

Okul Öncesi Dönemdeki İşitme Kayıplı Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarlık Yaşantılarının İncelenmesi

Examining the Emergent Literacy Experiences of a Preschool Child with Hearing Loss

Hilal Atlar*

Yıldız Uzuner**

To cite this article/Atıf için:

Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 54-89. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m

Öz. Araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun evinde ve yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlığını incelemektir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmanın katılımcıları; takvim yaşı 5 yaş 1 aylık olan işitme kayıplı bir erkek çocuk ve ailesidir. Araştırmanın verileri; katılımcı gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, ürünler, belgeler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, araştırma süreci içinde ve sonunda gerektiğinde betimsel, gerektiğinde tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri, Gelişen Okuryazarlık Kontrol Beceri Listesi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, işitme kayıplı çocuğun günlük rutinleri içinde ev ortamında ve yakın çevresinde akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının olduğunu göstermiştir. Bu yaşantılarda çevresindeki yetişkinlerin işitme kayıplı çocuğa model olduğu ve etkileşimli olarak gerçekleşen yaşantılarda işitme kayıplı çocuğun sözlü ve yazılı dil becerilerini gelişen okuryazarlık ilkeleriyle uyumlu olarak desteklediği görülmüştür. Ayrıca, çocuğun bazı okuma yazma yaşantılarının annenin okuma yazma geçmişinden etkilendiği bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, erken dönemde nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocuğun, işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları gösterdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Gelişen okuryazarlık, işitme kayıplı çocuklar, erken okuma yazma, aile okuryazarlığı.

Abstract. The aim of this qualitative case study is to understand a five year old hearing impaired child's emergent literacy activities and behaviors. It is also included others in the child's inner circle in order to examine literacy experiences entirely. Participants are the child, five year old hearing impairment with cochlear implant, his parents and his special educationalist live in İzmir, Turkey. Research data have been gathered in the child's house intensively though, the research environment has expanded in line with the daily routines of the child and his family. Data have been collected through participant observations, unstructured and semi-structured interviews, products and pictures for six weeks. The collected data were analyzed both inductively and descriptively. In addition, the emergent literacy skills of the child were assessed with the help of the Emergent Literacy Skills Control List. Results showed that a hearing impaired child has emergent literacy skills of his age in print knowledge, alphabetical knowledge and phonological awareness. He has experienced reading aloud and tale routines, functional reading activities, free and interactional play activities. His early literacy activities are in his daily routines and also they are influenced his mother's literacy habits. As a result of the research, it can be said that the hearing loss child with early literacy experiences shows similar literary behaviors to his hearing age.

Keywords: Emergent literacy, hearing loss, early literacy, family literacy.

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Arş. Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye, e-mail: hilalatlal86@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-1462>

** Anadolu Üniversitesi, e-mail: yildizuzuner@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-2593>

Giriş

Çocukların okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşler geçmişten günümüze değişiklikler göstermiştir. Morphett ve Washburne'ün (1931, s. 509) çocukların zeka yaşları ile sözcük tanıma becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarının sonucunda ortaya çıkan; çocukların okumayı öğrenmelerini 6 yaş ve sonrasında kadar ertelemenin uygun olacağı görüşü, uzun yıllar eğitim ortamlarında etkili olmuştur. Bu etkiden hareketle; okul öncesi dönemdeki okuma yazma yaşantılarını dikkate almayan, yalnızca okumaya ilişkin kaygılar taşıyan, belirli ön koşul beceriler kazanılması beklenen ve okumanın sıralı, sistematik şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan okumaya hazır bulunuşluk (reading readiness) görüşü benimsenmiştir. Ancak Clay'in (1966; akt. Hall, 1987, s. 4), beş yaşındaki çocukların günlük yaşantılarını ve bu yaşantılar içerisindeki okuryazar davranışlarını incelediği araştırması; çocukların okuryazar olmalarına ilişkin "emergent literacy" görüşünü ortaya koyan öncü araştırma olarak kabul edilmiştir (Constantine, 2004, s. 25; Teale ve Sulzby, 1986, s. XV; Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849; Williams, 2004, s. 353). Uluslararası alanyazında "*Emergent literacy*" veya "*Early Literacy*" (Schirmer, 2005, s. 112; Morrow, 2009, s. 24, Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849) şeklinde ifade edilen bu kavram; ulusal alanyazında, "*Filizlenen Okuryazarlık*" (Baydık, 2003, s. 77-89; Uzuner, 1996, s. 27), "*Gelişen Okuryazarlık*" (Karasu, 2014, s. 299-310; Girgin, 2003, s. 141) ve "*Erken Okuryazarlık*" (Karaman, 2013, s. 1-275; Kargin vd., 2015, s. 237-268) olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada ise; "*Gelişen Okuryazarlık*" ifadesi kullanılmıştır.

Clay'in (1966; akt. Hall, 1987, s.4) araştırmasıyla birlikte 1960'lı yıllardan sonra çocukların erken dönemde sergiledikleri okuryazar davranışlarını inceleyen araştırmacılar, okuryazar toplumlarda yazıyla çevrili bir dünyaya adım atan çocukların doğumdan itibaren okuma yazma gelişimlerinin başladığını ve yaşamın ilk yıllarında çocuklarda *sözlü ve yazılı dilin birlikte geliştiğini* vurgulamışlardır (Deford, 1981, s. 652-658; Durkin, 1963, s. 143-148; Teale ve Sulzby, 1986, s.IX-XVIII). Sözlü ve yazılı dilin gelişimi ise; çeşitli kuramlar çerçevesinde ele alınmıştır. Davranışçı, doğuştancı, bilişsel ve bilgiyi işleme kuramlarının birbirini besleyen yanları bulunsa da; dil edinimini açıklamakta yetersiz kaldığı noktalar olduğu vurgulanmıştır. Çocuklarda dil ve okuryazarlık gelişimini eklektik ve işlevsel olarak en iyi açıklayabilen kuramın ise; sosyal etkileşim kuramı olduğu ifade edilmiştir (Uzuner, 1996, s. 95-103).

Sosyal etkileşim kuramında; çocukların çevrelerinden edindikleri günlük dilde sesler, jest-mimikler ile zamanla sözel ifadelerin ve yazılı dil olarak adlandırılan karmaşık sistemlerin de sözel dönemde çocuğa araç olduğu belirtilmiştir (Bodrova ve Leong, 2010, s. 30; Halliday, 1975, s. 7). Dolayısıyla çocukların; günlük rutinlerde "Yakınsal Gelişim Alanı" (zone of proximal development) olarak açıklanan destek kuramı ile yetişkinlerle veya akranlarıyla deneyimledikleri etkileşimler yoluyla dil ve okuryazarlık gelişimi gösterdikleri görülmüştür (Vygotsky, 1978, s.86; Whitehead, 2010, s. 84-92). Örneğin bebeklerle kitap bakılırken; bebeğin etkinliğe katılması, yetişkini dinlemesi, sesleri tekrar etmesi ya da sesler çıkarması, sözel olmayan tepkiler vermesi, yetişkini onaylaması ve yetişkinin kendisini onaylamasını beklemesi sosyal etkileşimin görüntüsüdür. Zamanla sosyal etkileşimin bu ürünlerine; kitapta geçen olaylar hakkında sorular sormanın, yetişkinin sorularına cevap vermenin, günlük yaşantıdan örnekler sunmanın ve kitaplarda geçen dil kalıplarını da günlük yaşantıya taşımının da eklendiği ifade edilmiştir (Machado, 2012, s. 55-67). Böylece çocukların; sözlü ve yazılı dilin bir amacı ve işlevi olduğunu, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmaları için iletişimsel bir araç niteliği taşıdığını yetişkinden öğrendikleri vurgulanmıştır (Schirmer, 2005, s. 113). Çocukların, yetişkinlerle paylaştıkları günlük rutinlerin yanı sıra; tek başına oldukları ve yetişkinle etkileşim kurmadıkları yaşantılar esnasında da okuryazar davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Bu davranışlar; kimi zaman bir kitabı okur gibi yapma, kimi zaman sembolik oyunların içinde okuma ve yazmayı kullanma ya da

karakter ve olayları oyunlarına taşıma olarak kendini göstermiştir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Heppner, 2016, s. 459-473; Fein vd., 2000, s. 30-40). Ancak çocuklar; tek başınayken de sergiledikleri bu davranışları, daha önce yetişkinlerle sosyal etkileşim kurdukları dil ve okuryazarlık deneyimleri ile düzenlemektedirler. Dolayısıyla; çocukların hem tek başına hem de yetişkinle birlikte oldukları dil ve okuryazarlık yaşantıları aslında sosyal etkileşimlerin ürünleridir (Bruner, 1983, s. 23; Uzuner, 1996, s. 95-103). Öte yandan; çocukların günlük rutinleri içerisindeki tüm yaşantılarının “çocuğun işi” olması bakımından birer oyun olduğu vurgulanmıştır (Bruner, 1972, s. 162; Roskos ve Christie, 2000, s. 1). Bu bağlamda; okul öncesi dönemde sosyal etkileşim ve oyun doğasında gerçekleşen ve okuryazarlık gelişimini destekleyen tüm bu rutin yaşantılar, gelişen okuryazarlık yaşantıları olarak nitelendirilebilir.

Alanyazına göre; çocukların erken dönemde deneyimledikleri okuma yazma yaşantıları genel olarak (a) akademik okuryazarlık yaşantıları ve (b) işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak iki temel gruba ayrılabilir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Branscombe ve Taylor, 2000, s. 169-187; Constantine, 2004, s. 1-132; Heppner, 2016; s. 459-473; Morrow, 2007, s. 1-17; Whitehead, 2002, s. 269-287). Erken dönemde çocuklar için keyif verici olduğu ifade edilen ve günlük rutinlerin içine gömülü olan (Strickland ve Morrow, 1990, s. 519) akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları esnasında, çocukların sergiledikleri okuryazar davranışları, gelişen okuryazarlık becerileri bakımından altı alana ayrılmıştır. Bunlar; *sözlü dil, yazıya ilişkin kavramlar, sesbilgisel farkındalık, alfabetik bilgi, çocuğun keşfini yansıtan yazılar (invented spelling) ve isim yazma* olarak ifade edilmiştir (National Early Literacy Report, 2008, s. 55-107). İşitme kayıplı çocukların ise; yetersizliklerine bağlı olarak dinleme becerilerinde, sözlü dil ve sesbilgisel farkındalık gelişimlerinde birtakım gecikmeler yaşayabildikleri bilinmektedir (Kretschmer, Kretschmer ve Truax, 1978, s. 104; Turan vd. 2012, s. 142-150; Tüfekçioğlu, 2007, s. 25). Gelişen okuryazarlığın alt becerileri olarak ifade edilen bu alanların, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinde de yaşitlarından yavaş ve farklı bir ilerleme göstermelerine neden olabileceği belirtilmektedir (Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99). Yine de son yıllarda artan erken tanı, cihazlandırma ve koklear implant kullanımının; işitme kayıplı çocukların dinleme ve sözlü dil becerilerini, önceki yıllara oranla olumlu etkilediği de vurgulanmaktadır (Turan vd., 2012, s. 142-150; Wie vd., 2007, s. 232-243).

İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin uluslararası araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleriyle yapılan uluslararası çalışmaların, genellikle becerileri ölçme ve değerlendirmeye odaklandığı söylenebilir (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99). İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle yapılan uluslararası çalışmalar ise; okuma yazma etkinliklerini, aile okuryazarlığını, ebeveyn çocuk etkileşimini ve çocukların sergilediği okuryazar davranışlarını ele almışlardır (Conway, 1985, s. 91-107; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155). Tüm bu araştırmaların sonuçlarına göre; işitme kayıplı çocukların da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bir bütün olarak erken dönemde deneyimledikleri yaşantılar yoluyla geliştiği ortaya konmuştur. Ayrıca işitme kayıplı çocukların tüm bu yaşantılar yoluyla yazının işlevi ve amacı olduğunu anlamlandırdıkları ve okuryazar davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Nitelikli okuma yazma yaşantıları sunulan işitme kayıplı çocukların, işiten yaşitlarına benzer bir okuryazarlık gelişimi gösterdikleri vurgulanmıştır (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Conway, 1985, s. 91-107; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg ve Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155).

Türkiye’de işitme kayıplı çocuklarla yapılan ilgili araştırmalara ilişkin gerçekleştirilen alanyazın taramasında; yalnızca bir araştırma olduğu belirlenmiştir. Karasu (2014, s. 299-310) çalışmasını; Eskişehir ilinde işitme kayıplı çocuklara tam zamanlı eğitim veren, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezi’ndeki (İÇEM), okul öncesi ikinci sınıfta bulunan 10 çocukla durum araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmada, grup içinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştiği derinlemesine ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, sunulan nitelikli okuma yazma etkinlikleriyle işitme kayıplı çocukların yazıyla ilgilendiği, olayları anlatabildiği, hikaye yapısına ilişkin bilgi sahibi olabildiği ve öğretmenlerin çeşitli teknikler kullanarak çocukların bireysel okuma yazma gelişimlerini desteklediği bilgilerine ulaşılmıştır. Ayrıca, Sarıkaya ve Uzuner’in (2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocukların devam ettiği ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, işitme kayıplı öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini inceleyen betimsel araştırmalarında ise; öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin, amaç olarak alınmamasına rağmen, bulgularında öğretmen görüşlerine ve etkinliklerine ilişkin temalarda gelişen okuryazarlık kavramı ile benzerlikler ortaya çıkmıştır.

İşitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerileri, çeşitli ortamlarda ve kültürlerde ele alınmıştır. Ancak işitme kayıplı çocuklarda okuma yazma yaşantılarının ve gelişen okuryazarlık becerilerinin, farklı kültürlerdeki aile yapılarında incelenmesine halen ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de ise; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Ayrıca işitme kayıplı çocukların okuma yazmayı nasıl öğrendiğinin incelenmesinde; farklı katılımcılarla, farklı ortamlarda nitel araştırmaların yapılabileceği (Sarıkaya ve Uzuner, 2013, s. 31-57), işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerinin çeşitli ortamlarda (Karasu, 2014, s.310), farklı kültürlerde incelenebileceği (Uzuner, 1993, s. 225) ve bu tür çalışmalara her zaman ihtiyaç olduğu (Williams, 2004, s.362) vurgulanmıştır. Bu doğrultuda; Türkiye’de işitme kayıplı bir çocuğun, okul öncesi dönemdeki gelişen okuryazarlık yaşantılarının bağlamında ele alınmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Öte yandan; okul öncesi dönemdeki çocukların gelişen okuryazarlığının ileriki yıllarda okuma yazma başarılarını etkilemesi sebebiyle, toplanan veriler yalnızca o durum için geçerli olsa da; araştırmadaki duruma özgü bu verilerin, araştırma ve uygulamaya ilişkin benzer durumlar için yol gösterici olacağı (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 77) düşünülmüştür. Bu bağlamda; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun, yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve bu deneyimlerle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun yakın çevresindeki okuma yazma ortamının özellikleri nelerdir ve bu ortamda gelişen okuryazarlığa ilişkin ne tür yaşantılar gerçekleşmiştir?
2. Gelişen okuryazarlığa ilişkin bu yaşantılar nasıl gerçekleşmiştir?
3. Ailede, gelişen okuryazarlık yaşantılarına kimler katılmaktadır ve bu kişilerin yaşantı içindeki rolleri nelerdir?
4. İşitme kayıplı çocuğunun okuma yazma gelişimine ilişkin, ailenin görüşleri nelerdir?
5. Anne ve babanın kendi okuryazarlık geçmişleri ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıkları nasıldır?
6. Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri nelerdir?

Metodoloji

Hem işiten hem işitme kayıplı çocukların erken okuma yazma yaşantılarının doğasını anlamlandırabilmek, bu yaşantıların türlerini, niteliğini ve yaşantıları paylaşan kişilerin rollerini ele alabilmek için nitel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. İşitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarını ve bu yaşantıların doğasını incelemek; okuma yazma ortamlarının özelliklerini, günlük rutinleri, yetişkin-çocuk etkileşimlerini ve günlük rutinlerin nasıl gerçekleştiğini betimlemeyi gerektirmektedir. Bu türden bir inceleme aynı zamanda, işitme kayıplı çocuğun belirlenen gelişen okuryazarlık becerilerine de dayanak oluşturabilecek zengin bir veri sunabilir. Araştırmacılar bu durumu; araştırmalarının sınırlılıklarında, araştırma modelinin doğal yaşantıları ve etkileşimleri incelemeye fırsat vermediğini ifade ederek vurgulamışlardır. Başka bir deyişle nitel araştırma yöntemleri, bağlamında ele alınamayan konular için tamamlayıcı olmuştur (Aram, Most ve Simon, 2008, s. 31-41; Browns, 1979, s. 100-109; Easterbrooks vd., 2008, s. 98-99) Böylece araştırma, okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı çocuğun, gelişen okuryazarlık becerilerini ve yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını bağlamında ve derinlemesine ele alabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ile durum çalışması (vaka çalışması / case study) olarak gerçekleştirilmiştir. Deseni açısından ele alındığında araştırma; gözleme ve keşfe dayalı betimleyici bir durum çalışmasıdır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69; Davey, 1991, s.1-5; Yin, 2009, s.80-89).

Katılımcılar

Araştırmaya İzmir ilinde yaşayan okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuk ve ailesi katılmıştır. İşitme kayıplı çocuğun öğretmeni, ailenin ev ortamında okuma yazma yaşantılarının olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların isimleri, etik unsurlar gereği değiştirilmiştir. Anne Çiğdem Hanım, işitme kayıplı çocuğuyla tüm bir günü geçiren aile üyesidir. Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olan Çiğdem Hanım, geçmişte 5 yıl süreyle zihinsel yetersizliği olan çocuklara hizmet veren bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışmıştır. Baba Hüseyin Bey ise, üniversite mezunudur ve şoför olarak çalışmaktadır.

Odak çocuk Kemal, 05.07.2011 doğumludur. Araştırma sürecinin başında; 5 yaş 1 aylık olan Kemal'e 3 aylıkken İzmir ilindeki bir hastanede işitme kaybı tanısı konmuştur. Kemal'in sağ kulağında çok ileri derecede (ort.97dB), sol kulağında ise ileri derecede (ort.74dB) işitme kaybı vardır. Kemal 3 aylıkken kulak arkası işitme cihazı kullanmaya başlamıştır ve 3 yaşında koklear implant ameliyatı olmasına karar verilmiştir. Herhangi bir ek engeli bulunmamaktadır. Araştırma sürecinde edinilen bilgilere göre; Kemal 2 yaşından bu yana özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Ayrıca 4 yaşından beri; MEB.'e bağlı bir ilkokulun okul öncesi biriminde, okul öncesi eğitimi almaya devam etmektedir.

Araştırmacılar ve Rollerini

Araştırmacı; işitme kayıplı çocukların eğitiminde lisansını tamamladıktan sonra 5 yıl süreyle işitme engelliler öğretmenliği yapmıştır. Lisansüstü eğitiminde işitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin dersleri tamamlayarak yüksek lisans tez çalışması için bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak araştırmanın verilerini toplamıştır. Böylece; hem ailenin günlük yaşamlarını, rutin etkinliklerini, etkileşimlerini ve kültürlerini anlamlandırmaya çalışmış (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 59-69; DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 35); hem de çocuğun gelişen okuryazarlığını kendine özgü yaşantısı içinde incelemeye odaklanmıştır. Ayrıca araştırmacı; yaşantılar esnasında yalnızca çocuğun

başlattığı etkileşimlere katılmıştır ve yaşantıların doğasını bozmamaya özen göstermiştir (Glesne, 2014, s. 123-125).

Araştırmanın danışmanı: işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve nitel araştırma yöntemlerinde uzmandır ve araştırmanın şekillenmesine rehberlik etmiştir. Veri toplama sürecine hazırlık aşamasında ise; araştırmacıyı sahaya hazırlamıştır (Günlükler, 24.08.2015- 01.07.2016; Stake, 2010, s. 78). Veri toplama sürecinde; araştırmacıyla her gözlem öncesinde gözlemin amaçlarını, her gözlem sonrasında da verilerini okuyarak tartışmıştır. Böylece, araştırma bulgularının anlamlı olması, çeşitli veri toplama tekniklerinin araştırma sorularının cevaplayacak nitelikte bütünlük taşıması, daha iyi anlaşılması gereken verilerin belirlenmesi konularında araştırmacıya her zaman yol göstermiştir (Günlükler, 13.07.2016- 17.11.2016; Heller ve O'Connor, 2006, s. 68-70; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 257). Ayrıca araştırmadaki yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının, gelişen okuryazarlık becerilerine ilişkin kontrol listesinin hazırlanmasında ve verilerin analizinde araştırmacıyı yönlendirmiş ve geçerlik vermiştir (Günlükler, 04.08.2016, 30.03.2017).

Araştırma Ortamı

Araştırma, Kemallerin evi ve yakın çevresinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde Kemal'in gelişen okuma yazma yaşantılarının gerçekleştiği yerler; ev ortamı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, alışveriş yapılan marketler, giyim alışverişi yapılan bir mağaza, sıklıkla yemek yenilen bir restoran ve sürekli kullanılan otobüs durağı ile otobüsün güzergahındaki yazılı çevrelerdir. Araştırma ortamı, Kemal'in okuma yazma ortamı bağlamında birinci araştırma sorusunu cevaplayan "Kemal'in Yakın Çevresindeki Okuma Yazma Ortamının Özellikleri" teması altında detaylı olarak betimlenmiştir.

Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri yaşantıların çeşitli veri toplama teknikleri ile bağlamında ele alınabilmesi için; saha notları ve video kaydı ile yapılan katılımcı gözlemler, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, belge toplama, ürün toplama ve araştırma günlüğü teknikleri kullanılarak toplanmıştır (DeWalt ve DeWalt, 2011, s. 168; Glesne, 2014, s.118-122; Merriam, 2009, s.87-91; Weiss, 1995, s.104; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 183-185). Ses ve video kayıt özelliği olan bir telefon ve el kamerası ile ses ve video kayıtları alınmıştır. Toplam 6 hafta süren veri toplama sürecinden sonra da araştırmacı ailenin daveti üzerine 21.02.2017 tarihinde aileyi ziyaret etmiştir (Günlük, 21.02.2017). Araştırma verilerinin miktar ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Sürecinde Toplanan Verilerin Miktarı ve Sürelerine İlişkin Bilgiler

Araştırma Verileri	Sayı	Süre
Gözlem (Saha Notu)	11	28 sa 29 dk
Gözlem (Video Kaydı)	34	9 sa
Görüşme	2	50 dk 18 sn
Fotoğraf	597	Araştırma süresince
Belge	5	Araştırma süresince
Ürün	35	Araştırma süresince
Araştırma Günlüğü	154 sayfa	Araştırma süresince

Verilerin Analizi: Tüm verilerin analizi genel olarak ele alındığında; gözlemler, görüşmeler, belgeler, ürünler ve araştırma günlüğü yoluyla toplanan veriler bir araya getirilerek tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve uzman tarafından doğrulanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 76-80). Farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmacı her bir gözlem günü öncesindeki planlamasını danışmanı ile paylaşmıştır ve her bir gözlem sonrasında günü gününe, danışmanla eş zamanlı olarak veriler doğrulanmıştır. Aynı zamanda video kaydı ile toplanan verilerin, anne ile de doğrulaması gerçekleştirilmiştir (Glesne, 2014, s. 127-129). Nitel araştırma yöntemlerinde, veriler analiz edilirken; kontrol listelerinden yararlanılabileceği belirtilmiştir (Creswell, 2012, s. 14; Merriam, 2009, s. 268). Araştırmacı, işiten ve işitme kayıplı çocukların okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla alanyazındaki çeşitli kaynaklarda farklı yaş aralıklarında gösterilmesi beklenen okuryazarlık davranışlarını derleyerek bir kontrol listesi oluşturmuştur (Araştırma günlüğü, 04.08.2016, s. 39-46; Karmiloff- Smith, 1992, s. 93-96; Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 25; Morrow, 2009, s. 298-378; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 42-61). Uzman geçerliği alınmış olan kontrol listesi ile, işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri betimsel olarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için; veri toplama sürecinden önce araştırmacı, danışmanının rehberliğinde karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirleyerek sahaya hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında, tüm veri toplama teknikleri kullanmaya çalışılmış ve verilerde çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmacı, gözleme gittiği her bir günün öncesinde ve sonrasında yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne düzenli olarak yansıtmış, bir sonraki gözlem amacını ve araştırmacı rolünü bu şekilde belirlemiştir. Araştırmacı günlüğünü, temize çektiği ve betimlediği tüm verilerini görsellerle birlikte düzenli olarak tez danışmanına e-posta yoluyla iletmiştir. Böylece, toplanan veriler arasındaki tutarlılık eş zamanlı olarak kontrol edilmiş ve telefon görüşmeleri, yazışmalar ile düzenli olarak tartışılarak bir sonraki adım belirlenmiştir. Araştırmacının hazırladığı Gelişen Okuryazarlık Becerileri Kontrol Listesi, verilerin analiz sürecinde kullanılmadan önce; işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık konusunda uzman olan tez danışmanı tarafından incelenmiş ve birlikte işe vuruk tanımlar halinde düzeltilmiştir. Daha sonra, işitme kayıplı çocukların eğitiminde ve gelişen okuryazarlık konusunda deneyimli bir başka alan uzmanından kontrol listesindeki her bir madde için geçerlik alınmıştır. Araştırmacıların, araştırmaya ilişkin kendi görüşmelerinin ses kaydı alınmıştır ve araştırma günlüğüne yansıtılmıştır. Alınan tüm bu önlemler ve dikkate alınan ilkeler doğrultusunda, araştırma geçerli ve güvenilir bir araştırmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 54; Glesne, 2014, s. 127-129; Seggie Bayyurt, 2015, s. 34; Stake, 2010, s. 78).

Bulgular

Araştırma sorularını cevaplayan bulgular, Kemal'in evi ve yakın çevresinden veri toplama süreci boyunca edinilen bilgilerdir.

Kemal'in Okuma Yazma Ortamının Özellikleri

Kemal'in okuma yazma ortamının özellikleri, ev ortamındaki ve Kemal'in yakın çevresindeki ortamlar incelenerek belirlenmiştir.

Ev Ortamı

Kemal ve ailesi, İzmir ilinde orta-alt sınıf bir mahallede ikamet etmektedirler. Evde bir yatak odası, Kemal'in odası, oturma odası, salon, mutfak ve banyo vardır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

Oturma Odası: Oturma odasında koltuklar, sehpa, Kemal'in oyuncak araba ve hayvanlarının olduğu bir sepet, üzerinde Kemal'in adının yazdığı plastik bir oyuncak kutusu ve televizyon bulunmaktadır. Oyuncak kutusunun kapağına çocuğun adını Çiğdem Hanım yazmıştır. Kemal oyun oynarken ismini etiketin üzerinde görmektedir. Kemal'in televizyonla yaşantılarında ise; kanal listelerindeki yazılar, ekranın sol üst köşesinde kanalın logosu ve sağ alt köşesinde izlediği çizgi filmin adı yer almaktadır. Aynı zamanda üzerinde markası, sayıları ve büyük harflerle POWER ve OK yazısı olan televizyon kumandası da Kemal'in oturma odasındaki yazılı çevresini oluşturmaktadır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

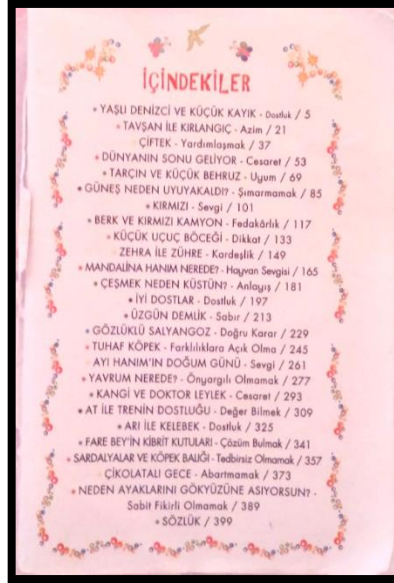
Kemal'in Odası: Kapısında renkli ve tüylü toprak yapıştırılarak Kemal'in adının yazılı olduğu bir kağıt asılı olan odada; bir masa ve sandalye, yatak, sandık, dolaplar ve duvar rafı bulunmaktadır. Masanın üzerinde Kemal'e ait olan kalemler, kalem kutusu ve oyuncaklar vardır (Bkz. Görsel 1). Çiğdem Hanım, kalem kutusunun üzerine çocuğun adını yazdığını ifade etmiştir (1.Saha Notu, 13.07.2016).



Görsel 1. Kemal'in odasındaki eşyalar ve Kemal'e ait okuma yazma materyalleri

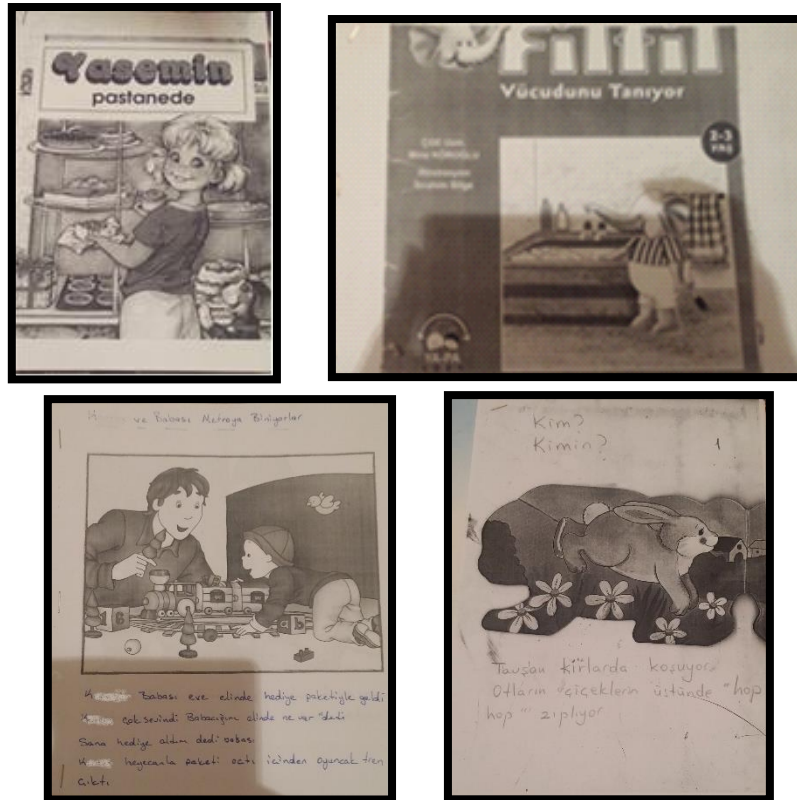
Yatağın karşısındaki duvar boyunca; bir gardırop, Kemal ve annesinin kitaplarının bulunduğu bir dolap ile çekmeceli dolap vardır (Bkz. Görsel 1). Gardırobun üzerinde 2016 yılına ait bir takvim ve Kemal'in anasınıfındaki bir etkinliğe ait fotoğrafları asılmıştır. Fotoğrafların üzerinde büyük harflerle "CANIM ÖĞRETMENİM" ve okulun adı yazılıdır. Takvimin üzerinde ise; büyük harflerle "LÖSEV" yazısı ve amblemi bulunmaktadır. Ayrıca "Lösemili Çocuklar Vakfı", "Mutlu Yıllar" ve "2016" yazıları da Kemal'in odasında her gün karşılaştığı bu takvimin üzerindeki yazılardır. Takvimin üzerindeki kutucuklarda ise ayların isimleri ve sayılar yer almaktadır. Bazı tarihler işaretlenmiştir. Çiğdem Hanım takvimi kendisinin kullandığını ifade etmiştir.

Kitap dolabında ise; hikaye, etkinlik, sözcük ve masal kitapları türlerinden oluşan Kemal'e ait 32 adet kitap vardır. Kitap dolabında bulunan masal kitaplarından biri, annesinin Kemal'e sıklıkla okuduğu bir masal kitabıdır (Bkz. Görsel 2). Eşleme ve karakter bulmayı içeren iki adet kutu oyunu, iki adet defter ve Çiğdem Hanım'a ait romanlar da yine Kemal'in odasındaki dolaba yerleştirilmiştir. Kemal kitapların annesine ait olduğunu kendisi söylemiştir (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).



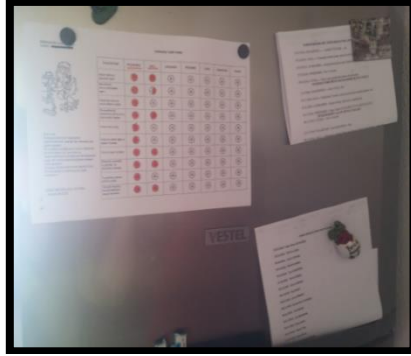
Görsel 2. Annesinin Kemal'e okuduğu ve kapağı yırtılmış olan masal kitabı.

Ayrıca Kemal'in kitapları arasında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden verilen fotokopi kitaplar ve öğretmenleriyle birlikte oluşturduğu kitaplar da vardır (1. Saha Notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016). Bu kitaplardan örnekler Görsel 3'te gösterilmiştir.



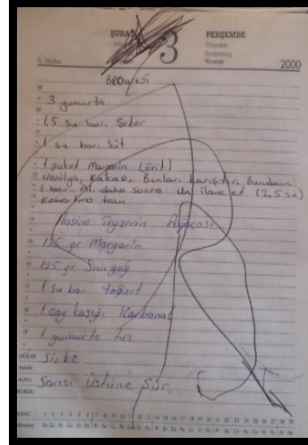
Görsel 3. Kemal'in fotokopi olan ve öğretmenleriyle birlikte oluşturdukları kitaplarından örnekler

Mutfak: Evin mutfağındaki yazılı çevre buzdolabının üzeridir (Bkz. Görsel 4). Buzdolabının üst kapağında annesinin Kemal'le birlikte işaretlediği etkinlik listeleri ve anneye ait listeler bulunmaktadır. Alt kısımda ise Kemal'in ürünleri sergilenmektedir (5. Saha Notu, 01.11.2016).



Görsel 4. Buzdolabının üst kapağında listeler ve alt kısmında Kemal'in sergilenen ürünleri

Buzdolabının üzerindeki yazılar ve ürünlerin yanı sıra; mutfakta, Kemal ve annesinin birlikte kullandıkları bir tarif defteri bulunmaktadır. Çiğdem Hanım, 2000 yılına ait bir ajandayı tarif defteri olarak kullanmaktadır. Defterin kapağı ve iletişim bilgilerine ilişkin yazıların bulunduğu sayfası yırtılmıştır. İlk sayfasında 2000 ve 2001 yıllarına ait takvimler vardır. Ayrıca İngilizce ve Türkçe aylar ve günlerin sayıları yazılıdır (2. Saha Notu, 15.08.2016). Annenin tarif defterinden ve Kemal'in bu defter üzerindeki karalamalarından örnekler Görsel 5'te gösterilmiştir.



Görsel 5. annenin tarif defteri ve Kemal'in tarif defterindeki karalamaları

Banyo: Kemal banyoda su oyunları oynamanın yanı sıra; annesine yardım etmek için çamaşırların yıkanması bittiğinde, makineyi kapatarak çamaşırları çıkarmaktadır. Banyodaki çamaşır makinesinin üst kısmında sol tarafta büyük harflerle ürünün markası yazılıdır. Düğmelerin yanlarında yazılar ve sayılar bulunmaktadır. Makinenin sağ tarafında yuvarlak düğmenin üzerinde ise "İptal" yazmaktadır. Makine durduğunda düğme bu yazıyı göstermektedir ve Kemal burada "Kapat" yazdığını ifade etmiştir (1. ve 2. Saha Notları, 13.07.2016, 15.08.2016; Günlük, 15.08.2016).

Yakın Çevre

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: Kemal; rehberlik ve araştırma merkezinin öngördüğü yıllık destek eğitim raporundaki destek eğitim hizmetini, İzmir Alsancak'ta bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden almaktadır. Merkez, 2008 yılında işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim hizmeti vermek amacıyla kurulmuştur. Kuruluşunun ilk iki yılında yalnızca koklear implant aday çocuklara implant öncesi ve sonrasında eğitim veren merkez, daha sonra kulak arkası cihaz kullanan çocukları da kabul etmeye başlamıştır (Günlük, 19.08.2016). Merkez, Alsancak'ta yedi katlı bir apartmanın ikinci katında bulunmaktadır. Ortopedi ürünleri satan bir dükkanın üzerinde bulunan apartmana, sol tarafında yer alan otopark alanındaki kapıdan girilmektedir. Apartman kapısının üzerinde büyük harflerle "LÜTFEN KAPIYI KAPATINIZ" yazısı bulunmaktadır (9. Saha Notu, 17.11.2016). Çiğdem Hanım, Kemal'in ilgi gösterdiği yazılara bu örneği vermiştir (Görüşme, 08.11.2017). Apartmanın kapısındaki ilgili yazı Görsel 6'da gösterilmiştir.



Görsel 6. *Apartment kapısındaki yazı*

Karşılıklı iki dairenin birleştirilmesinden oluşan merkezde iki adet grup eğitimi odası, beş adet bireysel eğitim odası, bir mutfak, aile odası ve girişteki bekleme alanı, kurucu müdür odası, sekreteryaya, fotokopi odası, öğretmenler odası ve tuvaletler bulunmaktadır. Öğretmenler odası, aynı zamanda materyallerin bulunduğu odadır. Bu odada kapıdan girildiğinde karşı duvarda boydan boya kitaplık bulunmaktadır. Kitaplıkta çeşitli yaş düzeylerine göre hikaye kitapları, etkinlik kitapları, kutu oyunları ve oyuncaklar vardır. Kitaplar, kapak sayfaları görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Kemal bazen bakacakları kitabı ya da oynayacakları oyunu öğretmeniyle birlikte buradan seçmektedir (Günlük, 19.08.2016).

Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki sınıfında ise; duvarda bir takvim ve mevsim şeridi asılıdır (Bkz. Görsel 7). Kemal bu yazılarla karşılaşmasının yanı sıra; öğretmeniyle birlikte takvim hakkında konuşurlarken her dersin başında öğretmenin yazdıklarını izleyerek ve dinleyerek tekrar etmiştir (6. 9. ve 13. Video Gözlemler, 19.08.2016; 03.11.2016; 10.11.2016; Günlük, 19.08.2016).



Görsel 7. Kemal'in sınıfındaki takvim ve mevsim şeridi

Marketler: Kemal ve annesinin yakınındaki caddede iki tane market bulunmaktadır. Caddeye çıkan sokağın duvarında büyük harf ile “M” “B” “R” VE “T” harfleri yazılmıştır. Alışveriş yaptıkları marketlerden birinin tabelasında büyük harflerle marketin adı yazılmıştır. Marketin adının yanında Alışveriş Merkezi yazısı bulunmaktadır. Marketin önünde camekan bir ekmeklik vardır. Üzerinde büyük harflerle “EKMEK İÇERİDE” yazılmıştır. (2. Saha Notu, 15.08.2016). İlgili yazılara ilişkin örnekler Görsel 8’de gösterilmiştir.



Görsel 8. Sokaktaki duvar yazısı ile marketin önünde bulunan camekan yazısı

Kemal'in markette karşılaşmış olduğu diğer yazılar ise; ürün ambalajlarında yer alan markalardır. Aynı zamanda ürünlerin logoları ve etiketleri de Kemal'in günlük yaşantısının içindedir. Marketteki bazı ürünlerin etiketleri ise, bilgisayarda yazılmış daha büyük yazılardır. Bu etiketlerde de büyük harflerle “İNDİRİM”, ürünün markası, adı ve fiyatı yazılmıştır. Küçük olan marketin ise önünde iki tane dondurma dolabı, şemsiye ve çöp kutusu bulunmaktadır. Bu malzemelerin üzerinde de ürünlerin markaları ve logoları yer almaktadır (2. Saha Notu, 15.08.2016).

Kemal ve annesinin, Alsancak'ta da alışveriş yaptıkları bir market vardır. Dükkanın sağ tarafında marketin adı ve logosu bulunmaktadır. Marketin giriş kapısında ise büyük harflerle “GİRİŞ” yazısı ve altında çalışma saatleri ve “Açık” yazısı vardır. Kapı kolunun üst kısmında ise “Hoş geldiniz” yazısı yer almaktadır. Kemal ve annesi bu marketin adındaki harfleri paylaşmaktadırlar. Marketin girişinde sol tarafta dergilerin olduğu bir bölüm bulunmaktadır. Dergi bölümünün üstteki iki rafında yetişkinler için dergiler; alttaki iki rafında ise çocuk dergileri vardır. Dergilerin isimleri görünecek şekilde yerleştirilmiştir. Çiğdem Hanım ve Kemal buradaki dergileri birlikte incelemişlerdir. Çiğdem Hanım, Kemal'in çocuk dergisini bu marketten aldıklarını paylaşmıştır (9. Saha Notu, 17.11.2016).

Giyim Alışverişi Yapılan Mağaza: Kemal ve annesi, Kemal’in giyim ihtiyaçları için sıklıkla Karşıyaka çarşısında metro ve dolmuş duraklarının karşısında bulunan bir mağazadan alışveriş yapmaktadırlar. Mağazanın giriş katında, katların ve reyon isimlerinin büyük harflerle yazılı olduğu bir tabela bulunmaktadır (Bkz. Görsel 9). Çiğdem Hanım ve Kemal hangi katta çocuk ürünlerinin satıldığını konuşarak tabeladaki yazıları paylaşmışlardır (4. Saha Notu, 26.08.2016). Mağazanın ikinci katında ise; “BEBEK”, “ÇOCUK”, “İNDİRİM” ve “DENEME ODALARI” gibi yazıları olan tabelalar bulunmaktadır.

Kemal mağazada bu yazıların yanı sıra; giysi etiketlerindeki yazılarla da karşılaşmakta ve annesiyle paylaşmaktadır. Etiketlerin üstünde “BEDEN” ve İngilizce beden anlamına gelen “SIZE” sözcükleri yazılıdır. Giysinin uygun olduğu yaş ve “y” harfi bulunmaktadır. Ayrıca etikette “RENK”, “TAKSİTLİ FİYAT”, “PEŞİN FİYAT” yazıları da yer almaktadır (3.Saha Notu, 17.08.2016). Giysi etiketine ilişkin bir örnek Görsel 9’da gösterilmiştir.



Görsel 9. Tabeladaki ve etiketeki yazılar

Sıklıkla Yemek Yenilen Restoran: Kemal ve annesi çarşıda alışveriş yaptıktan sonra genellikle aynı restoranda yemek yemişlerdir. Kemal restoranın yerini bilmektedir ve restoranın tabelasını tanımıştır. Ayrıca sipariş verirken, restoran menüsündeki yazıları Kemal ve annesi birlikte incelemişlerdir (4.Saha Notu, 26.08.2016). Restoran menüsündeki yazılar Görsel 10’da gösterilmiştir.



Görsel 10. Restoran menüsündeki yazılar

Otobüs Durağı ve Yoldaki Yazılar: Kemal ve annesinin Karşıyaka’dan Alsancak’a giderken her zaman otobüse bindikleri otobüs durağında, Kemal’in karşılaştığı ve annesiyle paylaştığı reklam yazıları ile

toplu taşıma kuralları tabelası bulunmaktadır. Tabelanın üst kısmında büyük harflerle “TOPLU TAŞIMA KURALLARI” başlığı yazılıdır. Kuralların yer aldığı 15 tane resim ve resimlerin her birinin altında yazılı anlatımları yer almaktadır (Bkz. Görsel 11). Çiğdem Hanım, resimler hakkında Kemal’le konuşarak, altındaki yazıları okumaktadır (8.Saha Notu; 15.11.2016; Günlük, 17.11.2016).



Görsel 11. Otobüs durağındaki tabela

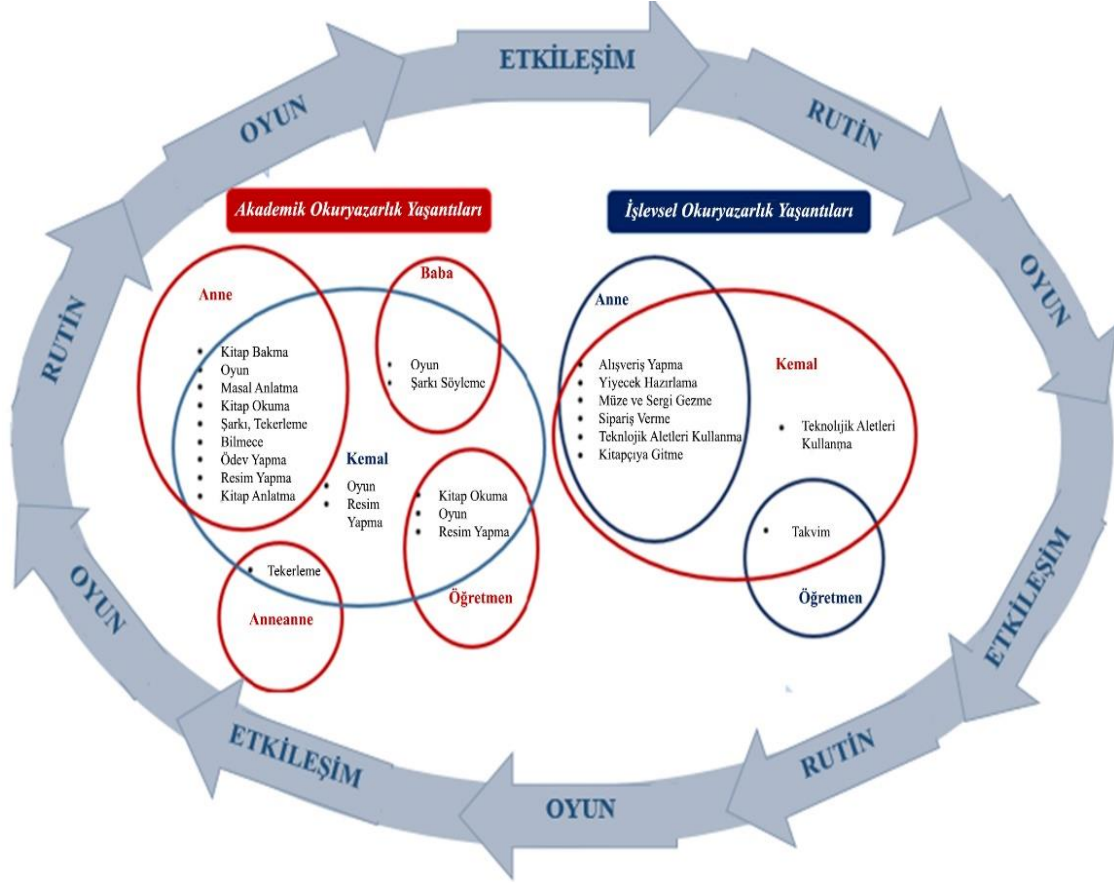
Otobüsün Alsancak’a giderken izlediği yol üzerindeki çevre düzenlemesinde ise Kemal ve annesinin paylaştıkları resimler ve yazı bulunmaktadır. İki tarafında Atatürk ve ortasında Zübeyde Hanım resmi ve üzerinde de büyük harflerle “BİR ANNE TÜM DÜNYAYI DEĞİŞTİREBİLİR” yazısı vardır (9. Saha Notu, 17.11.2016; Günlükler, 10.11.2016; 17.11.2016). Yoldaki yazılar Görsel 12’de gösterilmiştir.



Görsel 12. Yoldaki yazılar

Kemal’in Gelişen Okuryazarlık Yaşantıları ve Yaşantıların Doğası

Çocukların günlük yaşantıları, gelişen okuryazarlık bağlamında; akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ele alınmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Ewoldt, 1985, s. 109-126; Neuman ve Roskos, 1997, s. 10-31; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519). Kemal’in günlük rutinlerindeki yaşantılar da alanyazındaki bilgiler doğrultusunda, akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları kapsamında incelenmiştir. Böylece Kemal’in gelişen okuryazarlık yaşantılarının görüntüsünü ve yaşantıda rol alan kişileri yansıtan Şekil 1’deki model oluşmuştur.



Şekil 1. Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarının gösterimi

Akademik Okuryazarlık Yaşantıları

Kemal'in akademik okuryazarlık yaşantıları; kitaplarla ilgili yaşantılar, masal anlatma, ödev yapma, oyunlar, şarkı, tekerleme ve bilmece söyleme ve resim yapma yaşantıları olarak belirlenmiştir.

Kitaplarla İlgili Yaşantılar: Kitaplarla ilgili yaşantılarda, yetişkinlerin çocuğa kitap okuması ve kitap bakması yaşantılarında kullandıkları stratejiler ve yaşantıların doğası birbirine benzerdir (Donahue vd., 2000, s. 4-33; Kassow, 2006, s. 1-7). Kemal'in kitaplarla ilgili yaşantılarını annesi "kitap bakma" ve "kitap okuma" olarak ayrı ayrı ifade etmiştir (Günlük, 01.11.2016; 07.11.2016). Bu nedenle kitaplarla ilgili yaşantılar; (a) yetişkinle "kitap bakma", (b) yetişkinin Kemal'e "kitap okuması" ve (c) Kemal'in yetişkinle kitap anlatması olarak ele alınmıştır.

Yetişkinle "Kitap Bakma": Kemal'in genellikle annesiyle veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte kitap baktığı belirlenmiştir (Günlük, 17.11.2016). Kemal'in evde annesiyle birlikte gerçekleşen bu yaşantılarında; sözcük kitabı, etkinlik kitapları ve hikaye kitapları kullanılmıştır (3. Saha Notu, 17.08.2016; 3. 4. 11. 12. 14. 15. ve 16. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 06.11.2016; 07.11.2016; 11.11.2016; 12.11.2016; 13.11.2016). Çiğdem Hanım sözcük kitabını, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine yeni başladıklarında öğretmenin tavsiyesiyle aldıklarını ve Kemal'in yeni sözcükler öğrenmesinde faydalı olduğunu belirtmiştir. Kitabın sayfalarında bir mekana ve olaya ilişkin resimler, sayfanın kenarlarında ise; resimdeki nesnelere

resimleri ve isimleri yazılıdır. Kemal ve annesi, sayfadaki resimlere ilişkin sohbet ettikten sonra; sayfanın kenarlarındaki nesnelere hakkında da tek tek konuşmuşlardır. Daha sonra anne nesnelere tarif ederken, Kemal dinleyerek nesnelere bulmaya çalışmıştır. Örneğin, “*Ekmeğe böyle reçel sürüyoruz.*” demiştir ve Kemal bulmaya çalışmıştır. Kemal bulamadığında tarif ettiği cümleyi “*Ekmeğe reçeli neyle sürüyoruz?*” diyerek soruya dönüştürmüştür. Resimdeki olayların dışında, nesnelere kullanımı hakkında da sohbet etmişler ve yaşantı etkileşimli bir şekilde sürmüştür. Annesi Kemal’e “*Bu neydi?*”, “*Neredeydi?*” ve “*Ne işe yarar?*” gibi sorular yönelterek; Kemal’in verdiği cevapları kabul etmiştir. Kemal cevap veremediğinde ise, annesi sözel ipucu vererek beklemiş ve daha sonra nesnelere adını söylemiştir. Kemal ise; annesinin söylediklerini genellikle kendiliğinden tekrar etmiştir. Ayrıca annesi, Kemal’in çıkaramadığı seslere dikkatini çekmiştir. Örneğin; fok balığı hakkında konuşurlarken Kemal, “*Top balığı*” olarak ifade ettiğinde annesi /f/ sesine ilişkin ipucu vermiştir. Yaşantı sırasında kitabın; anneden Kemal’e, Kemal’den anneye geçtiği zamanlar olmuştur. Yeni bir sayfaya geçildiğinde, Çiğdem Hanım sayfanın adını Kemal’le paylaşmıştır (3. Video Gözlem, 17.08.2016; Günlük, 17.08.2016).

Kemal’in annesiyle kitap bakma yaşantılarında; materyal etkinlik kitabı olduğunda da kitapları genellikle Kemal seçmiştir. Etkinlik kitabına bakma yaşantılarında, annesi Kemal’le kitabın adını paylaşmıştır. İç sayfalarda, o sayfada neler yapılacağını konuşmuşlardır. Ayrıca annesi Kemal’e, yazıya ilişkin sorular yöneltilmiş ve okuduğu yazıyı parmağıyla takip ederek ona göstermiştir. Örneğin etkinlik kitaplarından birine baktıkları yaşantıda; Annesi kitabın adının “*Ada ile Arda İkinci Sayı*” olduğunu söylemiştir ve Kemal de kitaba bakarak dinlemiştir. Anne sayfadaki yazıları göstererek “*Burada ne söylüyor olabilir?*” diye sormuştur. Kemal tahmin edemediğinde, annesi yazıyı göstererek okumuştur ve Kemal de annesinin gösterdiği yazıyı takip ederek dinlemiştir (12. Video Gözlem, 07.11.2016). Çiğdem Hanım, kitaptaki yönerge yazılarını Kemal’in “*işini zorlaştırmak için*” sorduğunu ifade etmiştir (Günlük, 01.11.2016).

Hikaye kitabı bakma yaşantılarında ise; anne Kemal’in var olan hikaye kitaplarına ve fotokopisi olan hikaye kitaplarına tekrarlı bir şekilde baktıklarını ifade etmiştir. Okul döneminin başında ise; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenin tavsiyesiyle Çiğdem Hanım, “*bilgi verici hikayeler*” satın aldıklarını belirtmiştir. Hikaye kitabı bakma yaşantılarında da annesi Kemal’e resme ilişkin sorular yöneltilmiş ve Kemal’in cevaplarını kabul etmiştir. Bazen Kemal’ in cevaplarını düzeltmiş, bazen de nesnelere isimlerini tanıtmış ve dil tekrarları yaptırmıştır. Ayrıca Kemal bu yaşantılardan birinde “*Ben okumayı biliyorum*” diyerek kitabı kendisi okumak istemiştir. Annesi Kemal’i bir süre dinledikten sonra sorularla birlikte kitaba bakmaya devam etmişlerdir (14.Video Gözlem, 11.11.2016).

Kemal’in, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte gerçekleşen kitap bakma yaşantılarında hikaye kitapları kullanılmıştır. Bu yaşantılar, Kemal’in ders saatleri dolayısıyla hem yaz döneminde hem de okul döneminde öğleden sonra gerçekleşmiştir. Kemal ve öğretmeni, daha önce bakmış oldukları bir hikayedeki karakterin diğer hikayelerine ve başka bir gözlemden de yarım bıraktıkları bir hikaye kitabına bakmışlardır. Öğretmen Kemal’in bakmak istediği hikaye kitabını bazen kendisinin seçtiğini, bazen de Kemal’le birlikte seçtiklerinde ona seçenek sunarak yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin, derste baktıkları hikayelerin fotokopisini çekerek eve gönderdiği görülmüştür (2. ve 9. Video Gözlemler, 16.08.2016; 03.11.2016; Günlükler, 15.08.2016; 19.08.2016).

Yetişkinin Kemal’e “Kitap Okuma”sı: Kemal’in günlük yaşamında kitap okuma yaşantılarının; yatmadan önce annesinin ona masal kitabı okumasıyla gerçekleştiği bulguları elde edilmiştir. Kemal annesinden kendisine evdeki masal kitabından, masal okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım Kemal bir yaşındayken bu masal kitabını aldığını, Kemal’in içindeki birçok masalı daha önce dinlediğini ve

kapak sayfasını küçükken yırttığını belirtmiştir. Ayrıca sıklıkla okunan bu masal kitabının içinde, Kemal'in karalamaları hakkında da konuşulmuştur (3. 5. ve 17. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016; Günlük, 17.08.2016). Masal kitabı okuma yaşantılarında Çiğdem Hanım ve Kemal içindekiler bölümüne birlikte bakmışlardır ve Çiğdem Hanım Kemal'e masalların isimlerini okurken, Kemal dinleyerek istediği masalı seçmiştir (5.Video Gözlem, 18.08.2016). Kitap okuma yaşantılarında bazen de Kemal, annesinin okumasını istediği masalın adını ve konusunu söylemiştir. Örneğin, bir akşam masal okurlarken; annesi Kemal'e masalların isimlerini okumak istediğinde Kemal, "Kayık Kayık" demiştir. Annesi, içindekiler sayfasından bularak "Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık" masalının adını okumuştur. Kemal de annesini izlemiş ve dinlemiştir (3. Video Gözlem, 17.08.2016). Bir başka yaşantıda ise; Kemal, annesinden okumasını istediği masalın adını bulması için, annesini "Bak burada vardır hepsi var burada" diyerek içindekiler sayfasına yönlendirmiştir (5.Video Gözlem, 18.08.2016).

Çiğdem Hanım Kemal'e masal okurken sorular da yöneltmiştir. Örneğin; Yaşlı Denizci ve Küçük Kayık masalını okurken "Kayık kendi kendine gider mi? Nasıl gideceğiz?" diye sormuştur. Kemal, "Kaptan, kaptan bizi götürecektir." cevabını vermiştir. Annesi masal okurken Kemal bazen annesinin okuduğu sayfayı göstererek; "Bunu mu okuyorsun?" diye sormuştur. Annesi diğer sayfayı göstererek; "Bu tarafı okuyorum" ifadesiyle Kemal'in yazıya ilişkin sorularını cevaplamıştır. Ayrıca masal okuma yaşantısında Çiğdem Hanım, Kemal'in dikkatini seslere çekmiştir (3. 5. ve 17. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016; 14.11.2016).

Kemal'in Yetişkinliğine Kitap Anlatması: Kemal anaokulunda düzenlenen "haftanın çocuğu" etkinliğinde anlatacağı bir kitap için evde annesiyle hazırlık yaptığı bir yaşantısı gözlenmiştir (6.Saha Notu, 19.08.2016). Kemal, annesinin karşısına oturarak kitabı eline alıp adını söyledikten sonra, kitabı açarak anlatmaya başlamıştır.

Kemal: "Bir tahtadan bir kukla yaparmış oyuncaklardan.. Günaydın baba! diye seslenmiş. Mavi bir paket varmış. Görüşürüz baba, diyormuş. Cırcır böceği de şapkasında oturuyor ve burada parka gidiyor. Kedi de ve firsizler [hırsızlar] de parayı vermek istemiyormuş ve cırcır böceği de tahmin etmiş ve parayı vermiş bastonu da koluna almış. Babasında kukla da oynuyormuş, Pinokyo da parmak böyle böyle yapmış, yalan söylüyorsun senin de burnun uzuyor. Yalan söylersen burnun uzar, yalan söylemezsen burnun uzamaz.. Sonra da balina onu yutmuş..."

Kemal kitabı anlatırken sayfalarını çevirmiş ve her anlatımın sonunda annesine bakmıştır. Ara sıra annesine resmi göstermiştir. Annesi, Kemal'in anlatımını dinlemiş ve ona bakmıştır. Son sayfayı anlatırken Kemal "...sonra ve çocuğu olmuuuş." diyerek resmi annesine göstermiştir. Annesi Kemal'in anlatımını tamamlamıştır. Kemal kitabı kapattığında "Bu hikaye bitti." diyerek anlatımını bitirmiştir (6. Saha Notu, 08.11.2016).

Masal Anlatma: Masal anlatma yaşantılarının, Kemal ve annesi Çiğdem Hanım'ın yaz döneminde uykudan önce paylaştıkları bir yaşantı olduğu belirlenmiştir. Masal anlatma yaşantılarında; anlatılacak masalı Kemal, masalın adını söyleyerek istemiştir. Annesi, masallara "Bir varmış, bir yokmuş, evvel zaman içinde, kalbur saman içinde" kalıbıyla başlamıştır. Önce masaldaki karakterleri, yeri ve daha sonra yaşanan olayları anlatmıştır. Ayrıca ara sıra ses tonunu değiştirmiş ve bazı anlatımlarında vurgu kullanmıştır. Masal anlatırken bazen annesi, Kemal'e sorular yöneltmiştir. Bazen de Kemal annesine sorular sormuştur (3. ve 5. Video Gözlemler, 17.08.2016; 18.08.2016).

Ödev Yapma: Kemal'in ödev yapma yaşantılarının annesiyle birlikte gerçekleştiği gözlenmiştir. Çiğdem Hanım, bazen Kemal'in eksiklerini belirlediğini ve buna göre "anne ödevleri" adını verdiği

yaşantılar düzenlediğini bazen de anaokulundan verilen ödevleri birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. Ödev yaşantıları; genellikle Kemal'in odasında ve mutfakta gerçekleşmiştir. "Anne ödevleri" yaparken Çiğdem Hanım genellikle çalışma kağıtları hazırlamıştır. Sayıları sayma ve yazma, önce sonra ne gelir? gibi çalışma kağıtlarını, annesiyle Kemal birlikte sözel olarak paylaşarak doldurmuşlardır. Bazı ödevlerde ise kartondan sayılar keserek, sıralayıp duvara yapıştırmışlardır (5. 6. ve 8. Saha Notları, 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016). Kemal'in odasının duvarına annesiyle birlikte yapıştırdıkları sayılar Görsel 13'te gösterilmiştir.



Görsel 13. Kemal'in Odasının duvarına yapıştırılmış olan kartondan kesilmiş sayılar

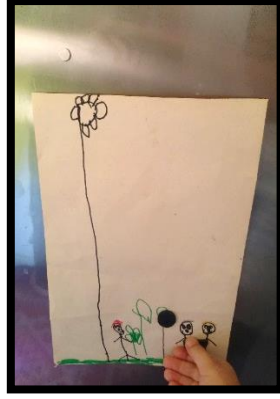
Anaokulunun ödevlerini birlikte yapmadan önce, Kemal ve annesi ne yapacaklarını konuşmuşlardır. Yazılması gereken yerler olduğunda, Çiğdem Hanım sorular sorarak ve yazıları okuyarak Kemal'den cevaplarını almıştır. Çiğdem Hanım yazı yazarken Kemal onu izlemiştir. Boyama ve yapıştırma gereken ödevlerde, Çiğdem Hanım yönergeyi okuyarak Kemal'le paylaşmış ve kendisi işine devam ederken Kemal ödevini yapmıştır (5. Saha Notu, 01.11.2016).

Oyunlar: Kemal'in oyun yaşantılarının; tek başına ve yetişkinle birlikte oynadığı oyunlar olarak iki şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Yetişkinlerle birlikte oynadığı oyunlarda babası, annesi ve öğretmeni Kemal'in oyun arkadaşları olmuşlardır. Kemal tek başına oynadığı oyunlarda; arabalar ve hayvan figürleri gibi oyuncaklarını tercih etmiştir. Sembolik oyunlarında hayvan oyuncaklarını başka hayvanlar yerine kullanmıştır (1. 5. 6. ve 8. Saha Notları, 13.07.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; 2. 13. ve 18. Video Gözlemler, 16.08.2016; 10.11.2016; 17.11.2016).

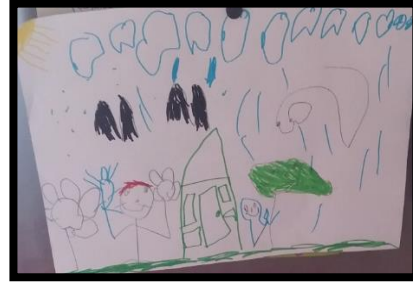
Şarkı, bilmece ve tekerleme söyleme: Kemal'in günlük yaşantısında, annesiyle ve babasıyla şarkı söyleme yaşantıları olduğu gözlenmiştir. Annesiyle gerçekleşen şarkı söyleme yaşantıları, daha küçük yaşlarda annesinin bildiği ve Kemal'e öğrettiği şarkılarla, araştırma sürecinde ise anaokulundan gelen defterdeki şarkıları söylemeleriyle gerçekleşmiştir. Okul defterini takip ederek şarkı söyledikleri yaşantılarda Kemal ve annesi tekerleme ve bilmece de söylemişlerdir (3.Saha Notu, 17.08.2016; 14.Video Gözlem, 11.11.2016). Kemal'in annesiyle şarkı söyleme yaşantıları bazen kitap bakarlarken paylaştıkları bir resme ilişkin bildikleri şarkıları söylemeleriyle de yaşanmıştır. Kemal'in anneannesiyle ise; tekerleme söyleme yaşantıları olduğu belirlenmiştir (8.ve 10.Video Gözlemler, 01.11.2016; 04.11.2016).

Resim Yapma: Kemal'in resim yapma yaşantılarının; tek başına, annesiyle ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle gerçekleştiği belirlenmiştir (5. 6. ve 8. Saha Notları, 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 08.11.2016). Kemal'in resim yapma yaşantıları tek başına gerçekleşse de; yaptığı resimleri annesine anlatarak paylaştığı görülmüştür. Kemal tek başına resim yaparken yaptığı resmi anlatmış, ne yapacağına karar verirken, sözel ifadeler kullanmıştır.

Kemal yaptığı resimleri buzdolabına asmış, zaman zaman resimleri geri alarak eklemeler yapmıştır (Bkz. Görsel 14 ve 15).



Görsel 14. Kemal'in eklemeler yaptığı resimlerinden örnek 1

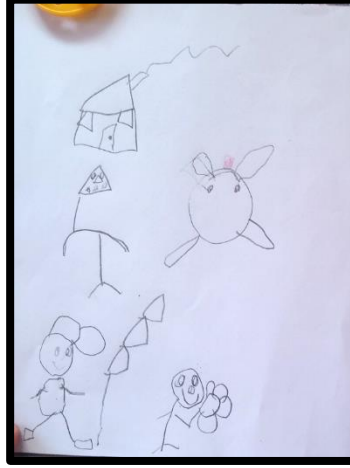


Görsel 15. Kemal'in eklemeler yaptığı resimlerinden örnek 2

Kemal'in annesiyle birlikte yaptığı resimler ise; lego oyunu sonrasında yaptıkları şekilleri kopyalamalarıyla gerçekleşmiştir (Bkz. Görsel 16 ve 17).



Görsel 16. Kemal ve annesinin legolardan yaptıkları figürler (Soldan sağa: A Harfi, Ev, Çocuk, T Harfi, Uzun Burun).



Görsel 17. Kemal'in figürlere bakarak çizdiği resim

Ayrıca Kemal'in öğretmeniyle birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde de resim yapma yaşantılarının olduğu öğrenilmiştir (6.Saha Notu, 08.11.2016).

İşlevsel Okuryazarlık Yaşantıları

Kemal'in günlük yaşamında incelenen işlevsel okuryazarlık yaşantılarının; teknolojik aletleri kullanma, alışveriş yapma, takvim yapma, yiyecek hazırlama, sipariş verme ve müze gezisindeki yaşantılar olduğu belirlenmiştir.

Teknolojik Aletleri Kullanma: Kemal'in teknolojik aletlerle ilgili yaşantıları; televizyon, telefon ve çamaşır makinesiyle ilgili yaşantılardır (2.,3.,5.,6. ve 8. Saha Notları, 15.08.2016; 17.08.2016; 01.11.2016; 08.11.2016; 15.11.2016; 16.Video Gözlem, 13.11.2016). Kemal dinlenme zamanlarında, annesinden izin alarak sevdiği çizgi filmleri izlemiştir. Televizyonu kendisi açmış ve izlemek istediği kanalı, kumandayı kullanarak kanal listesinden kendisi bulmuştur. Ekrandaki yazılardan izlemek istediği programı bulmuş ve ekranın sağ alt köşesindeki yazıların, izlediği çizgi filmlerin ismi olduğunu ifade etmiştir (2. ve 8. Saha Notları, 15.08.2016; 15.11.2016).

Çiğdem Hanım, Kemal'in telefonda bazen babasıyla çizgi film izlediğini; kendisinin de telefonda bazı masalları açıp Kemal'e dinlettiğini ifade etmiştir (1. ve 3. Saha Notları, 13.07.2016; 17.08.2016). Kemal kablosuz bağlantı simgesi ile internet bağlantısını açarak, video uygulaması logosuna basarak izlemek istediği çizgi filmi listeden seçmiştir (5. Saha Notu, 01.11.2016). Televizyon ve akıllı telefonla ilgili yaşantıların yanı sıra; Kemal, annesine yardım etmek amacıyla evdeki çamaşır makinesinden çamaşırları çıkarmıştır. Araştırmacıya çamaşır makinesinin düğmesinin üzerindeki İPTAL yazısını göstererek; "Bak burada sıfır, kapat yazıyor" demiştir (2. Saha Notu, 15.08.2016).

Alışveriş Yapma: Kemal'in alışveriş yapma yaşantıları, genellikle annesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Kemal ve annesi mağazalardaki tabela yazılarını sözel olarak paylaşmıştır. Kemal marketteki ürün ambalajlarından kullandıkları ürünleri tanımıştır ve mağazada giysi etiketlerini okumaya çalışmıştır. Alışverişlerin sonunda ise; Çiğdem Hanım fişi kontrol ederken, Kemal annesini izlemiştir (2. ve 4. Saha Notları, 15.08.2016; 26.08.2016; Günlük, 17.11.2016).

Takvim Yapma: Kemal'in takvim yapma yaşantıları; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle birlikte, bireysel dersin öncesinde gerçekleşmiştir. Kemal ve öğretmeni, yıl, mevsim, ay, gün ve hava durumu hakkında konuştuktan sonra, Kemal'in sorulara verdiği cevapları öğretmeni takvime yazmıştır. Kemal takvimdeki yazılara bakarak tekrar etmiştir (2. 9. ve 18. Video Gözlemler, 16.08.2016; 03.11.2016; 17.11.2016).

Yiyecek Hazırlama: Kemal'in yiyecek hazırlama yaşantısı annesiyle birlikte gerçekleşmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde; Kemal ve annesinin kek yapma yaşantıları gözlenmiştir. Ancak Çiğdem Hanım, Kemal'le birlikte bazen poğaçaya ve kurabiye de hazırladıklarını ifade etmiştir (2. Saha Notu, 15.08.2016; Günlük, 15.08.2016). Kemal ve annesi tarif defterine birlikte bakmışlardır ve annesi Kemal'e malzemeleri okumuştur. Annesi "Bu ne defteri?" diye sorduğunda Kemal "İçinde neler kullanabiliriz o yazıyor" cevabını vermiştir. Annesi kabartma tozu, vanilya, kakao gibi malzemeleri okuduğunda, Kemal ürün ambalajlarını tanıyarak malzemeleri annesine getirmiştir (2.Saha Notu, 15.08.2016; 1. Video Gözlem, 15.08.2016).

Sipariş Verme: Kemal ve annesi, çarşıda alışveriş yaptıktan sonra sıklıkla gittikleri bir restoranda menüyü inceleyerek sipariş vermişlerdir. Kemal menüden yediği yemeğin resmini bularak, annesinden yemeğin ismini okumasını istemiştir. Çiğdem Hanım, parmağıyla yazıları göstererek yiyeceklerin ismini okumuştur. Kemal de yazılara parmağını götürerek tekrar etmiştir (4. Saha Notu, 26.08.2016).

Müze ve Sergi Gezisi: Annesi, Kemal'i 10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü'nün olduğu haftada; Karşıyaka'da bulunan Latife Hanım Köşkü'ne götürmeye karar vermiştir. Çiğdem Hanım köşkün girişindeki tabeladaki yazıları Kemal'e okuduğunu ifade etmiştir. Köşkü gezerlerken; Çiğdem Hanım çocuklarla köşkün odaları hakkında konuşmuştur. Daha sonra Kemal ve kuzeni köşkün bahçesindeki Atatürk fotoğrafları sergisini gezmişlerdir. Sergiden sonra bahçede bulunan kafeteryada otururken; Kemal'in halası belediyenin ücretsiz kurs ve etkinlik programlarının olduğu bir broşür getirmiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'le broşürdeki resimleri paylaşmıştır. Çiğdem Hanım ve Kemal'in halası broşürdeki kursları okurlarken; Kemal ve kuzeni onları izlemiştir. Daha sonra köşkün bahçesinde konser başlamıştır. Çiğdem Hanım, Kemal ve kuzenini konser alanına götürerek; Kemal'le orkestra ve müzik aletleri hakkında konuşmuştur (7. Saha Notu, 12.11.2016). Bu yaşantılardan sonraki gün; Kemal ve annesi telefonla çektikleri fotoğraflara birlikte bakmışlardır. Çiğdem Hanım orkestradaki kişilerin yaptıklarını ve müzik aletlerini Kemal'le tekrar paylaşmış ve bir resim çizmiştir. Resimdeki olayları ve nesnelerin isimlerini Çiğdem Hanım yazmıştır (8. Saha Notu, 15.11.2016). Çiğdem Hanım'ın çizdiği resim Görsel 18'de gösterilmiştir.



Görsel 18. Çiğdem Hanım'ın çizdiği resim

Tüm bu işlevsel okuryazarlık yaşantılarının dışında; Çiğdem Hanım Kemal'le birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki dersinden önce kitapçıya gittiklerini söylemiştir. Çiğdem Hanım, Kemal'in sıklıkla gittikleri aynı kitapçıda, çocuk kitaplarının bulunduğu yere kendisinin gittiğini ve kitapları incelediğini belirtmiştir. Kemal'in genellikle hayvanlarla ilgili kitaplarla ilgilendiğinden söz etmiştir (Günlük, 08.11.2016; 15.11.2016).

Annenin Kemal'in Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın veri toplama sürecinde; babanın iş saatleri ve Kemal'le tüm günü geçiren aile üyesinin annesi olması sebebiyle, Kemal'in okuma yazma gelişimine ilişkin görüşler anneden alınmıştır.

Kemal'in Mevcut Okuma Yazma Gelişimine İlişkin Görüşleri

Çiğdem Hanım'ın; okuma yazma etkinliklerinde Kemal'in okumaya yazmadan daha çok ilgisi olduğunu düşündüğü bilgisine ulaşılmıştır. Annenin, Kemal'in mevcut okuma yazma gelişimine ilişkin görüşlerinin ise; harfleri tanınması, yazılara ilgi göstermesi ve kitapları okuyor gibi yapması olduğu ortaya çıkmıştır. Çiğdem Hanım, Kemal'in harfleri tanınmasına ilişkin "Bazen harfleri tanıyor. Çocuğun artık hazır olduğunu çocuk bana o mesajı verdiğini anlıyorum. O zaman harfleri gösteriyorum." ifadelerini kullanmıştır (1.Saha Notu, 13.07.2016; Görüşmeler, 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 13.07.2016). Çiğdem Hanım, 11.11.2016 tarihindeki kitap bakma videosuna ilişkin doğrulama görüşmesinde ise "Son zamanlarda bildiği kitapları kendisi okuyor gibi yapıyor." ifadesiyle, Kemal'in okuma yazma gelişimine ilişkin bir başka düşüncesinden söz etmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım, Kemal'in apartman yazılarına ve çevresel yazılara olan ilgisini, yazıya olan ilgisi olarak değerlendirmektedir. Yaşantılara ilişkin ise annenin; Kemal'e kitap okuma, Kemal'le kitap ve dergi bakma yaşantılarında okuma yazmanın var olduğunu düşündüğü bulgusu elde edilmiştir (Görüşme, 08.11.2016).

Kemal'in Okuma Yazmayı Öğrenmesine İlişkin Görüşleri

Annenin; çocuğunun okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşlerinin; harfleri tanınmasıyla bir altyapı oluşacağına ve çocuğunun işitme kaybindan ötürü bazı sesleri doğru telaffuz edemeyeceğine ilişkin olduğu bulguları elde edilmiştir. Çiğdem Hanım; Kemal'in okuma yazmayı öğrenirken işitme kaybindan kaynaklanan olası sesletim problemlerinin, kitap okuyarak çıkaramadığı sesi görmesiyle çözüleceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım'ın, Kemal'in sınıfta okuma yazmayı öğrenen son çocuk olmasıyla ilgili kaygılarının olduğu öğrenilmiştir. Anne bu durumu; *"En büyük kabusum."*, *"Yani o da sınıfta öğrenen en son kişi olursa herhalde benim için kabus olur."* ifadeleriyle dile getirmiştir. Bu korkusunun nedeninin; okuldaki kişilerin, çocuğunda zihinsel yetersizlik olabileceğini düşünmeleri olduğundan söz etmiştir (Görüşme, 08.11.2016; 15.11.2016; Günlük, 15.11.2016).

Ailenin Geçmiş Yaşantılarındaki Okuma Yazma Yaşantıları ve Halihazırdaki Okuma Yazma Alışkanlıkları

Annenin Okuryazarlık Geçmişi

Çiğdem Hanım, bebekliğinden okula başladığı yıllara kadar, annesi çalıştığı için tüm bir günü büyük babaannesiyle geçirmiştir. Büyük babaannesiyle ilgili hatırladığı yaşantıların, tekerleme söyleme, masal anlatma ve oyun yaşantıları olduğunu ifade etmiştir. Çiğdem Hanım ayrıca, erken dönemde; okuma yazma materyallerinden boya kalemleri ve boyama kitapları olduğunu hatırladığından ve bu dönemde daha çok sokak yaşantısı olduğundan söz etmiştir. Bunların dışında, kendi annesinin kitap okuma alışkanlığı olduğunu vurgulamıştır.

Çiğdem Hanım'ın okul dönemindeki okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin ilk bilgi ise; ilk gözlem esnasında annesinden öğrenilmiştir. Anneanne, odak çocuğun annesinin okuma yazmayı; ilkokul birinci sınıfın sonunda ve geç öğrendiğini belirtmiştir. Bu ifadenin üzerine Çiğdem Hanım, *"Pek başarılı bir çocuk değildim"* yorumunu getirmiştir. Gözlemden elde edilen bu bulgular ile Çiğdem Hanım'ın yarı-yapılandırılmış görüşmedeki, *"Ben okuma yazmayı çok zor öğrenen bir çocukmuşum, öğrendim daha doğrusu..."* ifadeleri örtüşmüştür. Çiğdem Hanım; okul sürecinde, ev ortamında babası tarafından desteklenmiştir. Babası; tahta, tebeşir gibi materyaller kullanarak; hece ve sözcük fişleri gibi okuma yazma materyalleri hazırlayarak evdeki okuma yazma ortamını düzenlemiştir. Anne; kendi babasının bu düzenlemelerine ilişkin, *"...resmen hani odayı sınıfa çevirmişler..."* ifadesiyle okuma yazma döneminde kendi odasını sınıfa benzetmiştir. Ayrıca Çiğdem Hanım, devam ettiği sınıfta okuma yazmayı en geç öğrenen çocuk olduğundan söz etmiştir (1.Saha Notu, 13.07.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Babanın Okuryazarlık Geçmişi

Babanın okuryazarlık geçmişine ilişkin veriler; gözlemler ve görüşmeler esnasında anneden toplanmıştır. Anne; odak çocuğun babasının, yedi yaşında ilköğretim birinci sınıfa başladığını belirtmiştir. Babanın; cümle yöntemi ile okuma yazmayı okulda öğrendiğini ve herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Gözlemler esnasında da ev ortamında babaya ait yazılı ve basılı herhangi bir materyale rastlanmamıştır. Dolayısıyla babanın halihazırdaki okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin bir bulgu da elde edilememiştir (1.Saha notu, 13.07.2016; Günlük, 13.07.2016).

Annenin Okuma Yazma Alışkanlıkları

Çiğdem Hanım, kendisinin okuma yazma alışkanlıklarına ilişkin; kendisine kitap satın alarak ve arkadaşlarından ödünç alarak kitap okuduğunu belirtmiştir. Yaz tatili döneminde Çiğdem Hanım'ın yatmadan önce, Kemal'e kitap okuduğu gözlenmiştir. Okul döneminde ise; Çiğdem Hanım, Kemal'in uykuya hazırlandığı zaman dilimi olan saat 21:00-21:30 aralığını, kendisinin okuma saati olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Kemal'in özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim aldığı ders saatlerinde, Çiğdem Hanım'ın aile bekleme alanında kitap okuduğu gözlenmiştir. Ev ortamındayken, yaz tatili döneminde fırsat buldukça; okul döneminde ise akşam saatlerinde rutin kitap okuma alışkanlığı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca gözlemler doğrultusunda, tarif defteri kullanma, tarif yazma, etiket, fiş ve broşür okuma, kitaplara ilişkin konu bilgilerini okuma ve çocuk kitaplarının içeriği hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla okumanın, annenin günlük yaşamda okuma yazmayı kullanma alışkanlıkları olarak ortaya çıktığı söylenebilir (1.2. ve 9. Saha Notları, 13.07.2016; 15.08.2016; 17.11.2016; 2.ve 3. Video Gözlemler, 16.08.2016; 17.08.2016; Günlükler, 13.07.2016; 08.11.2016; Görüşme, 08.11.2016).

Kemal' in Gelişen Okuryazarlık Becerileri

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler

Araştırmanın sonucunda, Kemal' in çocukların 0-3 yaş arasında gerçekleştirmeleri beklenen gelişen okuryazarlık becerilerinin tamamını sergilediği bulgularına erişilmiştir. Kemal'in 0-3 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerileri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (0-3 Yaş)

0-3 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Kitapları kapak sayfalarından tanır.	✓			
2. Kitabın nasıl tutulduğunu bilir.	✓			
3. Kitabın sayfalarını çevirir.	✓			
4. Yakın çevresindeki kişilerle paylaşımlı hikaye etkinliğine katılır.	✓			
5. Hikaye dinlemekten hoşlanır.	✓			
6. Yetişkinin kendisine kitap okumasını ister.	✓			
7. Kitapları tekrar okumaya istekli olur.	✓			
8. Kitaplardaki nesnelere adlandırır.	✓			
9. Kitap okuyormuş gibi yapar.	✓			
10. Kitaplardaki karakterlere ilişkin yorumlar yapar.	✓			
11. Resim ve yazıyı birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
12. Yazıları ve sayıları birbirinden ayırmaya başlar.	✓			
13. Kitaplardaki resimlerle gerçek nesnelere arasında ilişki kurar.	✓			
14. Yazının bir anlamı olduğunu fark eder. (Kendisine okunan yazıyı anlatır)	✓			
15. Amaçlı karalamalar yapar.	✓			
16. Harflere benzeyen karalamalar yapar.	✓			
17. Sesli oyunlardan, anlamsız sözcük oyunlarından ve şarkılardan hoşlanır.	✓			
18. İsmi yazılması gibi yazılara ilgi gösterir.	✓			
19. Yetişkinin yazması konusunda yönlendirir.	✓			

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler

Araştırmada, Kemal' in 3-4 yaş arasındaki gelişen okuryazarlık becerilerinin çoğunu gerçekleştirebildiği görülmüştür (Bkz. Tablo 3). Oyun etkinlikleri ele alındığında; Kemal'in oyunlarında yazı işlevi taşıyan herhangi bir ürünü olduğu ve yazıyla ilişkili sembolik bir oyun kurduğu gözlenmemiştir. Ancak annesi okudukları hikayelerdeki olayları ve nesnelere, Kemal'in oyunlarında kullandığını düşündüğünü söylemiştir (Günlük, 08.11.2016). Kemal'in günlük yaşantılarında henüz kafiye kullandığı görülmemiştir; sevdiği şarkı ve tekerlemelerle yaşantılarının olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Kemal'in resim yaparken ve kitapla ilgili bir yaşantıda tekrarlayan kalıpları ritmik olarak söylediği ve şarkılar ürettiği gözlenmiştir (6. ve 8. Saha Notları, 08.11.2016; 15.11.2016). Bu nedenle, "Kafiye kullanmaya başlar" maddesi, çocuğun gelişmekte olan becerilerinden birisi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (3-4 Yaş)

3-4 Yaş Arasındaki Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Hikaye dinlemekten ve hikayeye ilişkin konuşmaktan hoşlanır.	✓			
2. Hikayelerde olayların birbirini takip ettiğini algılar. (Örn: Bir sonraki olayın paylaşılmasını bekler/Soru yöneltir/ Sayfayı çevirmek ister)	✓			
3. Hikayelere ilişkin sorular sorar.	✓			
4. Hikayelere ilişkin anlamlı yorumlar yapar.	✓			
5. Yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilir. (Türkçe ve İngilizce gibi dillerde)	✓			
6. Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak birkaç sözcükle ifade eder.	✓			
7. Konuşmasında kitap dilindeki yeni sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmaya başlar.	✓			
8. Kitaplardaki olayları kitap cümleleriyle anlatarak okuyormuş gibi yapar.	✓			
9. Sözel yönergeleri takip eder ve anlamlandırır.	✓			
10. Çevresindeki yazıları, logoları fark eder, tanır.	✓			
11. Çevresindeki yazıların kitaptaki yazılar gibi olduğunu bilir.(Çevresinde gördüğü ve kitapta gördüğü yazıların "yazı" olarak adlandırıldığını ifade eder)	✓			
12. Yazının kullanım çeşitliliğini ifade eder. (Yazının kime yazıldığını ve/veya yazının amacını ifade eder)	✓			
13. İsmi ilk harfini tanır.	✓			
14. Yakın çevresindeki kişilerin isimlerinin ilk harflerini tanır.	✓			
15. On tane harf sembolünü tanıyabilir ve harf-ses eşleşmesi yapabilir.	✓			
16. Sık kullanılan sözcüklerdeki sözcük başı sesleri fark eder.	✓			
17. Kendi ürünlerini yetişkinle paylaşır.	✓			
18. Dildeki tekrarlayan sesler dikkatini çeker.	✓			
19. Oyun etkinliği içinde yazı işlevi taşıyan karalamalar kullanabilir.		✓		
20. Kafiye kullanmaya başlar.			✓	

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır.

4 Yaş Sonrası Beceriler

Kemal'in 4 yaş sonrasındaki gelişen okuryazarlık becerilerinden bazılarını gerçekleştirebildiği, bazılarını ise; henüz tamamlamadığı ancak gelişiminin devam ettiği gözlenmiştir. Kemal'in 4 yaş sonrası gelişen okuryazarlık becerileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kemal'in Gelişen Okuryazarlık Becerileri (4 Yaş Sonrası)

4 Yaş Sonrası Beceriler	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
1. Harfleri ve sesleri tanır.			✓	
2. Harf-ses eşlemesi yapar.			✓	
3. Alfabedeki seslerin her birinin ismi olduğunu ve görsel olarak bir simge ile gösterildiğini bilir.	✓			
4. Hikayelerde birbirini takip eden olaylara ilişkin tahminlerde bulunur.	✓			
5. Bildiği harfleri kullanarak yazma denemeleri yapar.		✓		
6. Hikayelerde geçen olaylarla gerçek yaşantı arasında ilişki kurarak kendi yaşantısından örnekler verir.			✓	
7. Açıklama yaparken ve yeni bilgiler keşfederken betimleyici bir dil kullanır.			✓	
8. Sözcük başı sesleri tanır.			✓	
9. Bir sözcüğü oluşturan harfleri tanımaya başlar.	✓			
10. Dinlediği sözcüğün içindeki sesleri bulmaya başlar.		✓		
11. Sözlü dildeki sözcükleri yazılı formuyla eşler.		✓		
12. Sık karşılaştığı sözcükleri kendiliğinden tanır.			✓	
13. Resimlerinde harf sembolleri kullanmaya başlar.			✓	
14. Yetişkin yardımıyla yazma denemeleri yapar.		✓		
15. Sık kullanılan yazılı dil kalıplarını taklit ederek yazma denemeleri yapar (isimler, markalar gibi)		✓		
16. Yetişkinin göstererek okuduğu sözcüğü takip eder.	✓			
17. Yazılı dili günlük yaşamda işlevsel kullanabilir. (Örn: Logoları ve markaları tanır / Aletleri üzerindeki yazıları tanıyarak kullanır / Resimlerinde, çizimler kullanarak bu çizimlerin ne ifade ettiğini anlatır.	✓			
18. Sözcükleri yazılı formlarından okumayı dener.		✓		
19. Yazma ve okuma gayreti gösterir (Örn: Hikaye yazmaya ve yazdığını okumaya çalışır)		✓		

*Sözel ve / veya sözel olmayan davranışlara bakılmaktadır. □

Tartışma ve Sonuç

Çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nitel araştırma yöntemleriyle yapılan araştırmalarda genellikle durum çalışmasından faydalandığı görülmüştür. Araştırmacılar; yaşantıları olduğu an, kendine özgü koşullarında gözlemleyebilmişler ve yaşantıya katılanların bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olabilmişlerdir. Durum çalışmasının bu araştırmaya da sağladığı birtakım avantajlar vardır. Öncelikle işitme kayıplı çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarını; yaşadığı toplumun kültüründe, bağlamında ve bütüncül olarak incelemeye olanak sağlamıştır. Çocuğun günlük rutinleri içerisinde, gelişen

okuryazarlığın varlığını ve çocukla bu rutinleri paylaşan yetişkinlerin rollerini anlamlandırmaya fırsat vermiştir. Ayrıca gelişen okuryazarlık yaşantılarında, işitme kayıplı çocuğun sergilediği okuryazar davranışlarını gözlemleyebilmenin, gelişen okuryazarlığının süreç içerisindeki gelişimini izleyebilmenin ve katılımcıların görüşlerini öğrenebilmenin de durum çalışmasının sağladığı avantajlar olduğu düşünülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmayı durum çalışması ile gerçekleştirmek; araştırmacının tüm veri toplama tekniklerini esnek şekilde kullanabilmesini ve verilerini kendi içinde doğrulayabilmesini sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 135; Glesne, 2014, s.65-68; Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 255-275). Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen araştırma sonuçları, o duruma özgü olması sebebiyle genellenemeyeceğinden; bu çalışmada incelenen yaşantılar ve etkileşimler de araştırmanın katılımcılarına özgüdür. Ancak araştırmanın işitme kayıplı bir çocuğun ev ortamında ve yakın çevresinde gerçekleşen okuma yazma yaşantılarını ve gelişen okuryazarlık becerilerini betimlemesi açısından; Türkiye’de yapılacak benzer araştırmalara örnek teşkil edebileceği söylenebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 309-319).

Alanyazında çocuğa sağlanan okuma yazma materyallerinin ve yazılı çevrenin erken dönemde okuryazarlık gelişimi için önem taşıdığı vurgulanmıştır (Roskos ve Christie, 2001, s. 60; Snow vd., 1998, s. 42-61; Shirmer, 2005, s. 114). Araştırmanın sonucunda; Kemal’in okuma yazma ortamının niteliğinin, çocuğun gelişen okuryazarlığına katkıda bulunduğu ve sözlü dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Erken dönemde çocukların deneyimlediği okuma yazma yaşantılarının akademik okuryazarlık yaşantıları ve işlevsel okuryazarlık yaşantıları olarak ifade edildiği görülmüştür (Dyson, 2005, s.169; Morrow, 2009, s. 380; Strickland ve Morrow, 1990, s. 518; Whitehead, 2002, s. 269-287). Alanyazınla karşılaştırıldığında; Kemal’in gözlenen akademik ve işlevsel okuryazarlık yaşantılarının birçoğu, işiten ve işitme kayıplı çocukların günlük rutinlerinde gelişen okuryazarlık yaşantılarını destekleyen yaşantılar olarak ortaya çıkmıştır (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Dyson, 2005, s. 169; Morrow, 2007, s. 1-17; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225).

Kitaplarla ilgili yaşantıların doğası; yetişkinlerin ve çocukların katılımı açısından benzerlikler göstermektedir (Donahue vd., 2000, s. 4-33; Kassow, 2006, s. 1-7). Kemal’in kitapla ilgili yaşantılarında kitap okuma ve kitap bakma yaşantılarının doğasının da benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ancak annenin ifadelerine göre “kitap bakma” ve “kitap okuma” yaşantılarının aile için birbirinden farklı yaşantılar olarak kabul edildiği belirtilebilir. Ayrıca Kemal’in akademik okuryazarlık yaşantılarında, alanyazından farklı olarak “ödev yapma” yaşantısının olduğu belirlenmiştir. Bu durumun; ailenin kendine özgü niteliklerinden doğduğu düşünülmüştür. Çünkü çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarının, ailenin geçmişine, yaşantısına ve kültürel özelliklerine göre değişiklikler gösterebileceği ifade edilmiştir (Brice Heath, 1983, s. 200-245; Uzuner, 1993, s. 1-225). Kemal’in destek eğitim almak için devam ettiği özel eğitim kurumunda, öğretmenin bireysel eğitimlerde yapılan etkinlikleri anneye anlattığı gözlenmiştir. Alanyazında; işitme kayıplı çocukların ailelerinin, çocuklarının sözlü dil ve erken akademik becerilerini desteklemek amacıyla özel eğitim merkezlerindeki öğretmenleri model alarak; ev ortamında birtakım etkinlikler yapabildikleri belirtilmiştir (Yıldırım Doğru, 2013, s. 74-78). Öte yandan; annenin geçmişinde, babasının hazırladığı etkinliklerle ev ortamında ödev yapma yaşantılarının olması; Kemal’le birlikte gerçekleşen ödev yapma yaşantılarına “anne ödevleri” ile yansımış olabilir. Çünkü çocukların okuma yazma yaşantılarında, ailenin okuryazarlık geçmişinin de etkili olabileceği vurgulanmıştır (Brice Heath, 1983, s.200-245 Dyson, 2005, s. 169; Teale, 1995; s. 97). Aynı zamanda Kemal’in annesi okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Bu doğrultuda; Kemal’in ödev yapma yaşantısının; çocuğun destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmen-anne etkileşiminin, annenin okul öncesi öğretmeni olmasının ve kendi okuryazarlık geçmişinin ortak bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarının doğasına bakıldığında; bu yaşantıların rutin ve rutin olmayan yaşantılar olarak gerçekleştiği söylenebilir. Kemal'in bu yaşantıları rutin olarak deneyimlemesi; her bir yaşantının kendi doğasıyla ve katılanların rolleriyle, Kemal'in gelişen okuryazarlık becerilerini bir bütün olarak etkilemiştir. Çünkü çocukların erken dönemdeki okuma yazma yaşantılarının doğasının, onların gelişen okuryazarlık becerilerini edinmelerini ve okuryazar davranışları sergilemelerini sağladığı vurgulanmıştır. Bu yaşantılarda; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gelişiminin iç içe olması ve çocukların gelişen okuryazarlığını bir bütün olarak desteklemesi gelişen okuryazarlığın temel ilkelerinden biridir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Rutin okuma yazma yaşantılarının çocuklara tekrar fırsatları sağlamasının yanı sıra; merak uyandırıcı ve rutinin dışında olduğu için farklı ve uyarıcı yaşantıların da çocuklar için önemli olduğu vurgulanmıştır (Morrow, 2009, s. 378-382). Araştırma sürecinde Kemal'in annesi, kuzeni ve halasıyla birlikte rutin olmayan müze ve sergi gezisi yaşantısı gözlenmiştir. Annenin, Kemal'in artık anlayabileceğini düşündüğü için müzeye götürmeye karar vermiş olması, bu tür yaşantıların aile ve çocuk için *henüz* rutin olmadığını gösterebilir. Ayrıca alanyazında; ailenin yaşadığı çevrenin kültürü bakımından uyumlu, sürdürülebilir, anlamlı ve ailenin amaçlarına uygun yaşantıların, çocuğun rutin yaşantıları arasına girebileceği belirtilmiştir (Weisner, 1998, s. 74). Müze ve/veya sergi gezisi gibi yaşantıların; annenin güncel bir anma gününe ilişkin planladığı bir yaşantı olması ve ailenin yaşadığı kültürel çevre fırsatları açısından sürdürülebilir, uyumlu ve anlamlı olması bakımından çocuk ve ailenin yaşantısında daha sonra da karşılaşılabileceği düşünülmüştür.

Kemal'in günlük rutinleri kimi zaman tek başına; kimi zaman ise; çevresindeki yetişkinlerle etkileşimli olarak gerçekleşmiştir. Çocukların, okuma yazma yaşantılarında; yetişkinlerin bilerek ya da farkında olmadan sergiledikleri okuryazar davranışlarını model aldıkları belirtilmiştir (Morrow, 2009; s. 378 ; Schirmer, 2005, s. 13; Uzuner, 1996, s. 95-103). Kemal'in yetişkinle birlikte geçirdiği okuma yazma yaşantılarında da, yetişkinler Kemal'e okuryazar davranışlarında model olmuşlardır. Kemal'in okuma yazma yaşantıları içerisinde, genellikle annenin Kemal'le tüm günü geçiren aile üyesi olması nedeniyle; Kemal'e okuryazar davranışlarında rol model olduğu söylenebilir. Kemal'e okuma yazma yaşantılarında model olduğu gözlenen diğer yetişkinlerin ise; babası, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeni ve anneannesi olduğu belirtilebilir. Araştırma sürecinde; çevresindeki yetişkinlerden biri de araştırmacının kendisi olmuştur. Çocuğun okuma yazma yaşantılarının bağlamında gözlenebilmesi, araştırmacının katılımcı gözlemci rolüyle saha notları tutmasını gerektirmiştir. Dolayısıyla araştırmacı, saha notları tutarken yakın çevresinde yazıyla ilgili Kemal'e okuryazar davranışlarında model olan yetişkinlerden biridir. Ancak yazılarıyla ilgili Kemal'le herhangi bir etkileşime girmemeye özen göstererek, gerektiğinde ve uygun olduğunda gözlem verilerini video kayıtları ile toplayarak çeşitli önlemler almıştır.

Çocukların gelişen okuryazarlık yaşantılarında; okuma yazma ortamının özelliklerinin ve yetişkinlerin çocuklara model olmalarının gelişen okuryazarlığı desteklemesinin yanı sıra araştırmacılar; yaşantılarda çocukla kurulan etkileşimin, çocukların okuma yazmanın amacını ve işlevini anlamlandırabilmesi açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır (Schirmer, 2005, s. 113; Strickland ve Morrow, 1990, s. 519; Whitehead, 2002, s. 269-287). Çünkü çocukların, yetişkinlerle kurdukları etkileşimler yoluyla dil ve okuryazarlık becerilerini düzenledikleri ifade edilmiştir (Uzuner, 1996, s. 96). Kemal'in gelişen okuryazarlık yaşantılarında da yetişkinlerle kurduğu çeşitli sosyal etkileşimler gözlenmiştir. Annenin okuma yazma yaşantılarındaki bu etkileşimlerde, Kemal'in sözlü ve yazılı dil becerilerini desteklerken; Vygotsky'nin okuma yazma yaşantılarında da varlığını vurguladığı yakınsal gelişim alanını kullandığı ve çocuğa *gerektiğinde gerektiği kadar destek olduğu* (scaffolding) söylenebilir (Vygotsky, 1978, s. 86). Gelişen okuryazarlığın ilkelerinde; çocukların, erken dönemde çevresindeki yetişkinleri model alarak ve onlarla etkileşimler kurarak; sözlü ve yazılı dili birbiriyle

ilişkili şekilde edindiği, okuma yazmanın amaçlarını ve işlevlerini de öğrendikleri belirtilmiştir (Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Annenin Kemal’le okuma yazma yaşantılarında kurduğu bu etkileşimlerin niteliklerinin, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle örtüştüğü görülmüştür. Kemal’in okuma yazma yaşantılarında, annenin etkileşimlerde birincil amacının, çocuğun sözlü dil gelişimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin bu amacının; alanyazında, ailelerin işiten çocuklarıyla gerçekleşen okuma yazma yaşantılarındaki amaçlarıyla örtüştüğü görülmüştür (Whitehead, 2002, s. 269-287). Ayrıca; annenin Kemal’le kurduğu etkileşimlerde yönelttiği dil ve yönelttiği soruların kalıpları; alanyazında işiten ve işitme kayıplı çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocuğa yöneltilen dil ve sorularla (“-ne soruları”) benzerlik göstermiştir (Justice, 2006, s. 8-10; Uzuner, 1993, s. 1-225).

Erken dönemde çocukların oyunlarının da gelişen okuryazarlıkla ilişkili olduğu alanyazında belirtilmiştir (Bergen ve Mauer, 2000, s. 45-55; Roskos ve Christie, 2001, s. 60; Rowe, 2000, s. 4-13). Kemal’in de tek başına ve yetişkinlerle oynadığı sembolik ve dramatik oyunların, kendisine okunan kitaplardan ve günlük rutinlerinden izler taşıdığı görülmüştür. Gerçek oyunlarının yanı sıra; çocukların erken dönemde çevrelerindeki yaşantıları kendilerine özgü bir şekilde yorumlayarak, günlük rutinlerini oyun gözüyle gördükleri belirtilmiştir. Çünkü çocuklar için, günlük rutinlerde ciddiyet ve eğlence içinde sözlü ve yazılı dil gelişimini sağlayan her türlü iş oyundur (Bruner, 1972, s. 162; Guilbaud, 2003, s. 9-17; Heppner, 2016, s. 459-473; Tüfekçioğlu, 2008, s. 4). Bu nedenle; Kemal’in günlük rutinlerindeki her bir okuma yazma yaşantısının kendisi için oyuna benzer etkileşimler ve etkileşim ürünleri olduğu söylenebilir.

Okuma yazma yaşantıları, ailenin kültüründe, yaşantılarda sıklıkla rol alan yetişkinlerin okuryazarlık geçmişlerinden, görüşlerinden, inançlarından ve halihazırdaki okuryazarlık alışkanlıklarından etkilenebilir (Brice Heath, 1983, s.200-245; Teale, 1995; s. 97). Kemal’in gelişen okuryazarlık yaşantılarının da, onunla tüm bir günü geçiren aile üyesi olan annesinin görüşlerinden, geçmişinden ve alışkanlıklarından etkilendiği ifade edilebilir. Ayrıca annesinin, Kemal’in okumayla ve çevresel yazılarla ilgilendiğinin farkında olduğu görülmüştür. Annenin bu görüşleri, gelişen okuryazarlığın ilkeleriyle ve alanyazında işitme kayıplı çocukların ebeveynlerinin düşünceleriyle de uyumlu bulunmuştur (Durkin, 1963, s. 143-148; Teale ve Sulzby, 1986, s. VI). Bu doğrultuda; annenin, çocukların okuma yazma gelişimine ilişkin düşüncelerinin de Kemal’in okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; Kemal’in tek başına veya ev ortamında ve yakın çevresindeki yetişkinlerle olduğu gözlenen rutin ve rutin olmayan tüm bu yaşantılarının, alanyazında işiten çocukların günlük rutinlerinde belirtilen okuma yazma yaşantılarıyla sıklık ve nitelik açısından uyumlu olduğu belirtilebilir. Uygun okuma yazma ortamlarında nitelikli okuma yazma yaşantıları olan işitme kayıplı çocukların, işiten yaşlılarına benzer okuryazar davranışları sergilediği ortaya konmuştur (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201). Kemal’in okuma yazma yaşantılarının içinde sergilediği okuryazar davranışlarında da görüldüğü gibi; Kemal’e sağlanan etkileşime dayalı okuma yazma yaşantılarının, Kemal’in işiten yaşlılarına benzer şekilde okuryazarlık becerileri geliştirmesini sağladığı ifade edilebilir.

İleriki araştırmalara yönelik; farklı katılımcılarla işitme kayıplı çocukların okuma yazma yaşantılarının inceleneceği, gelişen okuryazarlık yaşantıları sınırlı olan işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin ele alınacağı araştırmalar önerilebilir. Ayrıca işitme kayıplı çocuğun annesiyle birlikte kitaplarla ilgili yaşantılarında annenin kullandığı stratejilerin derinlemesine inceleneceği ve okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki okuma yazma ortamlarının ve gelişen okuryazarlık etkinliklerinin iyileştirileceği araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Aram, D., Most, T. and Simon, A.B. (2008). Early literacy of kindergartens with hearing impairment. *Topics in Early Childhood Education*, 28 (1), 31-41.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 77-89.
- Bergen, D. and Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness and literacy skills at three age levels. K.A.Roskos, J.F.Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* içinde (s.45-62). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- Bodrova E. and Leong, J.D. (2010). *Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde vygotsky yaklaşımı*. (Çev: T.Güler, F.Şahin, A.Yılmaz, E.Kalkan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5.Baskı). Boston: Pearson Education, Inc.
- Branscombe, N.A. and Taylor, J. (2000). It would be as good as Snow White: Play and prosody. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.169-188).
- Brice Heath, .S. (1983). *Ways with words language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Browns, F. (1979). Beginning reading instruction with hearing-impaired children. *The Volta Review*, 100-108.
- Bruner, J (1972). Child's play. J. Bruner (Ed.), (2006), *In search of pedagogy volume I: The selected works of Jerome S. Bruner* içinde (s. 162-166). Oxon: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay, Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Constantine, J.L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and language-literacy environments at home and school*. Doktora Tezi, A.B.D:South Florida Collage of Education.
- Conway, D. (1985). Children recreating writing: a preliminary look at the ppurposes of free-choice writing of hearing impaired kindergarteners. *The Volta Review*, 87, 91-107.
- Creswell, J.W. (2012). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Pearson.
- Davey, L. (1991). The applications of case study evaluations. *Practical Assesment Research&Evaluation*, 2 (9), 1-5.
- Deford, E.D. (1981). Literacy: reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58 (6), 652-658.
- DeWalt, K.M. and DeWalt, B.R. (2011). *Participant observation a guide for fieldworkers*. (2. Baskı). UK: AltaMira Press.
- Donahue, T., Aina S.M., Filibert, C. (2000). *Reading aloud to children: a workshop for parents*. Pacific Resources of Educational Reseatrch and Improvement: Washington.
- Durkin, D. (1963). Children who read before grade 1: a second story. *The Elementary School Journal*, 64 (3), 143-148.
- Dyson, H. A. (2005). Children out of bounds: the power of case studies in expanding visions of literacy development. J. Flood, S.B. Heath ve D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* içinde (s.167-180). New Jersey: Lawrance Erlbalum Associates Publishers.

- Easterbrooks, R.S., Lederberg, R.A., Miller, M.E., Bergeron, P.J., and Connor McDonald, C. (2008). Emergent literacy skills during early childhood in children with hearing loss: strengths and weaknesses. *The Volta Review*, 108 (2), 91-114.
- Ewoldt, C. (1985). A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. *The Volta Review*, 87, 109-125.
- Fein, G.G., Ardila-Rey, A.E. and Groth, L.A. (2000). The narrative connection: Stories and literacy. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s.27-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. U, Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* içinde (139-163). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık..
- Guilbaud, S. (2003). The essence of play. F. Brown (Ed.), *Playwork theory and practice* içinde (s. 9-17). Buckingham: Open University Press.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1.Baskı). Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Heller, J.J. and O'Connor, E.J.P. (2006). Maintaining quality in research and reporting. R. Colwell (Ed.), *MENC Handbook of research methodologies* içinde (s.38-72). USA: Oxford University Press.
- Henderson, M.J. (1976). Learning to read: a case study of a deaf child. *American Annals of the Deaf*, 121 (5), 502-506.
- Heppner, H.D. (2016). Then what happened? Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education*, 30 (5), 459-477.
- Justice, M.L. (2006). Emergent literacy: Development, domains and intervention approaches L.M. Justice (Ed.), *Clinical approaches to emergent literacy intervention* içinde (s.3-27) USA: Plural Publishing Inc.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karasu, P. H. (2014). İşitme engelli çocuklara okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık grup etkinlikleri. *Eğitim ve Bilim*. 39 (174), 297-312.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyükoztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity a developmental perspective on cognitive science*. London: The MIT Press.
- Kassow, Z.D. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Kretschmer, R.R., Kretschmer, W.L. ve Truax, R.T. (1978). *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). *Erken okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları*. (Çev.Ekin Uşşaklı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Machado, J.M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: early literacy* (10.Baskı). USA: Wadsworth.
- Maxwell, M. (1984). A deaf child's natural development of literacy. *Sign Language Studies*, 44, 191-224.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. USA: John Wiley&Sons Inc.
- Morphett, V.M. and Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, 31 (7), 496-503.
- Morrow, M.L. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, M.L. (2009). *Literacy development in the early years*. (6.Baskı). U.S.A: Pearson.
- National early literacy panel report (2008). USA: National Institute for Literacy. Retrieved from <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Neuman, B.S. and Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10-32.
- Robertson, L. (2009). *Literacy and deafness listening and spoken language*. UK: Plural Publishing.
- Roskos, K.A. and Christie, F.J. (2000). A cognitive perspective. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s. 1-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Roskos, K. and Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 58-89.
- Rottenberg, J.C. and Searfoss, W.L. (1992). Becoming literate in a preschool class: literacy development of hearing impaired children. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (4), 463-479.
- Rowe, D.W. (2000). Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. K.A. Roskos, J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood research from multiple perspectives* içinde (s. 3-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ruiz, T.N. (1995). A young deaf child learns to write: implications for literacy development. *The Reading Teacher*, 49 (3), 206-217.
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61.
- Schirmer, R.B. (2005). *Language & literacy development in children who are deaf*. (2.Baskı). MA: Allyn and Bacon.
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntemi teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Strickland, D. and Morrow, L.M. (1990). Emergent literacy: how young children learn to read. *The Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Şener, T. (2012). *Koklear implantlı çocuklarda fm sistem kullanımının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Teale, W.H. (1995). Young children and reading: trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177 (3), 95-127.
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (1986). Introduction: Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teale, W.H., Sulzby, E. (Eds.), *Emergent literacy* içinde (s.vii-xxii). New Jersey: Ablex Publishing.

- Truax, R.R. (1978). Reading and language. R.R. Kretschmer, L.W. Kretschmer, R.R. Truax (Ed.), *Language development and intervention with the hearing impaired* içinde (279-309). Baltimore: University Park Press.
- Turan, Z., Küçüköncü D., Cankuvvet, N. ve Yolal, Y. (2012). Koklear implant ve işitme cihazı kullanan işitme kayıplı çocukların dil ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 4, 142-150.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme konuşma , görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s.1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okulöncesi eğitimde oyun ve önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta oyun gelişimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi* içinde (s.1-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Doktora Tezi. A.B.D: Cincinnati Üniversitesi.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık "emergent literacy". *Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisner, T.S. (1998). Human development, child well-being, and the cultural project of development. D.Sharma, K.W. Fischer (Eds.), *Socioemotional development across cultures* içinde (s.69-85). USA: Jossey-Bass Publishers.
- Weiss, S.R. (1995). *Learning from strangers*. New York: The Free Press.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children*. (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehead, M. (2010) *Language and literacy in the early years 0-7*. (4.Baskı). London: SAGE.
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Wie O.B., Falkenberg, O.T. and Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speechrecognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology*, 46 (5), 232-243.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (4), 352-365.
- Williams, L. C. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29 (2), 124-155.
- Yin, K.R. (2009). *Case study research design and methods*. (4.Baskı). UK: Sage Publications.
- Yıldırım Doğru, S. (2013). Erken çocuklukta özel eğitim. S. Yıldırım Doğru, N. Durmuşoğlu Saltalı (Eds.) *Erken çocukluk döneminde özel eğitim* içinde (s. 37-102). Ankara: Maya Akademi.

Yazarlar

Hilal ATLAR, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engellilerin Eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Çalışma alanları, işitme engellilerin eğitimi ve okuma yazma gelişimidir.

Dr. Yıldız UZUNER, Özel Eğitim (İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı) Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanı işitme engellilerin eğitimi ve nitel araştırmalardır.

İletişim

Arş.Gör. Hilal ATLAR, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı, 26470 Eskişehir/Türkiye. E-posta: hilalatl86@gmail.com

Prof. Dr. Yıldız UZUNER, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E Blok, Yunus Emre Yerleşkesi, Tepebaşı 26470 Eskişehir/Türkiye. e-posta: yildizuzuner@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Nowadays, the view which explains the literacy development of children in preschool period is "emergent literacy". According to the principles of this opinion; children are acquired with the spoken and written language and the period from birth to school until they show many literate behavior. Research reveals that children experience many literacy activities and they have acquired early literacy skills in their daily routines (Deford, 1981, s. 652-658; Durkin, 1963, s. 143-148; Teale and Sulzby, 1986, s. IX-XVIII). According to international and national literature; researchers studying with literacy that develops in children with hearing loss emphasize that qualified literacy experiences and children with hearing loss show a similar literacy development to those of their hearing age (Conway, 1985, s. 91-107; Ewoldt, 1985, s. 109- 126; Henderson, 1976, s. 502; Maxwell, 1984, s. 191-224; Rottenberg and Searfoss, 1992, s. 463-479; Ruiz, 1995, s. 206-217; Uzuner, 1993, s. 1-225; Williams, 1994, s. 124- 155). However there was only one research on the emergent literacy experiences of children with hearing loss in Turkey (Karasu, 2014, s.299-310). Moreover researchers emphasize that it is still necessary to study literacy experiences and developing literacy skills in children with hearing loss in family settings in different cultures. In this context; It has been determined that a child with hearing loss in Turkey needs to be addressed in the context of a case study of developing literacy experiences in the pre-school period. On the other hand; this data specific to the situation in the study was thought to be a guide for similar situations although the collected data are valid only for this case (Şimşek and Yıldırım, 2011, s. 77).

Methodology. The research was carried out with a case study of qualitative research methods in order to examine the developmental literacy experiences of the hearing loss child. A hearing loss boy using CI at 5 years of age and 1 month and his family participated in the research. The data were collected by observations, interviews, documents, products and research diary techniques. The data collection period of the survey is six weeks. One of the researchers collected the data. The second researcher guided the planning of the research before the data collection period and check the validity of the data collected during the data collection process simultaneously. The data of the study were analyzed descriptively and inductively when necessary. A checklist has been prepared by the researchers for the analysis of the emergent literacy skills of the hearing loss child and expert validation has been taken (Bogdan and Biklen, 2007, s. 59-69; Davey, 1991, s.1-5; Glesne, 2014, s.118-122; Yin, 2009, s.80-89).

Results. As a result of the research, it has been observed that a hearing loss child has a literacy rich environment surrounded by writing at home and the immediate surroundings. At the same time it was determined that his family provided the child with various literacy materials. It was identified that academic and functional literacy experiences exist in the daily routines of the hearing loss child. Academic literacy experiences of a hearing loss child; it is seen that the experiences related books, fairy tales, games, homework, painting and drawing, singing and telling rhyme and asking riddles. In addition to academic literacy experiences functional literacy experiences of a child with hearing loss; making calendars, preparing food with the recipe book, shopping, using technological tools, ordering from the menu, experiences in the bookstore and visiting museum. It has been determined that many of these literacy experiences observed in the research process are carried out in interaction with the adults. Adults who shared the literacy experiences with the child are; mother, father, grandmother, special education teacher, and other adults in the immediate vicinity.

When parents' literacy histories are examined; it has been learned that the mother's early literacy experiences are fairy tales, telling rhymes and plays. It was also learned that mother had learned to read and write at the end of the first year of schooling and had experiences of doing homework together with her father. No information was available about the father's early literacy experiences, but we

know from the mother that he learned to read and write with his peers in the first grade. The mother's habit of literacy is book reading today however, father has not been observed to be a habit of reading or writing anyway.

When the mother asked about the idea of her child's literacy developing, she expressed that her child interests in prints and writings. And she also expressed that her child will learn to read and write normally but it can be difficult for him to pronounce some phonemes. The mother added that it would be a nightmare for her to be the last child to learn to read and write in the classroom.

When emergent literacy skills of children with hearing loss are analyzed, it was determined that a similar level of development to hearing peers.

Discussion. Children's early literacy experiences in the literature are, book-related experiences, fairy tales, games, calendars, recipes, experiences in bookstores etc. (Dyson, 2005, s.169; Morrow, 2009, s. 380; Strickland and Morrow, 1990, s. 518; Uzuner, 1993, s. 201). In this context, it can be said that the literacy experiences of the hearing-impaired child participating in the research are also compatible with the literature. The interaction of early literacy experiences with children supports verbal and written language development and provides a model for children for literacy behaviours. It can be argued that the early literacy experiences of the child with hearing loss support his verbal and written language and nd play a role in acquiring literacy behaviors because of occurring interactively (Whitehead, 2002, s. 269-287). It can also be seen that his mother's literacy history has influenced the child's life (Brice Heath, 1983, s.200-245; Teale, 1995; s. 97). Finally, it is important to note that when qualified literacy experiences provide for the child with hearing loss, he can acquire emergent literacy behaviours similar to his peers (Browns, 1979, s. 106; Conway, 1985, s. 91; Ewoldt, 1985, s. 109; Truax, 1978, s. 300; Uzuner, 1993, s. 201).