
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA VE UYARLANMIŞ SORU-CEVAP İLİŞKİSİ STRATEJİSİNDEN OLUŞAN MÜDAHALE PAKETİNİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Zehra Şimşek

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren On iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zehra

Soyadı : Şimşek

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim tarihi: …/10/2024

TEZİN

Türkçe adı: Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap İlişkisi Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi

İngilizce adı: The Effect of An Intervention Package Consisting of Shared Book Reading and Adapted Question-Answer Relationship Strategy on the Listening Comprehension Skills of Children with Developmental Disabilities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın adı soyadı: Zehra Şimşek

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zehra Şimşek tarafından hazırlanan "Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap İlişkisi Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

(Özel Eğitim Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….....

Başkan: Doç. Dr. Eylem Dayı

(Özel Eğitim Ana bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Betül Yılmaz Atman

(Zihin Engelliler Eğitimi Ana bilim Dalı, Ege Üniversitesi) ……..

Tez Savunma Tarihi: 13/09/2024

Bu tezin Özel Eğitim Ana bilim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….……..

Anneme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her adımında katkısı olan, kıymetli görüşleri ile araştırmaya yön veren, bilimsel bakış açısını ve çalışma etiğini örnek aldığım, bilimsel çalışmanın inceliklerini bana gösteren, kendisiyle çalışmaya başladığım ilk andan itibaren her anlamda beni destekleyen ve teşvik eden, benim için bir akademik danışmandan çok daha fazlası olan, ne zaman fikrine ihtiyacım olsa bana vakit ayırıp anlayışla dinleyen ve çözüm üreten, her zaman daha iyisini yapmam için beni motive eden ve bana inanan, öğrencisi olmaktan büyük mutluluk ve onur duyduğum, değerli hocam Arzu Doğanay Bilgi'ye samimiyetimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan, değerli görüş ve önerileri ile araştırmamın gelişmesine önemli katkıları olan sevgili hocalarım Doç. Dr. Eylem Dayı'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Betül Yılmaz Atman'a çok teşekkür ederim.

Birlikte başladığımız bu süreçte ihtiyaç duyduğum her anda hem duygusal hem de araştırmama yönelik destek veren, birbirimizi sürekli motive ettiğimiz sevgili arkadaşlarım Fatıma Çiftçi ve Penbe Çağla Çakal'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte hep yanımda olan en büyük destekçim biricik ANNEM Fatma Şimşek'e, sevgisiyle beni şımartarak motivasyonumu yükselten canım BABAM Recep Şimşek'e, çok teşekkür ederim, iyi ki varsınız. Ayrıca çalışmalarım boyunca bana destek olan abilerim Oğuzhan Şimşek, Muhammed Fatih Şimşek'e ve yoluma ışık tutan biricik ablam Serap Mazlum'a, grafik çizimlerimde bana yardımcı olan eniştem Hakan Mazlum'a çok teşekkür ederim. Varlıklarıyla bana neşe olan yeğenlerim İlteriş Kağan'a ve Beren'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşmesinde önemli payı olan eğlenerek öğrendiğimiz çocuklara, ailelerine, öğretmenlerine ve bu sürece katkı sağlayan herkese çok teşekkür ederim.

PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA VE UYARLANMIŞ SORU-CEVAP İLİŞKİSİ STRATEJİSİNDEN OLUŞAN MÜDAHALE PAKETİNİN GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Zehra Şimşek

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkisini belirlemektir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma, 60-75 ay aralığında gelişimsel yetersizliği bulunan dört çocukla yürütülmüştür. Deney süreci başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Müdahalede çocukların dinlediklerini anlama becerilerinin geliştirilmesi için paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile "bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma" soru türlerinden oluşan uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi bir arada kullanılmıştır. Müdahalede çocuklara hikâye kitapları okunmuş ve okuma boyunca ilgili sayfalarda her bir soru türüne ve nasıl cevaplanacağına model olunmuştur. Model olma sürecinde soru türü temsili bir görselle eşleştirilmiş, soru türünü ve nasıl cevaplayacağını öğreten senaryolar okunmuş ve örnek sorularla sorunun

nasıl cevaplanacağı modellenmiştir. Veri toplama ve müdahalede okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun on üç adet resimli hikâye kitabı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak deney süreci başında ve sonunda Dinlediğini Anlama Testi kullanılmış, ayrıca müdahale boyunca sürekli olarak bağımsız değişkene ilişkin veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Buna ek olarak çocukların edindikleri dinlediğini anlama beceri düzeyini 2 ile 5 hafta arasında korudukları gözlenmiştir. Çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden alınan sosyal geçerlik verilerine göre öğretmenler ve anneler uygulanan müdahaleyi etkili ve verimli bulduklarını, çocuklar ise çalışmaya katılmaktan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Dinlediğini anlama, gelişimsel yetersizlikler, paylaşımlı kitap okuma, soru-cevap ilişkisi stratejisi

Sayfa Adedi : xvii+150

Danışman : Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

THE EFFECT OF AN INTERVENTION PACKAGE CONSISTING OF SHARED BOOK READING AND ADAPTED QUESTION-ANSWER RELATİONSHİP STRATEGY ON THE LISTENING COMPREHENSION SKILLS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

(M.S. Thesis)

Zehra Şimşek

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2024

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effect of an intervention package consisting of shared book reading and adapted Question-Answer Relationship (QAR) strategy on the listening comprehension skills of children with developmental disabilities. The study was conducted using a multiple probe design across subjects. The study was conducted with four children with developmental disabilities between the ages of 60-75 months. In the intervention, in order to improve the listening comprehension skills of the participant children, the shared book reading intervention and the adapted Question-Answer relationship strategy consisting of "knowledge, research, inference and relationship building" question types were used together. In the intervention, storybooks were read to the children and each question type was paired with a representative visual on the relevant pages, scenarios that taught the question type and how to answer it were read, and sample questions were presented to help children distinguish the question types and how to answer

them were modeled. The experimental process consisted of baseline, intervention and maintenance sessions. Thirteen illustrated storybooks suitable for the developmental characteristics of preschool children were used in the data collection and intervention process. The Listening Comprehension Test was used as a data collection tool at the beginning and end of the experimental period, and data on the independent variable were collected continuously throughout the intervention. According to the findings of the study, it was observed that the intervention package consisting of shared book reading and adapted Question-Answer relationship strategy was effective in improving the listening comprehension skills of children with developmental disabilities. In addition, it was observed that the participant children maintained their listening comprehension skills between 2 and 5 weeks. According to the social validity data obtained from the participant children, their parents and teachers, teachers and mothers stated that they found the research efficient and effective, and the participant children stated that they were happy to participate in the study.

Keywords : Listening comprehension, developmental disabilities, shared book reading, question-answer relationship strategy

Page Number : xvii+150

Supervisor : Arzu Doğanay Bilgi

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xvi

ŞEKİLLER LİSTESİ xvii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Dinlediğini Anlama Becerileri 1

Okul Öncesi Dönemde Dinlediğini Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi 4

Paylaşımlı Kitap Okuma 5

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi 6

Gelişimsel Yetersizlikleri Olan Çocukların Okuma Gelişimleri ve Riskleri 9

Problem Durumu 11

Araştırmanın Amaçları 12

Araştırmanın Önemi 12

Sayıltılar **14**

Sınırlılıklar **14**

Tanımlar **14**

BÖLÜM II **16**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **16**

Ulusal Alanyazında Yapılan Araştırmalar **16**

Uluslararası Alanyazında Yapılan Araştırmalar **19**

BÖLÜM III **25**

YÖNTEM **25**

Araştırmanın Deseni **25**

Tek Denekli Deneysel Desenler **26**

Çoklu Başlama Düzeyi Deseni **26**

Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni **27**

Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni **28**

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler **29**

Katılımcılar ve Katılımcıların Seçimi **29**

Katılımcılar **30**

Katılımcıların Seçimi **33**

Yönetici ve Öğretmen Görüşmeleri **33**

Dâhil Etme Kriterlerinin Ölçümlenmesi **34**

Araştırmacı ve Gözlemci **35**

Etik Kurul Raporu, Araştırma İzni ve Onam Prosedürü **35**

Uygulama Ortamı **36**

Materyaller **37**

Veri Toplama Araçları **38**

Dinlediğini Anlama Testi (DAT) **38**

Sosyal Geçerlik Formları **39**

Verilerin Toplanması ve Puanlandırılması **41**

Bağımlı Değişken ve Kayıt Yöntemi **42**

Dinlediğini Anlama Testi Aracılığıyla Veri Toplama **44**

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması **44**

Deney Süreci **45**

Pilot Uygulama **45**

Ön Test/Son Test **46**

Başlama Düzeyi **46**

Müdahale **48**

İzleme **50**

Güvenirliklerin Hesaplanması **50**

Uygulama Güvenirliği **51**

Gözlemciler Arası Güvenirlik **52**

Verilerin Analizi **53**

BÖLÜM IV **55**

BULGULAR **55**

Etkililik Bulguları **55**

Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Bulgular **55**

Tau-U Etki Büyüklüğü **62**

Ön Test - Son Test Bulguları **63**

Sosyal Geçerlik Bulguları **64**

Katılımcı Çocuklar Sosyal Geçerlik Bulguları **64**

Katılımcı Çocukların Ebeveynleri Sosyal Geçerlik Bulguları **65**

Katılımcı Çocukların Öğretmenleri Sosyal Geçerlik Bulguları 69

BÖLÜM V 76

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER 76

Tartışma 76

Müdahalenin Etkililiğine İlişkin Tartışma 76

Müdahalenin Sürekliliğine İlişkin Tartışma 82

Sosyal Geçerliğe İlişkin Tartışma 83

Sonuç 85

Öneriler 86

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 86

Uygulamaya Yönelik Öneriler 87

KAYNAKLAR 88

EKLER 101

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu 102

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi 103

EK 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 104

EK 4. Veli Onam Formu 105

EK 5. Katılımcı Çocuk Onay Formu 106

EK 6. Kitap Listesi 107

EK 7. Çizgili Zürafa Soru Listesi 108

EK 8. Çizgili Zürafa Cevap Anahtarı 109

EK 9. Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var Soru Listesi 110

EK 10. Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var Cevap Anahtarı 111

EK 11. Neyin Var Porsuk Soru Listesi 112

EK 12. Neyin Var Porsuk Cevap Anahtarı 113

EK 13. Cesur Fırfır Soru Listesi 114

EK 14. Cesur Fırfır Cevap Anahtarı 115

EK 15. Uykusu Gelmeyen Porsuk Soru Listesi 116

EK 16. Uykusu Gelmeyen Porsuk Cevap Anahtarı Listesi 117

EK 17. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Soru Listesi 118

EK 18. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Cevap Anahtarı 119

EK 19. Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor Soru Listesi 120

EK 20. Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor Cevap Anahtarı 121

EK 21. Bu Kış Kimse Üşümeyecek Soru Listesi 122

EK 22. Bu Kış Kimse Üşümeyecek Cevap Anahtarı 123

EK 23. Paylaşmak İstemeyen Ayı Soru Listesi 124

EK 24. Paylaşmak İstemeyen Ayı Cevap Anahtarı 125

EK 25. Kuş ve Su Aygırı Soru Listesi 126

EK 26. Kuş ve Su Aygırı Cevap Anahtarı 127

EK 27. Kipper Soru Listesi 128

EK 28. Kipper Cevap Anahtarı 129

EK 29. İnatçı Porsuk Soru Listesi 130

EK 30. İnatçı Porsuk Cevap Anahtarı 131

EK 31. Kırmızı Elma Soru Listesi 132

EK 32. Kırmızı Elma Cevap Anahtarı 133

EK 33. Büyümek İsteyen Fil Soru Listesi 134

EK 34. Büyümek İsteyen Fil Cevap Anahtarı 135

EK 35. Yemek Seçen Kirpi Soru Listesi 136

EK 36. Yemek Seçen Kirpi Cevap Anahtarı 137

EK 37. Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Kartları 138

EK 38. Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Öğretim Senaryoları 139

EK 39. Ölçek İzin Belgesi 140

EK 40. Katılımcı Çocuk Sosyal Geçerlik Formu 141

EK 41. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu 142

EK 42. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu 144

EK 43. Başlama ve İzleme Düzeyinde Kullanılan Veri Kayıt Formu 146

EK 44. Müdahale Veri Kayıt Formu 147

EK 45. Başlama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ... 148

EK 46. Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Soru-Cevap İlişkisi Soru Türleri* 7
Tablo 2. *Katılımcı Çocukların Demografik Bilgileri* 31
Tablo 3. *Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri* 31
Tablo 4. *Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri* 32
Tablo 5. *Dinlediğini Anlama Soru Tanımları ve Örnekler* 43
Tablo 6. *Öğretim Oturumları Sayısı ve Süreleri* 48
Tablo 7. *Tau-U Etki Büyüklüğü* 62
Tablo 8. *Katılımcı Çocuklar Sosyal Geçerlik Bulguları* 64
Tablo 9. *Ebeveyn Sosyal Geçerlik Bulguları* 65
Tablo 10. *Ebeveynlerinin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar* 68
Tablo 11. *Öğretmen Sosyal Geçerlik Bulguları* 70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dinlediğini anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı 56
Şekil 2. Başlama Düzeyi: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması 60
Şekil 3. Müdahale: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması 60
Şekil 4. İzleme: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması 60
Şekil 5. Dinlediğini Anlama Testi ön test ve son test puanları 63

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DAT	Dinlediğini Anlama Testi
QAR	Answer-Question Relationship
WWC	What Works Clearinghouse

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dinlediğini Anlama Becerileri

Birey günlük yaşamında insanlarla iletişim kurarken veya televizyon izlemek gibi günlük aktiviteler sırasında birçok sözlü uyaranla karşı karşıya kalır. Bu uyaranlara yönelen dikkat kavrama sürecini başlatır. Dinleme süreci içinde dinleyici göndericiden gelen mesajı kendi ön bilgileri ile birlikte yorumlayarak, organize edip değerlendirerek anlamayı gerçekleştirir (Emiroğlu & Pınar, 2013). Anlama, dinlemenin vazgeçilmez bir unsurudur.

Okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerileri çocuğun yaşına, deneyimlerine ve çevresine bağlı olarak sürekli gelişir. Dinleme, insan hayatında ilk gelişen dil becerisidir ve bu gelişimin başlangıcı anne karnına kadar uzanır (Imhof, 2008). İlk yıllarda, bebekler temel sesler ve kelimeleri ayırt etmeye başlarlar. Bu gelişme anlamlı kelimeleri tanımaya ve cümleleri anlamaya başlama ile devam eder. Okul öncesi dönemin sonlarına doğru da daha karmaşık dil yapılarını anlamaya ve hikâyeleri takip etmeye başlarlar. Çocuklar günlük yaşam içinde ebeveynlerinin onlarla konuşması, onlara hikâye kitapları okuması, kendi yaşantılarından çeşitli anlatılar sunmasıyla, bazen de çevredeki bireylerin konuşmaları ya da bir TV programı aracılığıyla dinleme ve dinlediklerini anlama becerilerini sürekli geliştirirler. Kısaca çocukların dinlediğini anlama becerileri, yaşama dair kazandıkları bilgi ve deneyimlerinin artmasıyla daha da gelişir (Oakhill & Cain, 2007). Aile içinde gelişmeye başlayan dinleme becerisi zaman içinde yakın çevrenin de etkisiyle bir başka boyut daha kazanır ve çocuklar tarafından çok önemli bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanır (Baz, 2023).

Çocuklar diğer tüm bireyler gibi evde veya girdikleri diğer tüm ortamlarda insanlarla iletişim kurabilmek için dinlediğini anlama becerilerine ihtiyaç duyarlar. Sözel iletişim, konuşma becerisi ile dinleme becerisinden oluşan ve konuşan ile dinleyici arasındaki çift yönlü ve birbirini etkileyen bir süreçtir. Ancak bu süreçte dinleme pasif bir beceri olarak görülmemelidir. İletişimin sürebilmesi için dinlediğini anlama sürecinde çocuk aktif bir dinleyici olmalıdır. Dinlediğini anlamanın günlük iletişimdeki rolü dışında, çocukların günlük yaşam içinde yönergeleri takip etmek, kendileri ile yapılan konuşmaları anlamlandırmak ve hatta seyrettikleri bir çizgi filmi anlamak için bile dinlediğini anlama becerilerine gereksinimleri vardır. Ayrıca dinlediğini anlama becerileri çocuğun öğrenmesi için de önemli bir kanaldır. Sonuç olarak dinlediğini anlama becerisi yeterliği çocuğun tüm yaşamını etkilemektedir.

Dinlediğini anlama, basit bir şekilde bireyin dinlediklerinden bir anlam çıkarması olarak tanımlanmakla birlikte dilbilgisi, sözcük haznesi, anlama stratejileri gibi önemli becerileri gerektirdiği belirtilmektedir (Bennett-Armistead, Duke, & Moses, 2005). Genel olarak dinlediğini anlama; sözcük dağarcığı, ön bilgi ve çıkarımlar yoluyla anlamın çıkarıldığı hikâyeleri ve/veya günlük konuşmaları içeren sözlü dili söylem düzeyinde anlama yeteneğini ifade etmektedir (Hogan, Adolf, & Alonzo, 2014; Kim & Pilcher, 2016). Dinlediğini anlama becerisi tıpkı okuduğunu anlama gibi bir metnin anlamının tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulmasıyla sonuçlanan karmaşık ve çok bileşenli bir süreçtir (Cain & Oakhill, 2007) ve edinilmesi ve geliştirilmesi zor bir beceridir. Çünkü dinlediğini anlama; (a) sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını anlamayı, (b) önceki bilgileri dinlediği yeni bilgilere ilişkilendirmeyi ve (c) bir sosyal ortak tarafından yüksek sesle okunan hikâyeden/metinden veya sosyal konuşma sırasındaki iletişimsel alışverişlerden anlam çıkarmak için zihinsel temsiller oluşturmayı gerektirir (Kendeou vd., 2020; Kintsch & Kintsch, 2005). Bu zihinsel temsillerin inşası, bir metnin çoklu önermelerini bir bütün halinde organize etmeyi ve kişinin ön bilgisini birleştirmeyi içerir (Hogan, Bridges, Justice, & Cain, 2011). Bu zorluklara rağmen küçük çocuklar dahi dinlediklerini anlamlandırmak için bazı stratejiler geliştirirler (Kılıç Tülü, 2023). Araştırmalar iki yaşındaki çocukların yetişkinlere benzer şekilde olayları anlamak ve hatırlamak için nedensel çıkarımlar yaptıklarını, bir hikâyeyi dinlerken kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurmaya çalıştıklarını (Wenner & Bauer, 2001), üç-dört yaşındaki çocukların da dinledikleri bir

hikâyenin zihinsel temsilini oluşturabildiklerini göstermiştir (Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau, & Desmarais, 2015; Florit, Roch, & Levorato, 2014).

Dinlediğini anlama aynı zamanda çocuğun okuryazarlık gelişiminde de çok önemli bir unsurdur. Okul öncesi dönemde çocuklar bulundukları ortamlarda yazılı uyaranlara maruz kalarak, yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek, ebeveynleri ile resimli hikâye kitabı okuma, basit karalamalar yapma gibi birçok okuryazarlık etkinliğine katılarak okula başlamadan çok daha önce çeşitli okuma yazma kavramlarını edinir ve okuryazarlık becerilerini geliştirirler (Morrow & Gambrell, 2000). Küçük yaş çocukların okuryazarlık gelişimleri erken yıllarda başlar ve yaşamın ilk yıllarında yazılı ve sözlü dil becerileri birlikte gelişerek bu sürece katkı sağlar (Teale & Sulzby, 1986). Okul öncesi dönemde okuryazar olma sürecini derinden etkileyen önemli bir beceri sözlü dil becerisidir. Birçok araştırma, çocukların sözlü dil gelişimlerinin onların okuma yazma başarılarında doğrudan ve dolaylı olarak oldukça önemli bir rol oynadığını göstermektedir (*ör.,* Inoue, Georgiou, Parrila, & Kirby, 2018; Verhoeven & Leeuwe, 2012). Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, çocukların sözcük dağarcıkları ve genel olarak sözlü dil becerileri ile oldukça ilişkilidir. Alanyazında oldukça kabul gören okumanın basit görünümü (simple view of reading) kuramına göre okuduğunu anlama, çözümleme ve sözel dili anlama becerileri olmak üzere iki temel beceriyi gerektirir (Gough & Tunmer, 1986). Çözümleme ve sözel dili anlama becerileri, çocukların okuduğunu anlama becerisindeki bireysel farklılıklarını açıklayan iki önemli faktördür (Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009; Landi, 2010; Wegenhart, 2015). Yapılan araştırmaların birçoğu sözlü dilin veya dinlediğini anlamanın etkisini çözümleme becerileriyle birlikte modellemeye odaklanmıştır (Kershaw & Schatschneider, 2012; Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007). Bazı araştırmalarda ise okuduğunu anlama güçlüklerinin zayıf sözlü dil veya dinlediğini anlamanın bir sonucu olduğu gösterilmiştir (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Hulme, Nash, Gooch, Lervåg, & Snowling, 2015). Ayrıca alanyazında bir çocuğun okuma gelişiminde dinlediğini anlama ve sözlü dil becerilerine erken dönemde müdahale edilmesinin ileri dönemdeki okuduğunu anlama becerisini önemli ölçüde geliştirebileceğine dair kanıtlar da sunulmuştur (Bowyer-Crane vd., 2008; Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010).

Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisi son yıllarda çok sayıda çalışmada incelenmiş ve okuduğunu anlama becerisinin çocuklarda var olan sözlü dil

becerileri ve dinlediğini anlama becerileri ile yakından ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak dinlediğini anlama, erken çocukluk döneminde gelişen ve okuduğunu anlamayı öngören önemli bir beceridir (Cain & Barnes, 2017; Fleury & Lease, 2018; Hogan & Thomson, 2010; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2005). Bu nedenle okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşayan çocukların desteklenmesi, ilerleyen yıllardaki okuma anlama sorunlarının engellenmesi ve olası okuma problemlerinin önüne geçilmesi açısından da oldukça önemlidir.

Okul Öncesi Dönemde Dinlediğini Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocukların dil becerileri üzerindeki odaklanma, dinleme yeteneklerinin gelişimiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir. Dinlediğini anlama becerisi, çocuğun dilin karmaşıklığını anlaması, iletişim kurması ve öğrenmesi için hayati öneme sahiptir (Dickinson & Neuman, 2006).

Çocukların okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerilerinde gösterdikleri performans ilerleyen yıllardaki okuma özellikle de okuduğunu anlama becerileri için de kritik öneme sahiptir (Kim, Wagner, & Lopez, 2012). Bu nedenle dinlediğini anlama becerilerinin erken çocukluk döneminde ve okulun ilk yıllarında desteklenmesi son derece önemlidir. Bu dönemde çocukların dinlediğini anlama becerisi çok yönlü olarak değerlendirilmeli, süreç boyunca gelişimi izlenmeli ve dinlediğini anlama becerilerinde gereksinimlerinin olup olmadığı belirlenmelidir. Bu yaşlarda dikkatin çabuk dağılması gibi zorluklar olsa da okul öncesi dönemde çocukların dinleme beceri düzeylerinin belirlenmesi ve olası problemlerin tespit edilmesi müdahale için önemlidir.

Dinlediğini anlama becerisinin çok bileşenli yapısı bu becerinin çocukların kolayca geliştirebilecekleri basit bir beceri olmadığını göstermektedir. Çocukların dinlediklerini anlamaları için pek çok beceriyi eşgüdümlü ve koordineli olarak kullanmaları gerekmektedir, çünkü temelde dinlediğini anlama becerisi dinleyicinin aldığı bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi, birleştirmesi ve aldığı bilgilerin zihinsel bir temsilini oluşturması üzerine kuruludur. Dolayısıyla çocuklar bu beceride bireysel farklılıklar göstermektedir (Kılıç Tülü, 2023). Dinlediğini anlama becerileri desteklenebilen beceriler

olmakla birlikte bu becerilerin etkili bir şekilde öğretimine yönelik sınırlı bilgi bulunmaktadır. Yüksek sesle okunan hikâyelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için tasarlanan erken müdahale stratejileri erken çocukluk gelişimi sırasında dinlediğini anlama becerilerini etkili bir şekilde hedefleyebilir (Hogan vd., 2011). Araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çeşitli müdahale programlarının dinlediğini anlama becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Dinlediğini anlama becerilerini desteklemekte kullanılan kitap okuma, video/çizgi film izleme, sorular sorma gibi bazı müdahale yöntemleri mevcuttur (Kılıç Tülü, 2023). Bu kapsamda bir yetişkinin çocuğa kitap okuması dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olarak kullanılan en önemli yöntemlerden biridir (Ezell & Justice, 2005). Kitap okuma müdahalelerinde dinlediğini anlama süreçlerinde kullanılan dil ve bilişsel beceriler sistematik bir şekilde desteklenebilir.

Paylaşımlı Kitap Okuma

Pek çok kültürde çocuklara kitap okumak çok değerli bir etkinlik olarak görülür, çünkü çocuklara kitap okuma onların sözlü dil becerilerini geliştirir ve dünya hakkındaki bilgilerini geliştirmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olur, üstelik çocuklar bu etkinliği ilgi çekici ve eğlenceli bulurlar (Nicolopoulou, Hale, Leech, Weinraub, & Maurer, 2023). Özellikle dinlediğini anlama ve dil gelişimi alanlarında küçük çocukların okuryazarlığa geçişini kolaylaştırmada paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri kanıta dayalı bir uygulama olarak kabul edilmektedir (What Works Clearinghouse [WWC], 2015). Paylaşımlı kitap okuma, çocukların dinlediğini anlama dâhil dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla ebeveyn veya öğretmen tarafından resimli bir hikâye kitabının okunduğu etkileşimli uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Ezell & Justice, 2005). Çünkü paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkinler çocuklarla etkileşim halinde olur, onlara sorular sorar ve hikâye içindeki anlamları birlikte keşfederler. Bu süreç, çocukların sadece hikâyenin yüzeysel anlamını değil, aynı zamanda hikâyenin içerdiği daha derin anlamları da kavramalarına yardımcı olur. Paylaşımlı kitap okumanın küçük çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan etkili müdahalelerden biri olduğunu ortaya koyan birçok araştırma vardır (*ör.*, Henry & Solari, 2020; Pollard-Durodola vd., 2011).

Paylaşımlı kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farkı okuma sırasında çocuğun bu sürece aktif katılması ve çocuk ile okuyucu arasında kurulan etkileşimdir. Paylaşımlı kitap okumada yetişkin, bir çocuğa veya bir grup çocuğa kitap okur ve çocukları bu sürece aktif olarak dâhil etmek için yapılandırılmış etkileşimli stratejiler kullanır. Örneğin, yetişkin çocuğun dikkatini resimlere, yazıya veya bir sözcüğün anlamına yönlendirebilir veya çocukları bir hikâyedeki olayları veya olayların oluş sırasını anlamaya odaklanan tartışmalara dâhil edebilir (Phalen & Chezan, 2022). Ek olarak, yetişkinler kitaptaki olaylar ya da durumlar için çocuklara çeşitli açıklamalar yapabilir ve metindeki olaylar ile çocukların ön bilgileri arasında bağlantılar kurarak onların dil gelişimini ve anlamalarını destekler (Ezell & Justice, 2005). Paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinde çocukların dinlediklerini anlamalarını geliştirmek ve hikâye okuma süreci boyunca konuşmalarını teşvik etmek amacıyla kullanılan en önemli stratejilerden biri de soru-cevap ilişkisi stratejileridir (Phalen & Chezan, 2022; Whalon & Hart, 2011).

Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi

Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesi için kullanılan soru üretme stratejileri (question-generation strategies) ile çocuklara doğrudan pasajla ilgili soruların nasıl oluşturulacağı ve yanıtlanacağı öğretilir (Whalon & Hart, 2011). Soru üretme stratejileri okurun ya da dinleyicinin metnin ana fikrini, konusunu ve önemli ayrıntılarını belirlemesine yardımcı olur, aynı zamanda anlamanın izlenmesini destekler (Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996). Soru oluşturma stratejisinin bir örneği soru-cevap ilişkisi (question-answer relationship [QAR]) stratejisidir. Soru-cevap ilişkisi stratejisi hem okuduğunu anlama hem de dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kanıta dayalı bir müdahale olarak kabul edilen önemli bir anlama stratejisidir (NELP, 2008). Bu strateji aynı zamanda çocuklara yeni bir soruyu yanıtlamak için var olan mevcut bilgilerini kullanmayı öğreten bir üstbilişsel strateji olarak da kabul edilir (Cummins, Streiff, & Ceprano, 2012; Raphael & Au, 2005; Wilson & Smetana, 2009).

Soru-cevap ilişkisi stratejisi öğrencilerin bir sorunun cevabının sorulan sorunun türüyle doğrudan ilişkili olduğunu anlamalarının bir yolu olarak tasarlanmıştır (Raphael, 1982, 1986). Bu stratejide sorular ve yanıtlar için iki temel bilgi kaynağından yararlanılır. Bu kaynaklar okuduğumuz metinler ve kendi ön bilgilerimiz ve deneyimlerimizdir. Buradan

hareketle soru-cevap ilişkisi stratejisinde sorular iki ana türe ayrılır. Bunlar; (a) cevap kitapta (in the book) ve (b) kafamda (in my head) soru türleridir (Caldwell & Leslie, 2005; Raphael & Au, 2005). Cevap kitapta sorularında cevap genellikle metinde açıkça belirtilmiş olarak bulunur veya okuyucunun ya da dinleyicinin düşünmesini ve cevabı aramasını gerektirir. Cevabın düşünülmesini gerektiren bu soruların bir kısmı çıkarımsal sorulardır ve cevap metnin farklı bölümlerinin sentezlenmesiyle bulunabilir. Cevap kafamda soru türü ise yazardan ve kişinin kendisinden gelen bilgileri birbirine bağlamayı yani metindeki bilgileri kişinin kendi ön bilgi ve geçmiş deneyimlerine bağlayarak cevabı çıkarılabildiği soru türleridir. Bir başka ifade ile bireylerin kendi yaşantıları ile bağ kurması ve ön bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak çıkarım yapmasını gerektirir (Raphael & Au, 2005). Soru-cevap ilişkisi stratejisinde ikisi "cevap kitapta", ikisi ise "cevap kafamda" olmak üzere dört tür soru bulunmaktadır. Tablo 1'de soru-cevap ilişkisi soru türleri ve özellikleri verilmiştir.

Tablo 1

Soru-Cevap İlişkisi Soru Türleri

Cevap Kitapta		Cevap Kafamda	
Tam Orada	Düşün ve Araştır	Yazar ve Sen	Kendi Kendime
Cevap metinde genellikle tek bir cümlede yer alır ve bulunması kolaydır. Okuyucu cevap için soruda geçen bazı sözcükleri bulmalıdır.	Cevap metinde birden fazla cümle ya da paragrafta yer alır. Okuyucunun cevabı bulması için metnin farklı bölümlerini bir araya getirmesi gerekir. Bilgi metinde belirtilir ve okuyucu bunları bir araya getirerek soruyu yanıtlar.	Cevap metinde açıkça belirtilmemiştir, ima edilmiştir. Okuyucu, yazar tarafından sağlanan ön bilgilere erişmeli ve bir çıkarım yapmalıdır.	Cevap metinde yer almamaktadır. Okuyucu metni okumadan da soruyu yanıtlayabilir. Okuyucunun soruyu yanıtlayabilmesi için kendi deneyimlerini kullanması gerekir.

* Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher, 59*, 206-221. doi: 10.1598/RT.59.3.1. kaynağından alınmıştır.

Soru-cevap ilişkisi stratejisi içinde yer alan soru türleri; Tam Orada (Right There), Düşün ve Araştır (Think and Search), Yazar ve Sen (Author and You) ve Kendi Kendime ya da Tek Başıma (On My Own) olarak isimlendirilen soru türleridir. (1) Tam Orada sorularının

okuma metninde tek bir yerde bulunabilen tek bir cevabı vardır; (2) Düşün ve Araştır sorularının da metinde bulunabilen cevapları vardır, ancak birden fazla doğru cevap olabileceğinden, öğrencilerin bu soruları cevaplamak için hikâyenin farklı bölümlerini bir araya getirmeleri gerekir; (3) Yazar ve Sen soruları doğrudan metinde yer almaz ve okuyucunun satır aralarını okumasını, ön bilgilerini ve metindeki bilgileri kullanarak çıkarımlar yapmasını gerektirir; (4) Kendi Kendime ya da Tek Başıma soruları öğrencilerin bir konudaki deneyimleri ve duygularıyla ilgilidir ve metni okumadan yanıtlanabilir özellikte sorulardır (Raphael, 1982, 1986).

Soru-cevap ilişkisi stratejisinde yer alan soru türlerinin sorulma yerleri okuma döngüsü boyunca değişmektedir. Örneğin Düşün ve Araştır türü sorular okuma sırasında ya da okuma sonrasında sorulabilir. Soru türlerinin sorulma yerlerinin bu şekilde farklılaşması çocukların okuma döngüsünün uygun noktalarında stratejileri birbirine bağlamak için kullanabileceği bir çerçeve sağlar. Ayrıca bu çerçeve, öğretmenlerin soru sorma ve cevap üretmeyi okuma öncesinde (örneğin, öğrencinin ilgili ön bilgisini ortaya çıkarma), okuma sırasında (örneğin, önemli bilgilere odaklanma, önemli olay örgüsü olayları veya karakter motivasyonu hakkında çıkarımlarda bulunma) ve okuma sonrasında (örneğin temaları dikkate alma, yazarın amacı hakkında metin kanıtlarıyla desteklenen argümanlar oluşturma) modellemelerine rehberlik eder (Raphael & Au, 2005).

Soru-cevap ilişkisi stratejisinin öğretiminde öncelikle öğrencilere soru türleri tanıtılır. Bu öğretimlerde her soru türü genellikle temsili bir görselle eşleştirilir ve öğrencilerin soru türlerini ayırt etmelerine yardımcı olmak için başlangıçta örnek sorular kullanılır (Raphael & Au, 2005). Strateji öğretiminde öğrencilere strateji tanıtırken görsel ipuçları, kendini izleme kontrol listeleri ve soru-cevap ilişkisi stratejisinin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan ve stratejinin nasıl kullanılacağının kısaca yazıldığı senaryolar gibi öğretimsel destekleyicilerin kullanımı önerilir. Bu tür öğretimsel destekler stratejinin öğrenilmesini kolaylaştırır ve öğretimin bu desteklerden yoksun olduğu duruma göre daha büyük kazanımlar sağlayarak öğretimi zenginleştirir (Rosenshine vd., 1996).

Soru-cevap ilişkisi stratejisi erken eğitim öğrencileri (Whalon & Hart, 2011) ve okul öncesi dönem otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için uyarlanmıştır (Phalen & Chezan, 2022). Phalen ve Chezan'ın (2022) yaptıkları uyarlamada anlama soruları giderek zorluk düzeyleri artan ve sırayla öğretilen "bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma" olmak

üzere dört düzey soru türü olarak yeniden isimlendirilmiştir. Bilgi ve araştırma sorularının cevapları metin içinde doğrudan bulunurken, çıkarım ve ilişki kurma soruları çocuğun ön bilgisine erişmesini ve bunu metindeki bilgilerle birleştirmesini yani çıkarım yapmasını gerektirmektedir. Bu uyarlama otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinledikleri hikâyeyi anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmış ve uyarlamanın etkili olduğu gösterilmiştir (Phalen & Chezan, 2022).

Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi kullanılan araştırmaların bir kısmında soru-cevap ilişkisi stratejileri müdahaleye eklenmiş ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Örneğin, Kimhi, Achtarzad ve Tubul-Lavy (2018) çalışması bilgi ve çıkarım sorularını paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birleştirirken, Mucchetti (2013) ise yalnızca ilk düzey olan bilgi türü soruları paylaşımlı kitap okuma müdahalesinde kullanmıştır. Bir başka çalışmada ise soru-cevap ilişkisi stratejileri içinde yer alan dört soru türünün tamamı paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birleştirilmiş ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediklerini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır (Phalen & Chezan, 2022). İlgili araştırmada ayrıca bu stratejinin öğretiminde kullanılması önerilen öğretimsel destekler stratejiyi tanıtan görsel ipuçları, soru-cevap ilişkisi stratejisinin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan, strateji öğretiminin nasıl yapılacağının kısaca yazıldığı senaryolar kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları paylaşımlı kitap okuma ile uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin dinlediğini anlamayı geliştirmede etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Gelişimsel Yetersizlikleri Olan Çocukların Okuma Gelişimleri ve Riskleri

Gelişimsel yetersizlik gelişim döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden fiziksel, öğrenme, dil veya davranış alanlarındaki bir bozulmadan kaynaklanan bir grup yetersizliği tanımlar. Gelişimsel yetersizlik öğrenme, motor beceriler, dil becerileri, özbakım becerileri ve bağımsız yasam becerisi gibi yaşam için gerekli becerilerde ciddi anlamda sorunlara neden olur (Centers for Disease Control and Prevention, 2023). Özellikle dil gelişimlerinde önemli gecikmeler ve problemler olabilmektedir. Alıcı dil boyutunda yönergeleri anlama, kendilerine okunan hikâyeyi anlama gibi alanlarda; ifade edici dil boyutunda ise sözcük dağarcığını geliştirme veya kullanılan sözcük ve cümlelerin çeşitliliği, karmaşık cümleler kurma gibi dil becerilerini öğrenmede problemler yaşayabilmektedirler (Özmen, 2003;

Sucuoğlu, 2009, s. 144). Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar özellikle de zihin yetersizliği olan çocuklar genel bilişsel işlevlerdeki sınırlılıklar nedeniyle dil becerileri ile birlikte okuma yazma becerilerinde de belirgin zorluklar yaşar ve bu çocuklar, sözcük dağarcığı, çözümleme ve metni anlama gibi temel okuryazarlık becerilerinde yaşıtlarından geride kalabilir ve okuma ve akademik başarılarında önemli eksiklikler görülebilir (Schalock vd., 2010). Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar okuryazarlık gelişimleri bakımından da risk altındadırlar (Ezell & Justice, 2005; McGee & Richgels, 2014).

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için erken dönemde gerçekleştirilecek olan dil ve okuryazarlık gelişim destekleri ileri dönem okuryazarlık becerileri, okuma başarıları için son derece önemli ve gereklidir. Özellikle erken dönemli paylaşımlı kitap okuma ya da soru cevap ilişkisi stratejileri gibi bilimsel temellere dayanan etkili erken müdahaleler ileri tarihlerde yaşanacak akademik başarı için bir temel sağlayabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların dil ve okuryazarlık gelişimi konusunda diğer çocuklardan daha fazla özen ve sistematik öğretime ihtiyacı bulunmaktadır; çünkü söz konusu bu becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre çok daha zor edinebilmektedirler (Ezell & Justice, 2005). Küçük yaş grubu çocuklardaki okuryazarlık üzerine gerçekleştirilmiş araştırmaların büyük çoğunluğunun tipik gelişen çocuklara odaklanmış olmasına karşın, özellikle özel gereksinimli çocukları inceleyen çalışmalar onların tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha az okuryazarlık deneyimine sahip olduğunu ortaya koymuştur (*ör.*, Fitzgerald, Roberts, Pierce, & Schule, 1995).

Tipik gelişen akranları gibi özel gereksinimli çocuklar da gerek erken dönem gerekse sonraki dönem dil ve okuryazarlık konularındaki başarılarını artırmak için, yazılı ve sözlü dille etkileşmelerini sağlayacak yüksek nitelikli fırsatlara sıkça ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar yetersizlik derecesi ne olursa olsun çocukluk dönemleri boyunca ev ve okul ortamında süreğen destek görmeleri halinde hem dil hem de okuryazarlık becerilerinde çok kayda değer gelişimler sergileyebilmektedirler (Ezell & Justice, 2005). Her ne kadar gelişimsel yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar için dil ve okuryazarlık konusu okul öncesi dönemde daha az önemli gibi görünse de gelecekteki uzun dönemli akademik başarı için son derece önemlidir.

Problem Durumu

Sözel dil becerileri ve dinlediğini anlama, dilin anlamını iletebilme ve anlayabilme yetenekleri açısından temel bir öneme sahiptir. Sözel dil becerileri, bireyin sözcükleri anlama, cümleleri oluşturma ve anlamlı iletişim kurma yeteneğini içerir. Bu beceriler sözcük dağarcığı, sözcük anlamı, dil bilgisi ve dilin tüm yapısal özelliklerini içerir. Dinlediğini anlama ise bir kişinin duyduğu sözlü ifadeleri anlama, yorumlama ve işleme yeteneğini ifade eder. Sözel dil becerileri ile dinlediğini anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Dickinson & Neuman, 2006). Bu ilişki dil edinimi sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Okumanın basit görünümü kuramının merkezinde, okuduğunu anlamayı destekleyen dil becerilerinin dili anlamada başarı için gerekli olduğu kabul edilir (Gough & Tunmer, 1986). Çocukların karmaşık yönergeleri, konuşmaları ve dinledikleri hikâyeleri anlamak için bu becerilere ihtiyaçları vardır (Hogan vd., 2011). Dil zayıflıklarının, anlama zorluklarının öncülleri olduğu kanıtlanmıştır. Okuma ve/veya dil bozukluğu olan çocuklar üzerinde yapılan boylamsal çalışmalar da bu bakış açısını desteklemektedir. Örneğin, okuduğunu anlamada eksiklikleri olan çocukların dil geçmişinin geriye dönük analizini içeren boylamsal bir araştırmada, ikinci sınıfta okuryazarlık becerileri zayıf olan çocukların büyük bir çoğunluğunun okul öncesi dönemde de dil becerilerinde önemli eksikliklerinin olduğu gösterilmiştir (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 1999). Bir başka araştırmada da okuduğunu anlama becerisi zayıf olan beşinci sınıf öğrencilerinin, 15 aylıktan itibaren düşük dil becerilerine sahip oldukları gösterilmiştir (Justice, Mashburn, & Petscher, 2013). Benzer şekilde, okul öncesi dönemde dil becerilerinin zayıflığı ileri dönem okuduğunu anlamayı etkilemektedir ve dil ve dinlediğini anlama becerilerinin okuduğunu anlamayı öngören önemli bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Cain & Barnes, 2017; Fleury & Lease, 2018; Hogan & Thomson, 2010; NELP, 2008; NICHD, 2005). Okul öncesi dönemde dil gecikmesi olan çocuklar gelecekte okuduğunu anlama güçlükleri yaşama riskiyle karşı karşıyadır (Catts vd., 2002). Bir araştırmanın sonuçlarına göre risk altında olan bu çocuklar okul öncesi eğitimine devam eden çocukların neredeyse dörtte birini oluşturmakta ve bu grup içinde yoğunluklu olarak düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ile özel gereksinimli çocuklar bulunmaktadır (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle, & Calkins, 2006). Özellikle dil ve okuryazarlık becerilerinde zayıf performans gösteren ve akademik başarıları risk altında olan gelişimsel yetersizliği olan çocukların erken eğitim ortamlarında dinlediğini anlama becerilerini artırmaya yönelik etkili

müdahalelerin belirlenmesi, daha sonraki sınıflarda okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin etkisinin araştırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın amacı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili midir?

2. Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar müdahaleden sonra yeni edindikleri dinlediğini anlama becerilerini sürdürebilecekler midir?

3. Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için uygulanan müdahale paketinin çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenleri açısından sosyal geçerliği nedir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma gelişimleri başlamakta ve ileri dönem okuma yazma ve akademik başarıları için gerekli olan ön becerileri şekillenmektedir. Bu dönem okuryazar olmanın ilk adımlarının atıldığı ve okuma yazma başarısını yordayan dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir dönem olarak görülmektedir. Okuryazarlık gelişimi açısından önemli ön beceriler içinde yer alan dinlediğini anlama, günlük konuşmaları anlamadan bir çizgi film seyrederken duyulanları anlamaya kadar oldukça geniş bir yelpazede ele alınır. Sınıfta yönergeleri takip etmekten, öğretmenden duyulan bir hikâyeyi anlayıp yeniden anlatmaya kadar (Ciampa, 2012) tüm dinlediğini anlama becerileri öğrenciler için günlük deneyimlerdir. Dinlediğini anlamanın

gelişimi, çocuğun çevresiyle etkileşimi ve aldığı dil deneyimleri ile yakından ilişkilidir. Bu araştırma ile gelişimsel yetersizlikleri olan sınıf ortamında çocukların dil deneyimlerinin artırılmasında öğretmenlere farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların dinlediklerini anlama becerileri dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve akademik başarı için temel bir öneme sahiptir. Diğer yandan dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi çocukların iletişim yeteneklerini, sosyal etkileşimlerini ve öğrenmelerini destekler. Okul öncesi dönemde dinlediğini anlamada problem yaşayan çocuklar ileri yaşlarda hem okul hayatında akademik problemler hem de günlük yaşamda iletişim sorunları yaşamaktadır (National Center for Education Statistics, [NCES], 2010). Dinlediğini anlama becerisinin öğrenme üzerinde de büyük bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca çocukların uzun vadeli okul başarısı, topluma katılımı ve hatta iş-gelir durumları açısından hayati öneme sahiptir (Hogan vd., 2014). Dinlediğini anlama, çocukların sadece akademik başarıları ve ileri dönem kariyerleri açısından değil, aynı zamanda sosyal hayat içinde de sürekli kullanmak zorunda oldukları önemli bir iletişim kanalı oluşturan önemli bir beceridir (Kendeou vd., 2005). Bu bağlamlardan konu ele alındığında dinlediğini anlamanın doğasını anlamak ve bu becerileri okul öncesi yıllardan başlayarak desteklemek eğitimciler için önemlidir. Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklar için etkili ve önemli stratejilerden olan paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan bir müdahale paketi kullanılacaktır. Bu yönüyle okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili stratejilerin belirlenmesi, alana tanıtılması ve özel gereksinimli öğrenciler için yapılan uyarlamaları göstermesi bağlamında önemli görülmektedir. Aynı zamanda alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara paylaşımlı kitap okuma uygulamalarını farklı stratejiler ile nasıl zenginleştirebileceklerine yönelik bir örnek teşkil edecektir.

Özel gereksinimli çocuklar, okuma yazma ve diğer tüm akademik beceriler açısından risk altında olan dezavantajlı bir gruptur. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuklar dinlediğini anlama becerisini kazanırken yetişkin rehberliğine gereksinim duymaktadırlar (Ezell & Justice, 2005). Çocuklara bu deneyimlerin ve fırsatların sunulacağı en önemli dönem ise okul öncesi dönemdir. Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışılmıştır, bu bağlamda bu araştırma özel gereksinimli çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili stratejiler

ve öğretimde yapılan uyarlamaların ortaya konması bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterici olacaktır.

Sayıltılar

1. Bu araştırmada katılımcı çocukların dil ve iletişim becerileri ile ilgili öğretmenlerinden alınan bilgilerin doğru olduğu ve katılımcı çocukların seçiminde yeterli olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan dört çocuğun almış olduğu Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu'ndaki (ÇÖZGER) gelişimsel yetersizlik tanısının gerçek durumu yansıttığı ve doğru olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki şekildedir:

1. Bu araştırma tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama desenine göre planlandığından dört katılımcı ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, Sivas ilinde ana sınıfına devam eden ve yapılan değerlendirmeler sonucunda dinlediğini anlama becerilerine gereksinimi olduğu belirlenen 60-75 ay arasında olan gelişimsel yetersizlik tanısı almış çocukların katılımı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konulara ilişkin terim ve tanımlar aşağıda verilmiştir:

Gelişimsel Yetersizlik: Gelişim döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden fiziksel, öğrenme, dil veya davranış alanlarındaki bir bozulmadan kaynaklanan bir grup yetersizliği tanımlar. Gelişimsel yetersizlik; başta öğrenme olmak üzere motor beceriler, dil becerileri, özbakım becerileri ve bağımsız yasam becerisi gibi yaşam için gerekli becerilerde ciddi anlamda sorunlara neden olan fonksiyonel bir yetersizliktir (Centers for Disease Control and Prevention, 2023).

Dinlediğini Anlama: Sözcük dağarcığı, ön bilgi ve çıkarımlar yoluyla anlamın çıkarıldığı hikâyeleri ve/veya günlük konuşmaları içeren sözlü dili söylem düzeyinde anlama yeteneğini ifade etmektedir (Hogan vd., 2014; Kim & Pilcher, 2016).

Paylaşımlı Kitap Okuma: Çocukların dinlediğini anlama becerileri de dâhil dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla ebeveyn veya öğretmen tarafından resimli bir hikâye kitabının okunduğu etkileşimli uygulamalardır (Ezell & Justice, 2005).

Uyarlanmış Soru-Cevap İlişkisi Stratejisi: Soru-cevap ilişkisi stratejisi hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kanıta dayalı olduğu kabul edilen önemli bir anlama stratejisidir (NELP, 2008). Bu araştırmada uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisindeki anlama soruları, giderek zorluk düzeyi artan ve sırayla öğretilen dört soru türüne ayrılarak uyarlanmıştır: Bu soru türleri; bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurmadır (Phalen & Chezan, 2022).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi dönem özel gereksinimli çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik kitap okuma müdahaleleri ve soru-cevap ilişkisi stratejileri müdahalelerini kullanan ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir.

Ulusal Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Sümer (2017) tarafından yapılan bir araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye okumanın etkililik ve verimliliği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları yedi ile sekiz arasında değişen ikisi kız biri erkek toplan üç zihin yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Müdahalede geleneksel hikâye okuma için öğrencilere 15 farklı hikâye araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencilere 5N1K soruları sorularak değerlendirme yapılmıştır. Dijital hikâye okuma için ise dijital hikâyeye dönüştürülen 15 farklı hikâye öğrencilere yine araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrencilere yine 5N1K soruları sorularak değerlendirme yapılmıştır. Her öğrenciden üçer başlama düzeyi oturumu olmak üzere üç öğrenci için toplamda 74 oturum düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik sorulan sorulara verdikleri doğru cevap düzeylerinin dijital hikâye kullanıldığında daha yüksek olduğu ve dijital hikâye okumanın dinlediğini anlama becerilerini kazandırmada daha verimli olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2018) yaptığı çalışmada ana sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca paylaşımlı kitap okumanın, çocukların diğer erken okuryazarlık becerileri (sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama) üzerinde de etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden olan denekler arası çoklu yoklama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmaya yaşları 48-72 ay aralığında, zihinsel yetersizliği olan üç çocuk ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı becerileri zayıf olan 15 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında Erken Okuryazarlık Testi ve Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 10 oturumluk paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların hem de yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan tüm çocukların sözcük bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri sontest puanları, ön test puanlarına göre artış göstermiştir.

Akın (2022) özel bir kuruma devam eden 3-6 yaş arası okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar üzerinde ebeveynler aracılığıyla sunulan paylaşımlı kitap okumanın iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada ön test son test tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 3-6 yaş gelişimsel yetersizliği olan çocuklarının ebeveynleri için paylaşımlı kitap okuma programı hazırlanmıştır. Bu program sekiz hafta (ilk hafta tanışma ve bilgilendirme, altı hafta ev temelli uygulama, son hafta değerlendirme ve öneriler) süresince ebeveynlere uygulanmıştır. Araştırmada yedi ebeveyn olan deney grubundaki anne-babalar paylaşımlı kitap okumayı çocuklarıyla birlikte gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çocukların genel gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri, öz düzenleme, iletişim-dil gelişimleri, ev erken okuryazarlık ortamları ve ebeveyn-çocuk birlikte okuma etkinlikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda paylaşımlı kitap okuma programının okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim-dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca paylaşımlı kitap okuma müdahalesi kapsamında ebeveynlere verilen müdahalenin, ebeveynlerin paylaşımlı okumaya dair bilgi düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

İşlek (2021) yaptığı araştırmada sosyoekonomik olarak risk altındaki çocuklar için ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ana sınıflarına devam eden sosyoekonomik olarak risk altındaki beş-altı yaş çocuklardan oluşturulmuştur. Deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada deney grubundaki çocukların ebeveynlerine erken okuryazarlık müdahale programı ile ilgili eğitim verilmiş ve bu gruptaki çocuklara ebeveynleri tarafından 12 hafta süresince ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise ön testler uygulandıktan sonra sınıfta öğretmenlerinin uyguladığı programa devam etmişlerdir. Uygulamadan sonra her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) kullanılmıştır. Çalışma ile ulaşılan bulgular ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ve dinlediğini anlamayı da içeren erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

Ökten (2022) yaptığı çalışmada erken paylaşımlı kitap okumanın sosyoekonomik yetersizlikleri sebebiyle risk altında olan bebeklerin dil, bilişsel ve kişisel sosyal gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubu 6-24 ay arasındaki toplam 20 bebek ve onların annelerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu 10 kişilik deney ve 10 kişilik kontrol grubundan oluşmaktadır. Araştırmacı çalışma grubundaki katılımcı olan bebeklere Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (TİGE I-II), Erken Gelişim Envanteri (EGE) ve Bebeklik Dönemi (8-24 Ay) Paylaşımlı Kitap Okuma Değerlendirme Ölçeklerini ön test ve son test olmak üzere uygulamıştır. Çalışmada 10 kişilik deney grubunda bulunan anne ve bebeklerine Erken Paylaşımlı Kitap Okuma Destek Programı (EPKODEP) uygulanmıştır. EPKODEP, paylaşımlı kitap okuma teknikleri, kitap seçimi gibi konuların bulunduğu gelişim destek merkezli bir programdır. Program sekiz haftalık bir programdır ve online şekilde uygulanmıştır. 10 kişilik kontrol grubuna ise hiçbir destek programı uygulanmamıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre uygulanan paylaşımlı kitap okuma destek programının bebeklerin dil, bilişsel ve kişisel sosyal gelişimine olumlu ve anlamlı etkisi bulunmuştur. Ek olarak anne-bebek erken paylaşımlı kitap okuma destek programına dâhil olan annelerin program uygulamasının sonrasında kitap okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalık düzeyinde artış gözlemlenmiştir.

Bir başka çalışmada ise Laçin (2023) uyarlanmış paylaşımlı kitap okumanın otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada tek denekli deneysel desenlerin bir türü olan katılımcılar arasında çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Katılımcılar, bir okul öncesi özel eğitim kurumuna devam eden yaşları 48-52 ay arası olan üç çocuktur. Önkoşul olarak dil becerilerinin iki ya da üç sözcük içeren yönergeleri anlama ve yerine getirmesini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) kullanılmıştır. Ek olarak sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerindeki değişikliği belirlemek için Erken Okuryazarlık Testi'nin (EROT) sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alt testleri kullanılmıştır. Müdahalede paylaşımlı kitap okumanın yanı sıra çocuğun hikâyeye ilişkin tahminlerini ve yorumlarını ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular ve yönlendirmeler kullanılmıştır. Bulgular, katılımcı çocukların sözcük dağarcığının ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesinde uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin etkili olduğunu göstermiştir.

Uluslararası Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Whalon, Martinez, Shannon, Butcher ve Hanline (2015) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe adı "Otizmli Çocukların Dil ve Öğrenmeye İlgisini Çekmek İçin Okuma" olan Reading to Engage Children With Autism in Language and Learning [RECALL] adlı bir paylaşımlı okuma müdahalesinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinledikleri hikâyeleri anlamaları ve hikâye ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermeleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Bu müdahale programı, paylaşımlı okumaya dayalı uyarlanmış bir paylaşımlı okuma müdahalesi olup otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğrenmesini kolaylaştırdığı bilinen görsel destekler içermektedir. Araştırma okul öncesi eğitime devam eden dört-beş yaş otizm spektrum bozukluğu olan dört çocukla

yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkeni RECALL; bağımlı değişkeni ise hikâye ile ilgili sorulan sorulara verilen doğru yanıtlardır. Araştırmacı tarafından otizmli çocuklara yaklaşık iki buçuk ay boyunca haftanın üç günü yüksek sesle kitap okunmuştur. Müdahalede ilk olarak çocuğa soru sorulmuş, görsellerden oluşan üç yanıt seçeneği sunulmuştur. İkinci olarak, eğer çocuk cevap vermezse veya yanlış cevap verirse, bir görsel seçenek kaldırılıp iki seçenek sunulmuştur. Üçüncü olarak, eğer çocuk yanlış tepki verirse ya da tepki vermezse doğrudan cevaba model olunmuş ve çocuktan bunu tekrarlaması istenmiştir. Dördüncü olarak ise eğer çocuk modeli taklit edememiş veya uygun görseli işaret edememişse, çocuğun eli doğru görsel seçeneğe yerleştirilmiştir. Aktif katılımı teşvik etmek için dikkat çekme, kasıtlı duraklama stratejileri ve başlatma soru kartları kullanılmıştır. Dikkat çekme örneğin, bir resmi işaret ederken "Vay canına!" şeklinde yapılmıştır. Ayrıca sayfayı çevirmeden hemen önce veya sonra üç farklı noktada ve 3 ila 5 saniye boyunca beklentiyle bakması için kasıtlı bir duraklama yapılmıştır. Çocuklara hikâye hakkında bir soru sormaları için ipucu vermek üzere örneğin, "Ne oldu?" gibi soru kartları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan dört çocuğun tümünde yanlış yanıt verme sıklığı azalmış, hikâye içeriğiyle ilgili bilgi ve çıkarım soru türlerine dayalı sorulara doğru yanıt verme sıklığı artmış ve dolayısıyla dinlediklerini anlama becerileri gelişmiştir. Bulgular, otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocukların desteklerle paylaşımlı okuma müdahalelerine katılabileceğini ve bunlardan yararlanabileceğini göstermektedir.

Mucchetti (2013) tarafından yapılan bir çalışmada otizmli çocuklarda öğretmen liderliğinde uyarlanmış paylaşımlı okuma etkinliklerinin derse aktif katılım ve dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama deseni kullanılmış, çalışmaya 5-6 yaşlarında dört çocuk ve üç öğretmen katılmıştır. Deneysel desen başlama düzeyi ve müdahale aşamaları, üç farklı kitabın dönüşümlü okunması yoluyla belirlenmiştir. Öğretmenler resimli hikâye kitaplarıyla uyarlanmış paylaşımlı okuma etkinlikleri gerçekleştirmişler ve çocukların katılımını artırmak için belirli stratejiler kullanmışlardır. Müdahale sırasında, sınıf öğretmeninin eğitmen olarak birebir yaptığı paylaşımlı okuma etkinliklerinde öğrenci performansı ölçülmüştür. Araştırmada kullanılan kitaplar; basitleştirilmiş metin, görsel destekler ve kitaba gömülü dokunsal nesneler içerecek şekilde uyarlanmıştır. Kitaba her sayfada içerik sözcüklerine karşılık gelen resim sembolleri eklenmiş ve bazı sayfalara

hikâyede öne çıkan nesneleri vurgulayan görseller eklenmiştir. Örneğin hikâyenin bir kütüphanede kitap okuyan karakterlerin yer aldığı bir sayfasında *oku, kitap* ve *kütüphane* sembolleri sayfaya eklenmiştir. Öğretmenler kitap okuma sırasında etkileşimi sağlamak için öğrencilere ilgili nesneleri görme/dokunma olanağı, öğrencilere başlığı işaret etme, en az bir öğrenciye kitabı açma, sayfayı çevirme fırsatı veren etkinlik adımlarını izlemişlerdir. Öğretmenler ilgili sayfayı okunduktan sonra anlama soruları sormuşlardır. Öğrencilere yanıtlarını iletebilmeleri için metin, resim sembolleri ve kitaptakilerle eşleşen nesneleri gösteren bir yanıt panosu verilmiştir. Başlama düzeyinde olduğu gibi müdahalede de sorulara verilen yanıtların belirli seçenekleri yanıt panoları aracılığıyla sunulmuştur. Öğrenci tepkisi (a) sözlü ifade, (b) işaret etme ve/veya (c) nesneyi/sembol/kelimeyi öğretmene vermeyi içermiştir. Öğrenci yanlış cevap verdiyse veya 5 saniye içinde cevap vermediyse öğretmen doğru cevabı modellemiş ve ardından soruyu yeniden sormuştur. Öğrenci yine de doğru yanıt veremezse, öğretmen fiziksel olarak öğrencinin elini tutmuş ve öğrenciyi doğru yanıtı seçmeye yönlendirmiştir. Çalışma sonucunda uyarlanmış paylaşımlı okuma müdahalesinde öğrencinin anlama sorularına doğru cevap verme performansında artış gözlemlenmiş, ayrıca dört öğrencinin tamamında dinlediğini anlama ve derse katılım davranışları artış göstermiştir.

Kimhi vd. (2018) yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi eğitimine devam eden çocuklar için paylaşımlı kitap okuma müdahalesini uygulamışlardır. Ön test ve son test değerlendirmelerinde çalışmanın dört bağımlı değişkeni (harf bilgisi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi becerileri) ölçülmüştür. Altı hafta süren bu çalışmanın katılımcıları, bir anaokulunda öğrenim gören, yaşları 5-8 arasında değişen otizm spektrum bozukluğu olan beş öğrencidir. Ölçülen beceriler harf bilgisi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisidir. Çalışmanın altı haftalık süresi boyunca haftada iki defa üç kitap öğretmen tarafından okunmuştur. Kitaplar okunduğu esnada bilgi ve çıkarım soru türüne ait olan iki tür anlama sorusu sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcı çocukların ön test ve son test ölçümlerine göre harf bilgisi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi becerileri gelişme göstermiştir.

Hudson vd. (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı etkileşimli kitap okuma ve fonolojik farkındalık müdahalesinin otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların sözcük dağarcığı ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkililiğini

araştırmaktır. Araştırma, otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik iki okuryazarlık müdahalesinin etkililiğini belirlemek için 57 sınıftan, yaşları 3-5 arası 133 çocukla altı ay boyunca her hafta uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklar rastgele üç gruba ayrılmış ve ilk çocuk grubu etkileşimli kitap okuma müdahalesi, ikinci grup fonolojik farkındalık müdahalesi, üçüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İlk müdahale etkileşimli kitap okuma olup 20 kitaptan oluşan bir set kullanılmıştır. Öğretmen kitabı okurken, çocuğu "Sor, Değerlendir, Genişlet ve Tekrarla" şeklindeki stratejiler ve bu stratejilerin uygulama adımlarıyla konuşmaya teşvik etmiştir. Öğretmen uygun bir ipucu verip, çocuktan bir yanıt beklemiş, ifadeyi değerlendirmiş, dili daha karmaşık hale getirerek ifadeyi genişletmiş ve son olarak ipucunu tekrarlamış ya da çocuktan yeni sözcükleri veya söz dizimini tekrarlamasını istemiştir. Fonolojik farkındalık müdahalesi için öğretmenlere, etkinliklerin sırasını ve etkinlikte kullanılacak olası sözcükleri içeren bir ders planı dosyası sağlanmış ve kullanılacak sözcükler belirtilmiştir. Sözcükleri çeşitli materyaller temsil etmiş ve çocuk sözcük ile materyali eşleştirdikten sonra materyaller üç kelimelik cümleyi temsil edecek şekilde eşleştirilmiştir. Ardından da dört ve beş sözcükten oluşan cümleler uygun materyalle eşleştirilmesi için çocuğa sunulmuştur. Sonuçlara göre dinlediğini anlama ve sözcük dağarcığı üzerinde etkileşimli kitap okuma müdahalesinin önemli olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Fonolojik farkındalık içeren müdahalenin tek etkisi ise fonolojik farkındalıktaki kazanımlarda gözlemlenmiştir.

Mims (2009) tarafından yapılan bir çalışmada paylaşımlı kitap okumanın dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, zihin yetersizliği bulunan 6 yaşında erkek ve görme yetersizliği bulunan 9 yaşında kız çocuğu olmak üzere iki öğrencinin paylaşımlı kitap okuma sırasında dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için artan ipucu hiyerarşisi kullanılmıştır. Çalışama tek denekli deneysel desenlerin bir çeşidi olan çoklu yoklama desenlerinden, materyaller (yani kitaplar) arası çoklu yoklama modeli ile yürütülmüş ve çalışmada üç hikâye kitabı kullanılmıştır. Müdahale oturumlarında öğretmen kitabı yüksek sesle okumuş ve her sayfadan sonra dinlediğini anlama soruları sormuştur. Buna ek olarak, öğretmen bir nesne bulunan sayfayı okurken öğrenciye "benimle birlikte oku" demiş, öğrenciye yardımcı olmak için öğrencinin elini sayfadaki nesnenin üzerine koymuş ve ardından nesnenin isminin geçtiği yeri okumuştur (örneğin, "Alexander saçına sakız yapışmış halde uyandı." diyerek cümleyi okumuş ve

kitap sayfasında bir paket sakız görseli gösterilmiştir). Daha sonra kitaptaki nesnenin aynısı (örneğin sakız paketi) ile başka bir nesneyi (örneğin kitapta geçen başka bir nesne) yan yana olacak şekilde öğrencinin önüne koymuştur. Dinlediğini anlama sorusunu sorduktan sonra öğretmen öğrencinin bağımsız bir şekilde sakızı içeren bir yanıt vermesini ve bu nesnelerden birini seçmesini beklemiştir. Yanıt gelmezse, öğretmen artan ipucu sistemini kullanmaya başlamıştır. Öğrenci 5 saniye sonra yanıt vermezse öğretmen "Şuna benzeyeni bul" demiş ve öğrencinin elini gerçek nesnenin olduğu sayfaya koymuştur. Öğretmen yine yanıt için 5 saniye beklemiştir. İpucu hiyerarşisi sırasında öğretmen öğrencinin yanlış yanıt vermesini engellemiş ve öğrenciyi doğru yanıta yönlendirmiştir. Sonuçlara bakıldığında, her iki öğrencinin de üç kitap boyunca dinlediğini anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısının arttığı görülmüştür. Buna ek olarak, ilk öğrenci edindiği dinlediğini anlama becerisini kişiler ve ortamlar arasında genelleyebilmiş ve sürdürebilmiştir.

Phalen ve Chezan (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi (question-qnswer relationship [QAR]) ve QAR cevap kartlarından oluşan müdahale paketinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni ile yürütülen araştırma, anaokuluna devam eden otizm tanısı almış 4-5 yaş aralığında olan beş çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel bileşenleri; paylaşımlı kitap okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında anlama odaklı sorular sorma, ön bilgileri etkinleştirme ve metinle birleştirme, içeriği özetleme, çıkarım yapma ve hikâye üzerine düşünmedir. Araştırmada paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri için oluşturulmuş yirmi kitaplık bir resimli hikâye kitabı seti kullanılmıştır. Araştırmada bu kitap setinden başlama verilerinin alınması için beş, müdahale oturumları için üç ve izleme verilerinin alınması için iki kitap olmak üzere toplam 10 kitap kullanılmıştır. Müdahaledeki sorular QAR stratejisi içindeki sorulardan uyarlanarak dört düzey soru türü bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma olarak belirlenmiştir. Bilgi soru türüne karşılık gelen "kim, ne, nerede, nereye vb." soruları, araştırma türüne karşılık gelen "hikâyenin neresinde" sorusu, çıkarım sorularına karşılık gelen "neden" sorusundan oluşmuştur. İlişki kurma soruları olarak ise çocuğun benzer bir deneyimini hikâyeyle ilişkilendirmesinin istendiği sorulardan oluşmuştur. Her kitap için soru listesi ve cevap anahtarı hazırlanmıştır. Soru listesi bilgi,

araştırma, çıkarım ve ilişki kurma soru türlerine göre her düzeyden beş soru olacak şekilde hazırlanmıştır. Her düzey sorunun resimlerini içeren QAR kartları, cevapların nasıl bulunacağına dair belirli yönergeler içeren QAR sesli düşünme talimatları kullanılmıştır. Hikâye yüksek sesle okunmuş ve önceden belirlenen QAR soru türlerine karşılık gelen sorular sorulmuş, metin yüksek sesle okunurken QAR resimli kartlar eşlik etmiştir. Aynı zamanda çocukların cevap vermelerinde önceden belirlenen sistematik ipuçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan her çocuğun, kendilerine yüksek sesle okunan hikâyelere ilişkin sorulan sorulara doğru cevaplar verme yüzdeleri artmış, dinlediğini anlama becerileri gelişme göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar ve katılımcıların seçilmesi, araştırmacı ve gözlemci, etik kurul raporu, araştırma izni ve onam prosedürü, uygulama ortamı, materyaller, veri toplama araçları, verilerin toplanması, deney süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar ile verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesine devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ve bu becerilerini müdahaleden sonra sürdürmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Aşağıda, önce tek denekli deneysel desenler hakkında genel bir bilgi sunulmuş, çoklu başlama ve çoklu yoklama düzeyi desenleri açıklanmış ve araştırmada kullanılan katılımcılar arası çoklu yoklama desenine dair bilgilere yer verilmiştir.

Tek Denekli Deneysel Desenler

Onlarca yıldır tek denekli deneysel desenler, araştırmacılara diğer araştırma yöntemleriyle kolayca keşfedilemeyen soruların cevaplarını keşfetmeleri için bir imkân sağlamıştır (Ledford, Zimmerman, Schwartz, & Odom, 2018). Tek denekli araştırmalarda genel olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde uygulanmasının etkisi incelenir. Tek denekli deneysel desenler, her katılımcının kendi içerisinde kontrolünün kurulması, bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümler yapılması, katılımcılarda meydana gelen davranış değişikliğinin kendi içerisinde ve katılımcılar arasında tahmin etme, doğrulama ve yineleme ile kanıtlanması ve aynı kanıtın farklı araştırmalarla da ortaya konulması gibi iç geçerliği tehdit eden unsurları ortadan kaldıran ve araştırma sırasında deneysel kontrolün sağlanması için müdahale koşullarında uyarlama yapmaya imkan sağlayan temel tanımlayıcı özelliklere sahiptir (Ledford & Gast, 2018).

Tek denekli araştırmalarda bir katılımcı ya da katılımcı grubundan standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak, bir öğretimin ya da uygulamanın etkililiği incelenmektedir. Bu amaçla, her bir katılımcı kendi içinde değerlendirilmektedir. Bu araştırmalarda, bağımsız değişken bağımlı değişken üzerinde uygulanırken, bağımlı değişken sistematik ve tekrarlı bir biçimde ölçülmektedir (Ledford & Gast, 2018). Birçok farklı türü olan tek denekli araştırma desenlerinden bir türü ise çoklu başlama düzeyi desenidir.

Çoklu Başlama Düzeyi Deseni

Çoklu başlama düzeyi deseni, bir öğretim ya da değiştirilmek istenen bir davranışa müdahale uygulamasının etkililiğini birden çok durumda ölçmeye dayalı bir desendir (Tekin-İftar, 2018). Çoklu başlama düzeyi deseni, etkili eğitim müdahalelerini belirlemek için başarıyla kullanılmıştır (Ledford & Gast, 2018). Bu desenin en temel faydası bir müdahalenin sonuçlarını birden çok katılımcı üzerinde test etmesidir. Özellikle geri alınması mümkün olmayan akademik kazanımların öğretilmesinde bu desen ön plana çıkmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Çoklu başlama düzeyi desenin en önemli avantajları (a) potansiyel olarak etkili bir müdahalenin geri çekilmesini gerektirmemesi, (b) bağımsız değişkenin sıralı olarak uygulanması ve birçok öğretmenin sınıf içi uygulamalarıyla uyumlu olması ve (c) katılımcıların hedef davranıştaki performans düzeyleri üzerindeki müdahale etkilerinin doğrudan izlenmesine olanak tanımasıdır (Ledford & Gast, 2018).

Ancak çoklu başlama düzeyi deseninin, eşzamanlı ve devamlı şekilde başlama düzeyi verisi almayı gerektirmesi desenin önemli bir dezavantajıdır. Bu durum, gözlemci için sorunlara neden olabilmektedir. Örneğin, eşzamanlı bir şekilde gözlem yapılabilmesi için birden çok gözlemciye ihtiyaç olabilir. Ayrıca uzun süre başlama düzeyi verisi alınıyor olması bu süre zarfında ölçme, davranış değişikliği ve olgunlaşma gibi iç geçerliği etkileyen etmenleri kontrol altına almayı güçleştirir (Ledford & Gast, 2018). Ek olarak başlama düzeyi verilerinin alınmasının uzun sürmesi, katılımcılar için sıkıcı olabilir, bu durum hem gözlemcide hem de katılımcıda yıpranma ve bıkkınlığa neden olabilir (Ledford & Gast, 2018). Bu nedenlerden dolayı öğretim aşamasına geçilmeden önce uzun süre ve devamlı bir biçimde başlama düzeyi verisinin alınması çoğu zaman anlamlı olmamaktadır (Gast & Ledford, 2010). Bu durumlarda araştırmacılar için alternatif bir desen sürekli başlama düzeyi verisi toplamayı gerektirmeyen çoklu yoklama düzeyi desenidir.

Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni

Bu desen, çoklu başlama düzeyi deseninin bir çeşitlemesi olup bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeye dayalı bir desendir (Tekin-İftar, 2018). Çoklu yoklama deseninde çoklu başlamadan farklı olarak başlama düzeyinde sürekli değil, aralıklı yapılan yoklamalarla bağımsız değişken uygulanmadan önce bireyin performansında değişme olup olmadığı kontrol edilir. Çoklu yoklama deseninde belirli zamanlarda başlama düzeyinde veri toplanır ve bu oturumlara yoklama ismi verilir (Tekin-İftar, 2018). Yoklama oturumları sağaltım ya da öğretim uygulanmadan önce bağımlı değişkende herhangi bir değişikliğin olup olmadığını gösterir (Ledford & Gast, 2018). Çoklu başlama düzeyi deseni üç ayrı durum için kullanılır (Tekin-İftar, 2018). Bunlar:

a) Davranışlar arası çoklu yoklama düzeyi deseni; bir katılımcıya uygulanan bir müdahalenin etkililiği, birden çok amaçlanan davranış üzerindeki etkisi araştırılır.

b) Ortamlar arası çoklu yoklama düzeyi deseni; bir katılımcıya uygulanan bir müdahalenin amaçlanan davranış üzerindeki etkisini katılımcının içinde yer aldığı birden çok ortamda araştırılır.

c) Katılımcılar arası çoklu yoklama düzeyi deseni; bir müdahalenin, amaçlanan bir davranış üzerindeki etkililiği, birden çok katılımcı üzerinde araştırılır.

Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Deseni

Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni bağımsız değişkenin birden fazla katılımcı üzerindeki etkililiğini incelemek amacıyla kullanılır (Ledford & Gast, 2018). Uygulama sürecinde ilk olarak araştırmadaki katılımcılardan birinden bağımlı değişkenle ilişkili olarak sürekli başlama düzeyi verileri toplanırken, diğer katılımcılardan sadece bir oturumda yoklama verisi alınır. Birinci katılımcı için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Birinci katılımcı ile amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ve veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci katılımcıdan başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanır ve diğer katılımcılardan yine yoklama verisi alınır. İkinci katılımcının başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde bağımsız değişken uygulanır. Bu süreç, tüm katılımcılara bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam eder (Ledford & Gast, 2018).

Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesine devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bu desen sürekli başlama verisi almaya gerek duyulmaması, iç geçerliği kontrol altına alma bakımından güçlü bir desen olması ve veri toplama bakımından daha doğal bir süreç oluşturması bakımından tercih edilmiştir.

Araştırmada katılımcılar arasındaki benzerlik, katılımcıların belirlenen önkoşul davranışları yerine getirmeleriyle, bağımsızlık ise uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ortamında katılımcıların birbirinden bağımsız olarak yapılan sağaltım çalışmaları ile sağlanmıştır. Araştırmada katılımcılar arası çoklu yoklama deseni uygulanırken sırası ile şu işlemler izlenmiştir: a) Deney sürecinin başında gelişimsel yetersizliği olan tüm katılımcı çocukların performanslarını değerlendirmek amacı ile bir yoklama ölçümü alınmıştır, b) öğretim sürecine başlamadan önce uygulamaya başlamak üzere rastgele olarak seçilen ilk katılımcıdan art arda gerçekleştirilen oturumlarda farklı öyküler kullanılarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır, c) birinci katılımcının başlama düzeyi verileri kararlılık

gösterdiğinde aynı katılımcı için paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi uygulamalarına başlanmıştır, d) birinci katılımcının öğretim sonu verileri kararlılık gösterdiğinde ikinci katılımcı için art arda gerçekleştirilen oturumlarla başlama düzeyi verileri toplanmıştır, e) bu sırada üçüncü katılımcı çocuktan bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Aynı işlemler araştırmadaki katılımcıların tümüne bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam ettirilmiştir.

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi, bağımlı değişkeni ise okul öncesi eğitimlerine devam eden gelişimsel yetersizliği bulunan çocukların dinlediğini anlama düzeyleri yani anlama sorularına verdikleri doğru cevaplardır. Doğru cevap, çocuğun soruyu 4 ila 6 saniye içinde ve araştırmacıdan herhangi bir yönlendirme olmaksızın doğru cevaplaması olarak tanımlanmıştır. Doğru cevapların sayısı hakkında veri toplamak için fırsat başına bir cevap kullanılmıştır. Temel bağımlı değişkene ek olarak, Dinlediğini Anlama Testi (DAT) (Çelikten-Demirel, Sümer-Dodur, Altındağ-Kumaş & Yüzbaşıoğlu, 2023) ön test-son test ölçümü olarak uygulanmıştır.

Katılımcılar ve Katılımcıların Seçimi

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda okul öncesi eğitimlerine devam eden, aynı zamanda özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim alan, yaşları 60-75 ay arasında olan gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk ile yürütülmüştür. Ayrıca araştırmada katılımcı çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplandığından araştırmaya katılımcı çocukların ebeveyni olan dört anne ve dört öğretmen de bu araştırmanın katılımcılarıdır. Aşağıda katılımcı çocuklara, annelerine ve öğretmenlerine dair ayrıntılı bilgilere ve katılımcı çocukların seçilme süreçlerine yer verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada birinci katılımcı olan Elif 72 aylık, gelişimsel yetersizlik (hafif düzey zihin yetersizliği ve konuşma ve dile ait gelişimsel yetersizlikler) tanısı almış bir kız çocuktur. İlk tanılaması 2021 yılında yapılmıştır ve o tarihten itibaren haftanın iki günü birer seans bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Elif aynı zamanda son iki yıldır resmi bir ortaokulun bünyesinde bulunan ana sınıfında eğitimine devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeninden alınan bilgilere göre Elif sözel yönergeleri yerine getirmektedir ve en az üç kelimelik cümlelerle ifade becerisine sahiptir. Ayrıca Dinlediğini Anlama Testi'nden 36 puan üzerinden 6 puan almıştır. Çalışmaya dâhil etmek için belirlenen tüm dâhil etme kriterlerini karşılamaktadır.

İkinci katılımcı olan Ahmet 71 aylık, gelişimsel yetersizlik (hafif düzey zihin yetersizliği ve konuşma ve dile ait gelişimsel yetersizlikler) tanısı almış bir erkek çocuktur. İlk tanılaması 2022 yılında yapılmıştır ve o tarihten itibaren haftanın iki günü birer seans bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Ahmet aynı zamanda son bir yıldır resmi bir ilkokul bünyesinde bulunan ana sınıfında eğitimine devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeninden alınan bilgilere göre Ahmet sözel yönergeleri yerine getirmektedir ve en az üç kelimelik cümlelerle ifade becerisine sahiptir. Dinlediğini Anlama Testi'nden 36 puan üzerinden 6 puan almıştır. Çalışmaya dâhil etmek için belirlenen tüm dâhil etme kriterlerini karşılamaktadır.

Üçüncü katılımcı Eymen 71 aylık, gelişimsel yetersizlik (hafif düzey zihin yetersizliği) tanısı almış bir erkek çocuktur. İlk tanılaması 2024 yılında yapılmıştır ve o tarihten itibaren haftanın iki günü birer seans bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Eymen aynı zamanda son bir buçuk yıldır bağımsız bir anaokulunda okul öncesi eğitimine devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeninden alınan bilgilere göre Eymen sözel yönergeleri yerine getirmektedir ve en az üç kelimelik cümlelerle ifade becerisine sahiptir. Dinlediğini Anlama Testi'nden 36 puan üzerinden 2 puan almıştır. Çalışmaya dâhil etmek için belirlenen tüm dâhil etme kriterlerini karşılamaktadır.

Dördüncü katılımcı olan Alpaslan 72 aylık, meningosel hidrosefali hastalığı bulunan gelişimsel yetersizlik (hafif düzey zihin yetersizliği) tanısı almış bir erkek çocuktur. İlk tanılaması 2018 yılında yapılmıştır ve o tarihten itibaren haftanın iki günü birer seans bir

özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim almaktadır. Alpaslan aynı zamanda son bir yıldır resmi bir ilkokul bünyesindeki ana sınıfında eğitimine devam etmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmeninden alınan bilgilere göre Alpaslan sözel yönergeleri yerine getirmektedir ve en az üç kelimelik cümlelerle ifade becerisine sahiptir. Dinlediğini Anlama Testi'nden 36 puan üzerinden 3 puan almıştır. Çalışmaya dâhil etmek için belirlenen tüm dâhil etme kriterlerini karşılamaktadır. Katılımcı çocukların demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Çocukların Demografik Bilgileri

Çocuk	Yaş (Ay)	Cinsiyet
Elif	72	Kız
Ahmet	71	Erkek
Eymen	71	Erkek
Alpaslan	72	Erkek

Sosyal geçerlik verileri için dört katılımcı çocuğun ebeveynleri olarak anneleri katılımcı olmuştur. Katılımcı çocukların annelerine ait demografik bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Ebeveynlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş Aralığı	Eğitim Seviyesi
Elif'in annesi	35-40	Lise
Ahmet'in annesi	40+	İlkokul
Eymen'in annesi	25-30	Ortaokul
Alpaslan'ın annesi	25-30	Lise

Tablo 3 incelendiğinde annelerden ikisinin yaşlarının 25-30 yaş aralığında olduğu, bir annenin 35-40 yaş aralığında olduğu ve bir annenin de 40 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerden ikisi lise, biri ortaokul diğeri ise ilkokul mezunudur.

Araştırma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütüldüğünden katılımcı çocukların destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan ve katılımcı çocuğun eğitiminden sorumlu öğretmenlerden de müdahaleye ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmaya katılan ve sosyal geçerlik verileri toplanan dört öğretmene ilişkin demografik özellikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş Aralığı	Mezuniyet	Mesleki Deneyimi
Elif'in öğretmeni	35-40	Okul öncesi eğitimi	15-20 yıl
Ahmet'in öğretmeni	25-30	Okul öncesi eğitimi	0-5 yıl
Eymen'in öğretmeni	25-30	Çocuk gelişimi	0-5 yıl
Alpaslan'ın öğretmeni	30-35	Sınıf öğretmenliği	5-10 yıl

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerden ikisinin yaşlarının 25-30, bir öğretmenin 30-35, bir öğretmenin de 35-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden ikisi farklı üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümünden, biri de çocuk gelişimi bölümünden lisans derecesine sahiptir. Bir öğretmen ise sınıf öğretmenliği bölümünden lisans derecesi olan ve MEB'den 280 saatlik bir özel eğitim hizmet içi sertifika programından sertifika almış bir sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerden ikisinin mesleki deneyimi 0-5 yıl aralığında iken, bir öğretmenin 5-10 yıl, bir öğretmenin de 15-20 arasında bir mesleki deneyimi bulunmaktadır.

Katılımcıların Seçimi

Katılımcılarının belirlenmesi amacıyla bir takım dâhil etme kriterleri oluşturulmuştur. Bu çalışmaya katılım için belirlenen dâhil etme kriterleri şunlardır:

a) Belgelenmiş gelişimsel yetersizlik tanısının bulunması,
b) Ek olarak belgelenmiş veya tanılanmış görme ve işitme yetersizliklerinin olmaması,
c) Okul öncesi eğitime devam ediyor olması,
d) Yaşının 60-75 ay arasında olması,
e) Ana dilinin Türkçe olması,
f) Sözel basit yönergeleri (*ör.*, gel, otur, göster, ver gibi) yerine getirmesi,
g) En az 3 kelimelik ifade becerisinin olması,
h) Dinlediğin Anlama Testi'nden (Çelikten-Demirel vd., 2023) alınabilecek en yüksek puan olan 36'nın 4'te biri olan 9 puanın altında bir puan alması,
i) Ebeveynlerinin çocuklarının çalışmaya katılımını kabul etmeleri, yazılı ve imzalı ebeveyn onayının olması.

Katılımcı çocukların belirlenmesinde aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir:

Yönetici ve Öğretmen Görüşmeleri

Araştırma için etik kurul raporu ve MEB'den araştırma izni onayı alındıktan sonra araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla ilk olarak Sivas ilinde MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ziyaret edilmiş, yöneticilerle görüşmeler yapılmış ve çalışmaya dâhil olma konusunda gönüllü olup olmadıklarını bildirmeleri istenmiştir. Ziyaretler sırasında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin fiziksel şartları gözlem ve görüşmeler yoluyla değerlendirilerek öğretim oturumları ve bireysel değerlendirmelerin yapılabileceği uygun bir çalışma ortamının olup olmadığı da belirlenmiştir. Görüşmelerde yöneticilere araştırma amacı, süreci ve çocukları dâhil etme kriterleri anlatılmış ve kendilerinden merkezlerinde destek eğitim alan katılımcı olabilecek çocuklarla ilgili yaş, tanı ve öğretmen bilgileri alınmıştır. Yöneticilerden alınan bu bilgiler çerçevesinde belirlenen çocukların dil becerileri ile ilgili dâhil etme kriterlerini karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi için çocukların öğretmenleri ile de yüz yüze görüşmeler

yapılmıştır. Görüşmeler rehabilitasyon merkezinde, öğretmenler için uygun bir zaman diliminde birebir olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu görüşmelerde öncelikle öğretmenler araştırma süreci ve katılımcı çocukları dâhil etme kriterleri hakkında bilgilendirilmiş ve uygun olabilecek çocuklarla ilgili demografik bilgiler ve dil becerilerindeki performansları ile ilgili bilgiler alınmıştır. Bu görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır (EK 1). Öğretmen görüşme formu çocukların kimlik bilgileri ve dil becerileri olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır. Kimlik bilgileri kısmında çocuğun adı-soyadı, doğum tarihi, yaşı, cinsiyeti, ÇÖZGER'de belirtilmiş olan tanısı, ek olarak görme ya da işitme yetersizliğinin olup olmadığı, okul öncesi eğitimine ne kadar süredir devam ettiğine ilişkin sorular bulunurken, dil becerileri kısmında çocuğun alıcı dil ve ifade edici dil becerilerine ilişkin sorular yer almıştır. Formdaki her bir soru ilgili çocuğun öğretmenine araştırmacı tarafından sözel olarak sorulmuş, cevapları form üzerine işlenmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonucunda dinlediğini anlama becerisi ile ilgili dâhil etme kriteri dışındaki diğer tüm kriterleri karşılayan çocuklar katılımcı adayı olarak belirlenmiştir.

Bu aşamada 18 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ziyaret edilmiş, yöneticileri ile görüşülmüş, tanı kriterlerini karşıladığı belirlenen çocukların öğretmenleri ile (toplamda 15 öğretmen) ile görüşülmüş ve Dinlediğin Anlama Testi'nden alınabilecek en yüksek puan olan 36'nın 4'te biri olan 9 puanın altında bir puan alması dışında tüm dâhil etme kriterlerini karşılayan yedi çocuk belirlenmiştir. Ardından bu yedi çocuğa Dinlediğini Anlama Testi uygulanmıştır.

Dâhil Etme Kriterlerinin Ölçümlenmesi

Öğretmen görüşmeleri sonucunda belirlenen çocukların dinlediğini anlama becerileri ile ilgili dâhil etme kriterini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla dinlediğini anlama performansları değerlendirilmiştir. Bu amaçla öncelikle katılımcı aday olarak belirlenen yedi çocuğun ebeveynlerinin her biri ile yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerde ebeveynlere araştırma amacı hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarının dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için kendilerinden yazılı onay alınmıştır. Bir ebeveyn onay vermediğinden değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Onay alınan altı çocuğa devam ettikleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde Dinlediğini Anlama Testi (DAT)

uygulanmış ve dinlediğini anlama puanları belirlenmiştir. Bu çocuklardan biri DAT'tan 20 puan almış ve bu puan araştırmaya dâhil etmek için yüksek bulunmuştur, diğer bir çocuk ise DAT'tan 7 puan alarak dinlediğini anlama beceri düzeyi olarak dâhil etme kriterini karşılamış ancak ebeveynleri çocuğun çalışmaya katılmasına kişisel nedenlerinden dolayı onay vermemiştir. Son olarak DAT'tan alınan puanlar çerçevesinde dinlediğini anlama beceri düzeyi olarak dâhil etme kriterlerini ve diğer kriterleri karşılayan dört çocuk belirlenmiştir. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla çalışma boyunca sadece ilk isimleri kullanılmış, soy isimleri diğer kişisel bilgileri ile birlikte saklı tutulmuştur.

Araştırmacı ve Gözlemci

Bu araştırmada tüm uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Özel Eğitim Öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Özel Eğitim Ana bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı araştırmanın da yürütüldüğü Sivas ilinde bir özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve mesleğinde dört yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Çalışmada güvenirlik verileri araştırmacı ile aynı okulda öğretmen olarak görev yapan özel eğitim alan mezunu bağımsız bir gözlemci tarafından elde edilmiştir.

Etik Kurul Raporu, Araştırma İzni ve Onam Prosedürü

Çalışmanın yürütülmesi için öncelikle araştırmacının yüksek lisans öğrencisi olduğu Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 26.03.2024 tarih ve E-77082166-302.08.01-919691 sayılı onayı alınmıştır (EK 2). Etik kurul onayının alınmasının ardından Millî Eğitim Bakanlığı'ndan 02.05.2024 tarih ve E-92255297-605.01-101494761 sayılı araştırma uygulama izni alınmıştır (EK 3).

Araştırmada ayrıca uygulama için katılımcı çocukların ebeveynlerinden ve çocukların kendilerinden izin alınmıştır. Katılımcı dört çocuğun ebeveynleri ile yüz yüze görüşülmüş araştırma ve uygulama süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, kendilerine onam formu okunmuş ve çocuklarının araştırmaya katılımları ile ilgili yazılı izinleri alınmıştır. Araştırmada katılımcı çocukların ailelerinin onayı için kullanılan onam formu EK 4'te

sunulmuştur. Araştırmada aynı zamanda katılımcı çocuklardan da onay alınmıştır. Bu amaçla uygulama öncesinde her çocukla tek tek görüşülmüş ve çalışmaya katılmak isteyip istemediğini beyan etmesi için onlara yüz emojileri içeren onay metni okunmuştur. Katılımcı olarak belirlenen dört çocukta evet diyerek evet emojisini işaret etmiş ve çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Çocukların onayı için kullanılan Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu EK 5'te sunulmuştur.

Uygulama Ortamı

Araştırma katılımcı çocukların devam ettikleri Sivas ili merkez ilçede bulunan üç farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla uygulamanın yürütüldüğü özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin isimleri ve diğer ilgili bilgiler gizli tutulmuştur. Uygulamalar rehabilitasyon merkezi yönetimleri tarafından belirlenen bireysel eğitim odası olarak adlandırılan sınıflarda yapılmıştır. Uygulama yapılan sınıflar birbirine benzer özelliktedir. Uygulamaların yürütüldüğü her üç ortamda da çocuklarla çalışma yapılmasına uygun bir masa, sandalyeler ve dolaplar bulunmaktadır. TV, bilgisayar gibi uyarıcılar bulunmamaktadır. Ortamlarda dikkat dağıtıcı herhangi bir eşya ya da materyal bulunmamasına dikkat edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce ortamların ısı, ışık ve havalandırma koşulları uygun hale getirilmiştir. Uygulamalarda araştırmacı ve katılımcı çocuk bir masa kenarında birbirlerini ve hikâye kitabını görecek şekilde oturmuşlar, yanlarına araştırmacının ve katılımcı çocukların konuşmalarını net bir şekilde kaydedilecek pozisyonda bir cep telefonu yerleştirilmiştir.

Birinci katılımcı çocuk ile çalışılan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki bireysel eğitim odası 24 m² büyüklüğünde olup çocuğun sürekli ders aldığı odadır. İçerisinde bir fasulye masa, iki dolap, bir mantar pano, iki adet sandalye, bir minder, bir askılık ve bir çöp kutusu bulunmaktadır. İkinci katılımcı çocukla uygulama farklı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yapılmıştır. Bu rehabilitasyon merkezinde uygulama yapılan bireysel eğitim odası ise 20 m² büyüklüğünde olup yine çocuğun sürekli ders aldığı sınıftır. İçerisinde bir fasulye masa, bir dolap, bir kitaplık, bir mantar pano, bir etkinlik panosu, iki adet sandalye, bir yer minderi ve bir çöp kutusu bulunmaktadır. Ortamda sürekli bulunan oyun setleri çalışma sırasında dolaba kaldırılmıştır. Üçüncü ve dördüncü katılımcı çocuk

ile uygulama ise her ikisinin de devam ettiği üçüncü ve farklı bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yapılmıştır. Her iki çocukla da aynı bireysel eğitim odasında çalışılmıştır. Bu bireysel eğitim odası 16 m² büyüklüğünde olup içerisinde bir dikdörtgen masa, bir küçük kare masa, bir dolap, bir mantar pano, dört adet sandalye, bir duvar saati ve bir çöp kutusu bulunmaktadır. İkinci masanın üzerinde sürekli bulunan satranç ve zeka oyunları setleri çalışmalar sırasında dolaba kaldırılmıştır.

Materyaller

Araştırmada öğretim materyali olarak resimli hikâye kitapları kullanılmıştır. Kullanılan resimli hikâye kitapları şu özelliklere göre seçilmiştir: (a) Kitabın konusunun okul öncesi dönem çocuklar için uygun olması, (b) Somut olaylar dizisi içeren basit bir öyküsünün olması, (c) Gerçekçi, basit, renkli ve ilgi çekici resimler içermesi, (d) Kitaptaki olay ve resimlerin birbirlerini destekler nitelikte olması, (e) Soyut kavramların yer almaması, (f) Kitaplardaki yazı yoğunluğunun fazla olmaması. Resimli hikâye kitaplarının seçiminde öncelikle okul öncesi dönem çocuklar için olan birçok kitap incelenmiş ve bu özellikleri taşıdığı belirlenen 15 resimli hikâye kitabı uygulamalar için seçilmiştir. 15 kitaptan 8'i araştırmanın müdahale aşamasında kullanılmak üzere rastgele olarak atanmıştır. Müdahalede kullanılacak bu sekiz kitap bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma olarak isimlendirilen dört düzey soru türünün her birinin model olma aşamasında kullanmak amacı ile yine rastgele olarak dört gruba ayrılmış ve her bir soru türü için iki kitap belirlenmiştir. Araştırmada başlama düzeyi için beş, müdahale için altı ve izleme için iki kitap olmak üzere toplam 13 tane resimli hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan resimli hikâye kitaplarının listesi deney sürecinde hangi aşamalarda kullanıldığı bilgisiyle birlikte EK 6'da sunulmuştur.

Araştırma için belirlenen 15 kitabın her biri için uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi içinde yer alan bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma dört düzey soru türünün her birinden 5'er tane olmak üzere toplamda 20 soru hazırlanmış, bu sorular için bir de cevap anahtarı oluşturulmuştur. Ayrıca bu 20 soruya ek olarak her bir soru türü için belirlenen ikişer kitaba da ilgili soru türüne uygun beşer ek soru ve cevap anahtarı hazırlanmıştır. Seçilen tüm kitaplarla birlikte oluşturulan tüm sorular ve cevaplarına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü erken çocukluk döneminde dil ve iletişim becerilerinin

geliştirilmesi ve etkileşimli kitap okuma üzerine çalışmaları olan özel eğitim alanında doktora yapan iki uzmandır. Uzmanlar tüm kitapları ve soru-cevapları incelemişler ve soru-cevaplara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Uzmanların önerileri çerçevesinde bazı sorular ve cevapları değiştirilmiş, bazıları yeniden düzenlenmiştir. Her bir kitap için oluşturmuş bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma türünde sorular ve bu soruların cevap anahtarları EK 7 ile EK 36 arası eklerde sunulmuştur.

Ayrıca araştırmada resimli hikâye kitaplarına ek olarak her bir soru türü temsili bir görselle eşleştirilmiş ve her soru türünün görselinden oluşan cevap kartları hazırlanmış ve müdahalede kullanılmıştır (EK 37). Bu cevap kartlarının ön yüzünde soru türü ile eşleştirilmiş bir görsel ve soru türüne özgü kısa bir yönerge, arka yüzünde ise ilgili sorunun cevabının nasıl bulunacağına ilişkin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan öğretim senaryoları yazılmıştır (EK 38). Ayrıca oturumlarda cevap kartlarının sergilendiği bir pano ve oturumların ses kayıtlarını kaydetmek için bir cep telefonu kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesine devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri, bağımlı değişken ve kayıt yöntemi açıklanmıştır.

Dinlediğini Anlama Testi (DAT)

Dinlediğini Anlama Testi (DAT) katılımcıların belirlenmesinde, deney sürecinden önce ve sonra ön test ve son test olarak uygulanmış, böylelikle katılımcı çocukların müdahale öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir. Testin orijinal adı LURI'dir (Listen-Dinle, Understand-Anla, Remember-Hatırla ve Infer-Çıkarım yap) ve Hagen vd. (2021) tarafından geliştirilmiştir. DAT ise bu testin bir uyarlamasıdır. Çelikten-Demirel vd. (2023) tarafından Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlanarak, yaşları 60-75 ay arasında, 104'ü kız, 108'i erkek olmak üzere toplam 212 çocuk üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmaları sonrasında madde parametrelerinin pratikteki uygulamalarda beklenilen aralıklarda yer aldığı ve test bilgi

fonksiyonunun ölçeğin orijinaline benzer şekilde düşük yetenek düzeyinde zirve yaptığı göstermiştir. Geçerlik çalışmasının yanı sıra ölçme aracından elde edilen ölçüm sonuçlarına yönelik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda tek boyutlu Madde Tepki Kuramı (MTK) kapsamında ele alınan marjinal güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer 0,86 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik ve geçerlik analizleri sonuçlarına göre, Türk kültürüne uyarlaması yapılan DAT orijinalinde olduğu gibi tek faktör ve 36 sorudan oluştuğu ortaya konmuştur.

DAT toplamda on kısa hikâye ve hikâye başına üç ile beş soru olmak üzere toplam 36 soru içermektedir. Testte başlangıçta basit ve kısa (12 kelime) hikâyeler kullanılmakta, hikâyelerin karmaşıklığı ve uzunluğu (72 kelime) giderek artmaktadır. Hikâyelerle ilgili sorular, hatırlama ve çıkarımın bir karışımıdır. Başka bir ifade ile test çocukların okunanları dinlemelerini ve anlamalarını, sorular yanıtlanana kadar bilgileri hatırlamalarını ve hikâyede açıkça belirtilmeyen bilgilerin çıkarımını gerektirmektedir. Test bireysel olarak uygulanmaktadır. Teste yer alan hikâyeler sırası ile okunur ve sonra çocuğa okunan hikâye ile ilgili sorular sorulur. Tüm hikâyeler okunup ve soruları cevaplanana kadar test sürdürülür. Testte doğru tepkiler 1, yanlış tepkiler 0 puan olarak puanlanmaktadır ve testten en az 0, en fazla 36 puan alınabilmektedir. Testin belirlenmiş bir kesme noktası olmamakla birlikte testten alınan puanlar 0'a yakınsa dinlediğini anlama düzeyi düşük, 36'ya yaklaştıkça dinlediğini anlama düzeyi yüksek olarak değerlendirilmektedir. Test toplamda 15-20 dakika sürmektedir. DAT'ı araştırmada kullanmak için aracın uyarlama çalışmalarını yapan yazarlardan gerekli izin alınmıştır (Ek 39).

Sosyal Geçerlik Formları

Sosyal geçerlik, eğitimsel müdahaleler için sosyal açıdan önemli sonuçların dikkate alındığı tek denekli araştırmalarda kalite göstergelerinden biridir (Ledford vd., 2023). Sosyal geçerlik, müdahalenin önemini, etkililiğini ve uygunluğunu belirlemek için yapılan değerlendirmedir (Kennedy, 2005). Sosyal geçerlik, müdahale uygulanan katılımcıların yaşamlarında meydana gelen veya olması muhtemel olan durumları tespit etmek ve deneysel müdahalelerden elde edilen verileri güçlendirmek için kullanılmaktadır (Atbaşı & Karasu, 2019). Bu bağlamda araştırmada hem katılımcı çocuklardan hem de ebeveyn ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Katılımcı çocuklardan alınacak sosyal geçerlik verileri için çocukların yaşlarının küçük olması göz önünde bulundurulmuş ve likert tipi altı maddeden oluşan kısa bir sosyal geçerlik formu geliştirilmiştir. EK 40'ta sunulan bu form, maddeler çocuklara okunduğunda anlayabilecekleri özellikte ve çocuklardan gülen, nötr ve üzgün yüz emojilerini daire içine alarak çalışma hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Gülen yüz "Evet", nötr yüz "Bazen" ve üzgün yüz "Hayır" anlamına gelmektedir. Formda çocuklara çalışmayı sevip sevmedikleri, çalışmada kullanılan resimli hikâye kitaplarından hoşlanıp hoşlanmadıkları, cevap kartlarının kitaptaki öyküyü anlamalarında kendilerine yardımcı olup olmadığı, anlama sorularını cevaplarken cevap kartlarını kullanmayı sevip sevmedikleri, çalışmayı tekrar yapmak isteyip istemedikleri ve çalışmanın başka çocuklarla yapılmasını önerip önermediklerine yönelik maddelere yer verilmiştir.

Çocukların yanı sıra ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden de paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin çocuklar üzerindeki etkileri hakkında sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla ebeveynlere 5'li likert (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanan dokuz maddeden oluşan bir sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır (EK 41) ve bir tane açık uçlu soru oluşturulmuştur. Form, demografik bilgilerin yanı sıra müdahalenin etkililiğine ve çocuğa katkılarına odaklanan maddelerden oluşturulmuştur. Formda ebeveynlere müdahalenin çocuklarının dinlediğini anlamalarının gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı ve dinlediğini anlama sorularına cevap vermelerine yardımcı olup olmadığı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin birlikte kullanımının çocuklarının dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı, müdahaleden sonra çocuklarının kitaplara olan ilgi ve sevgisi ile evde yapılan kitap okuma etkinliklerine katılımının artıp artmadığı, bu çalışmaya katılmanın çocukları için olumlu bir deneyim olup olmadığı, çocuğu ile kullanmak için soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isteyip istemediği, müdahaleyi evde uygulanabilir bulup bulmadığı ve müdahalenin diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olup olmayacağına dair düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Form, çalışmanın bitiminde katılımcı çocukların ebeveynleri olan annelere verilmiş ve doldurulmaları istenmiştir. Formu teslim etmeleriyle birlikte annelerle kısa bir görüşme yapılarak uygulanan müdahale ile ilgili görüşlerini almak üzere de bir açık uçlu soru

oluşturulmuştur. Görüşme sorusu "Uygulanan müdahale ve yapılan çalışmalar sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri ve yaptığımız çalışma ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatır mısınız?" şeklindedir.

Araştırmanın sonunda katılımcı çocukların öğretmenlerine de 5'li likert olarak hazırlanan dokuz maddeden oluşan kısa bir sosyal geçerlik formu uygulanmış (EK 42) ve formun tesliminde yapılan kısa görüşmede bir açık uçlu soru sorulmuştur. Form öğretmenlerin eğitim ve mesleki deneyimine odaklanan demografik sorular ile müdahalenin etkililiğine odaklanan maddelerden oluşturulmuştur. Formda öğretmenlerin soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmeye olan ilgileri, müdahalenin kullanışlılığı ve çocuklara katkılarına odaklanılmıştır. Sosyal geçerlik formunda öğretmenin yaşını, eğitim seviyesini, mezun olduğu bölümü, öğretmenlik deneyim süresini ve öğrencileri ile yapılan bu çalışma ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Formda likert tipi maddelerle öğretmenlere müdahalenin öğrencisinin dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine ve dinlediğini anlama sorularına cevap vermesine yardımcı olup olmadığı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin birlikte kullanımının öğrencisinin dil becerisinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı, müdahaleden sonra öğrencisinin kitaplara olan ilgi ve sevgisi ile sınıfta yapılan kitap okuma etkinliklerine katılımının artıp artmadığı, bu çalışmaya katılmanın öğrencisi için olumlu bir deneyim olup olmadığı, öğrencileri ile kullanmak amacıyla soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isteyip istemediği, müdahaleyi sınıfta uygulanabilir bulup bulmadığı ve müdahalenin sınıftaki diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olup olmayacağına dair düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Form, çalışmanın bitiminde öğretmenlere verilmiş ve doldurulmaları istenmiştir. Formu teslim etmeleriyle birlikte öğretmenlerle kısa bir görüşme yapılarak uygulanan müdahale ile ilgili görüşlerini almak üzere de bir açık uçlu soru oluşturulmuştur. Görüşme sorusu "Uygulanan müdahale ve yapılan çalışmalar sonunda öğrencinizde gördüğünüz değişiklikleri ve yaptığımız çalışma ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatır mısınız?" şeklindedir.

Verilerin Toplanması ve Puanlandırılması

Araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların

dinlediğini anlama becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla üç tür veri toplanmıştır. İlk veri deney sürecindeki başlama düzeyi, müdahale ve müdahale sonrası izleme oturumlarında okunan kitapla ilgili araştırmacı tarafından sorulan anlama sorularına katılımcı çocukların verdikleri sözel cevaplar aracılığıyla toplanmıştır. İkinci tür veri ise deney süreci öncesi ve sonrasında katılımcı çocuklara uygulanan DAT aracılığıyla toplanmıştır. Bu yolla katılımcı çocukların standart bir değerlendirme aracından aldığı dinlediğini anlama puanlarında deney öncesi ve sonrası bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Son olarak katılımcı çocuklardan, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Bağımlı Değişken ve Kayıt Yöntemi

Araştırmanın bağımlı değişkeni dinlediğini anlama becerisidir. Dinlediğini anlama, çocuğun araştırmacı tarafından sorulan bir soruya 4-6 saniye içinde bağımsız olarak doğru bir sözel yanıt vermesi olarak tanımlanmıştır. Dinlediğini anlama becerileri, artan karmaşıklık düzeylerini temsil eden dört düzey soru türü üzerinden ölçülmüştür. Sorular, soru-cevap ilişkisi stratejileri içinde yer alan soru türlerinin uyarlaması sonucu ortaya çıkan dört tür (bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma) anlama sorusudur. Soru türleri Tablo 5'te açıklanmış, soru ve cevaplara örnekler verilmiştir. Dinlediğini anlama becerisi hem sözlü ifade (bilgi, çıkarım ve ilişki kurma soruları) hem de sözsüz ifade (araştırma soruları) aracılığıyla ölçülmüştür. Bunun ilk nedeni hem sözlü hem de sözsüz ifadenin dinlediğini anlamayı ölçmek için kullanılan standartlaştırılmış değerlendirmelerin bileşenleri olmasıdır. İkinci nedeni ise daha önce yayınlanmış çalışmalarda dinlediğini anlama becerilerinin anlama sorularına verilen sözlü yanıtlarla (Asberg & Sandberg, 2010; Henry & Solari, 2020; Kimhi vd., 2018) veya cevapları işaret ederek (Mucchetti, 2013) ölçülmüş olmasıdır.

Tablo 5

Dinlediğini Anlama Soru Tanımları ve Örnekler

Düzey/Tür	Tanım*	Örnek**	Doğru Cevap
1. Bilgi	Araştırmacının kitap kapağına ve resimlerine bakarak tanımlanabilecek ve kim, ne, nerede, nereye vb. sorularıyla yanıtlanabilecek bir soru yöneltmesine bağlı olarak çocuğun tek kelimelik yanıtlar vermesini gerektiren sorulardır.	Küçük porsuk nerede yaşıyor?	Ormanda
2. Araştırma	Araştırmacının bir soru yöneltmesine bağlı olarak çocuğun bir eylemi veya olayı bulmak için kitabın içine bakarak bir yanıt vermesini gerektiren sorulardır. Düzey 2 olan bu sorular, sorunun sorulduğu sayfadan en fazla bir sayfa öncesinde veya bir sayfa sonrasında cevabı aramakla sınırlıdır.	Öyküde Küçük Porsuk'un uyuduğu yeri bulabilir misin?	Küçük Porsuk'un yastıkların üzerine yattığı sayfa. (Doğru sayfayı bulmak için bir sayfa geri gider.)
3. Çıkarım	Araştırmacının çocuğun metin içinde açıkça belirtilmeyen bilgileri entegre ederek bir soru sormasına bağlı olarak bir yanıt vermesini gerektiren sorulardır.	Küçük Porsuk neden sürekli yardım istiyor?	Yorgun olduğu için
4. İlişki Kurma	İlişki kurma soruları, çocuğun hikâyedeki karakter, olay veya farklılığı belirleyerek ve kendi hayatı ile ilişkilendirerek bir yanıt vermesini gerektiren sorulardır.	Küçük Porsuk ipte sallanmayı seviyor. Sen ne oynamayı seversin?	Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyun içermelidir.

*Phalen, L. A., & Chezan, L. C. (2023). Using the question–answer relationship strategy to improve listening comprehension in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(1), 50-65. kaynağından alınmıştır.

**Von Kitzing, C. (2020). *Uykusu gelmeyen porsuk.* (L. Çınar, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

Uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejileri kapsamında birinci düzey olan bilgi türü sorular, kitap kapağından ve kitap resimlerinden derlenen tek kelimelik yanıtlar gerektiren "kim, ne, nereye, nerede" sorularıdır (*ör.,* Bu öykü kimle ilgili?, Bekçi Amos'un elinde ne var?). İkinci düzey araştırma soruları çocuğun bir eylemi veya olayı bulmak için kitabın sayfalarına bakmasını (en fazla bir sayfa ileri ya da geri) ve cevabı kitapta araştırmasını gerektiren "hikâyenin neresinde" sorularıdır (*ör.,* Öyküde ayının kekleri süslediği yeri bulabilir misin?, Öyküde Bekçi Amos ve arkadaşlarının otobüse bindiği yeri bulabilir

misin?). Üçüncü düzey çıkarım soruları çocuğun resimler dâhil olmak üzere metin içinde açıkça belirtilmeyen bilgileri bütünleştirmesini ve neden-sonuç ilişkisi kurmasını gerektiren çıkarım sorularından oluşmaktadır. Bu düzeyde çıkarım sorularına karşılık gelen "neden" soruları sorulmuştur (*ör.,* Ayı keklerini neden arkadaşlarına vermemiş?, Bekçi Amos neden işe geç kalmış?). Dördüncü düzeyde ise çocuğun kendisi ile hikâyedeki bir karakter, olay veya duygu arasında bir benzerlik veya farklılık bulmasına odaklanan ilişki kurma sorularıdır. İlişki kurma soruları, çocuktan bir deneyimini hikâyedeki benzer bir durumla ilişkilendirmesini gerektiren "kişisel çıkarım" sorusundan oluşturulmuştur (*ör.,* Ayı sevinince küçük ayıya sarılmış. Sen mutlu olunca kime sarılırsın?, Tonti ailesiyle su fışkırtarak oyunlar oynamışlar. Sen ailenle hangi oyunları oynarsın?). Araştırmada bir çocuğun bir oturum sırasında sorulan her bir soru için verdiği doğru cevap sayısı veri olarak kayıt edilmiştir. Başlama düzeyi ve izleme oturumlarında kullanılan veri kayıt formu EK 43'te, müdahale oturumlarında kullanılan veri kayıt formu ise EK 44'te sunulmuştur.

Dinlediğini Anlama Testi Aracılığıyla Veri Toplama

Müdahale öncesi ve sonrası tüm katılımcı çocuklara DAT uygulanmış ve dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir. Değerlendirme her katılımcı çocuk ile deney sürecinin yürütüldüğü ortamda birebir olarak yapılmıştır. Değerlendirme süreci ses kaydına alınmıştır. DAT'nin uygulamasında testte yer alan resimsiz hikâyeler testteki sıra ile araştırmacı tarafından sesli bir şekilde okunmuş ve hemen arkasından hikâye ile ilgili dinlediğini anlama soruları yine testteki sırası ile sorulmuştur. Katılımcı çocukların soruları sözlü olarak cevaplaması istenmiştir. Çocukların cevapları kayıt edilmiş ve puanlandırılmıştır. Anlama sorularına verilen her doğru cevap için bir (1) puan, cevap verilmemesi veya yanlış cevap vermesi ise sıfır (0) puan olarak puanlanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin uygulamasının sosyal geçerliğine ilişkin veriler katılımcı çocuklardan Likert tipi maddelerden oluşan sosyal geçerlik formları, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden de hem

Likert tipi maddelerden oluşan sosyal geçerlik formları ve hem de yüz yüze kısa bir görüşmede sorulan bir açık uçlu soru aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcı çocuklar için geliştirilen form, çalışmanın tamamlanmasının hemen ardından uygulamaların yapıldığı ortamda birebir uygulanmıştır. Formda yer alan maddeler çocuğa yüksek sesle okunmuş ve çocuklardan gülen, nötr ve üzgün yüz emojilerini daire içine alarak çalışma hakkındaki duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Gülen yüz "Evet", nötr yüz "Bazen" ve üzgün yüz "Hayır" anlamına gelmektedir. Ebeveynler ve öğretmenlere de çalışmanın bitiminde uygun olduklarını belirttikleri bir zaman diliminde sosyal geçerlik formları verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Ebeveynler ve öğretmenler formları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde doldurmuşlardır. Formlar doldurulurken araştırmacı özel eğitim merkezinde ancak farklı bir ortamda beklemiş ve doldurulan formlar aynı gün teslim almıştır. Formların teslim alınması ile birlikte hem annelerle hem de öğretmenlerle kısa bir görüşme yapılmış ve tek bir açık uçlu soru ile müdahale ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar ses kaydına alınmış, daha sonra yazıya dökülmüş ve içerik analizi yapılmıştır.

Deney Süreci

Pilot Uygulama

Araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin uygulanma sürecini test etmek, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunları önceden belirleyebilmek ve uygulamacıya deneyim sağlamak amacıyla araştırmanın deney süreci öncesinde bir katılımcı çocuk ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, hafif düzey zihin yetersizliği tanısı olan ancak deney sürecine dâhil olmayan bir erkek çocuk ile yapılmıştır. Uygulama öncesinde çocuğun annesine, kendisine ve öğretmenine çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan çocuk için de asıl çalışmaya katılan çocuklarda aranan ön koşul özellikler aranmıştır. Bir oturumluk uygulama çocuğun devam ettiği okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada çalışmanın kaydının nasıl, ne şekilde alınacağının planlanması, tüm ölçme araçlarının uygulanması ve puanlamanın denenmesi, bağımsız değişkene ilişkin kayıt tutma, öğretim materyallerinin test edilmesi ve uygulanacak

stratejinin ve tüm müdahalenin basamaklarını içeren bir öğretim oturumunun gerçekleştirilmesi ve pilot uygulama üzerine çocuğun görüşlerinin alınması aşamalarına yer verilmiştir. İlk aşamada çocuğa DAT uygulanmıştır. Daha sonra çalışmada kullanılan hikâye kitaplarından biri ile bir müdahale oturumu yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında ses ve video kaydı yapılmış ve sürece ilişkin notlar alınmıştır. Uygulama sonunda uygulama hakkında çocuğun görüşleri alınmıştır. Çocuk uygulamada okunan kitabı çok beğendiğini, kendisine kitap okunmasını sevdiğini ve bu sırada kullanılan cevap kartlarının anlamasına yardımcı olduğunu ve uygulamanın tekrar yapılmasını istediğini belirtmiştir. Araştırma etiği gereğince pilot uygulamaya alınan çocuğun okuldaki öğretmenine çocuğun dinlediğini anlama becerilerini desteklemek üzere paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi uygulamaları hakkında bilgi verilmiş ve müdahale paketinde yer alan materyaller olan hikâye kitaplarının bir listesi, sorular, cevap kartları ve bir uygulama örneği paylaşılmıştır. Pilot uygulama sonucunda araştırmacının oturum sürecinde verdiği yönergeleri tam ve doğru vermesi, uygulama esnasında araştırmacı ile katılımcı çocuğun yan yana oturmak yerine masanın kenarlarına oturmaları ve aralarındaki göz teması ve etkileşimin artırılması, kitabın daha merak uyandırıcı ve daha vurgu ve tonlamalı bir şekilde okunması gerektiğine karar verilmiştir.

Ön Test/Son Test

DAT kıyaslama değerlendirmesi, her katılımcı çocuğa deney sürecinde başlama düzeyi oturumlarından önce ve çalışmanın bitimindeki son müdahale oturumundan sonra uygulanmıştır. Testte yer alan on kısa hikâye testteki sıra ile tek tek katılımcı çocuğa okunmuş ve her bir hikâye ile ilgili testte yer alan anlama soruları sorulmuştur. Her katılımcı çocuk için değerlendirme sürecinin tamamı ses kaydına alınmıştır. Değerlendirme sonrasında ses kayıtları tekrar dinlenmiş, çocukların verdikleri cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiş ve testte belirtilen şekilde puanlanmıştır.

Başlama Düzeyi

Başlama düzeyi oturumları her katılımcı çocukla birebir gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı çocuk özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yönetimlerinin göstermiş

olduğu bireysel eğitim odalarında bir masa kenarlarına birbirlerini ve hikâye kitabını görecek şekilde oturmuştur. Katılımcı çocukla kısa bir sohbetin ardından uygulamalara başlanmıştır. Araştırmacı kitabı katılımcı çocuğa okumuş ve süreçte katılımcı çocuğa okunan kitapla ilgili dört düzey anlama soru türünün her birinden beşer soru olmak üzere toplam 20 soru sormuştur. Okul öncesi dönem çocukların anlamasını ve soruları cevaplandırmasını kolaylaştırmak için sorular okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulmuştur (Foorman vd., 2016; Lonigan & Shanahan, 2009; WWC, 2017). Bu bağlamda sorular şu sırayla sorulmuştur: 1. düzey olan bilgi soruları hikâyenin başlığını ve yazarını belirttikten sonra ancak hikâyenin okunmasından önce ve/veya kitapta ilgili sayfanın okunmasından önce sorulmuştur. 2. düzey olan araştırma soruları ve 3. düzey çıkarım soruları hikâyeyi okuma sırasında, 4. düzey ilişki kurma soruları ise hikâye okunduktan sonra sorulmuştur. Araştırmacının kitap okuma sırasında soruları doğru sırada, doğru zamanda ve eksiksiz sorabilmesi ve hata yapmasını engellemek için her soru türü için bir renk kodu verilmiş, sorular kendi renk kodlarına uygun 15x45 mm ölçüsünde yapışkanlı kâğıtlara yazılmış, yapışkanlı kâğıtlar ise kitapta resimlerin üzerine denk gelmeyecek şekilde genelde sayfanın köşelerindeki uygun yerlere yapıştırılmıştır. Ayrıca yapışkanlı kağıtlara yazılan sorulara da türlerine göre yazılı bir kod verilmiştir. Örneğin, çıkarım türü 2. soru için Ç2, ilişki kurma soru türü 5. soru için İK5 şeklinde soru başlarına bu kodlar yazılmıştır. Böylelikle uygulama sırasında bu yapışkanlı kağıtlar araştırmacıya sorular ve sorulma zamanları ile ilgili ipucu oluşturmuştur. Başlama düzeyinde her sorunun sorulmasının ardından cevap için 4 ila 6 saniye boyunca beklenmiştir. Katılımcı çocukların verdikleri cevaplar veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Başlama düzeyinde katılımcı çocukların cevaplarına tepkisiz kalınmış, doğru/yanlış cevaplara onay ya da ret verilmemiş ve cevaplar pekiştirilmemiştir. Başlama düzeyi birinci katılımcı çocuk ile kararlı veri elde edilinceye kadar uygulanmıştır. Birinci katılımcı çocuk ile başlama düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra aynı katılımcı çocuk ile öğretim oturumlarına geçilmiş, bu sırada ikinci, üçüncü ve dördüncü katılımcı çocuk ile birer yoklama oturumu yapılmış ve dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Müdahale

Her müdahale oturumu temel olarak araştırmacının bir hikâye kitabını okuması ve her bir soru türüne (bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma) karşılık gelen 20 anlama sorusunu sormasından oluşmuştur. Ek olarak müdahalenin her bir oturumunda uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinde yer alan dört düzey soru türünden biri için beş ek soru ile sorunun türüne ve nasıl cevaplanacağına model olunmuştur. Bu model olma cevap kartları kullanılarak yapılmıştır. Müdahale oturumlarında rastgele seçilmiş ve sıralaması da rastgele belirlenmiş sekiz kitap belirlenmiştir. Her oturumda bir kitap kullanılmıştır. Her katılımcı çocuk için kitaplar aynı sırada kullanılmıştır. Müdahale her katılımcı çocuk ile haftada dört gün ve günde bir kez olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılarla haftada dört gün uygulanan müdahale oturumları birinci katılımcı çocuk için yedi, diğer üç katılımcı çocuk için altı oturum sürmüştür. Müdahale seansları en kısa öğretim oturumu 8 *dk.,* en uzun öğretim oturumu 25 *dk.* olmak üzere ortalama 16 *dk.* sürmüştür. Her katılımcı çocuk için öğretim oturum sayısı ve süreleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Oturumları Sayısı ve Süreleri

Oturumlar	Birinci katılımcı çocuk	İkinci katılımcı çocuk	Üçüncü katılımcı çocuk	Dördündü katılımcı çocuk
1. Öğretim oturumu	23 *dk.*	21 *dk.*	19 *dk.*	25 *dk.*
2. Öğretim oturumu	15 *dk.*	20 *dk.*	17 *dk.*	14 *dk.*
3. Öğretim oturumu	20 *dk.*	13 *dk.*	17 *dk.*	13 *dk.*
4. Öğretim oturumu	20 *dk.*	16 *dk.*	13 *dk.*	13 *dk.*
5. Öğretim oturumu	19 *dk.*	10 *dk.*	10 *dk.*	12 *dk.*
6. Öğretim oturumu	13 *dk.*	8 *dk.*	15 *dk.*	10 *dk.*
7. Öğretim oturumu	10 *dk.*	---	---	----

Çalışma dört katılımcı çocuk ile 15 Mayıs 2024'te yoklama oturumu gerçekleştirilerek başlamış, dördüncü katılımcı çocuk ile 29 Temmuz 2024'te izleme oturumu yapılarak sonlandırılmıştır. Çalışmanın deney süreci toplam 2,5 ay sürmüştür.

Deney sürecine yoklama oturumlarında dört katılımcı çocuğun dinlediğini anlama performanslarının değerlendirilmesi ile başlanmıştır. Ardından ilk katılımcı çocuktan başlama düzeyi verileri alınmış ve kararlı başlama düzeyi verisine ulaşıldığında aynı çocuğun dinlediğini anlamasını geliştirmek için müdahaleye başlanmıştır. Müdahalede çocuğa resimli hikâye kitabı okunmuş, kitapla ilgili sorulacak soruların olduğu sayfalarda soruların cevaplarına vurgu yapabilmek için resimler işaret edilerek ikinci bir tekrar yapılmıştır. Örneğin kitapta Araştırma türü soru örneği olan "Öyküde Küçük Porsuk'un yemek yediği yeri bulabilir misin?" sorusu sorulmadan önce kitapta akışa uygun ilgili sayfa okunmuş, ardından resme dikkat çekilmiş ve "Küçük Porsuk'un masada oturduğu, önünde havuç tabağı olduğu, Küçük Porsuk'un havuç yediği bilgisi" tekrar edilmiştir. Bu yolla paylaşımlı kitap okuma sırasındaki etkileşim artırılmış ve okuma sırasında sorulacak sorunun cevabına vurgu yapılmıştır. Ayrıca müdahalede soru türlerine ve nasıl cevaplanacağına *cevap kartları* kullanılarak model olunmuştur. Müdahalede hangi soru türüne (bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma soruları) model olunuyorsa ilgili soru türüne özgü cevap kartı gösterilip, cevap kartının arka yüzünde yer alan yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan öğretim senaryosu okunmuş ve cevabın nasıl bulunacağı modellenmiştir. Bu model olma ilgili soru türüne yönelik beş ek soru ile yapılmıştır. Cevap kartları görsel bir ipucu olarak mantar pano üzerinde sunulmuştur. Müdahalede aynı zamanda her oturumda çocuğa resimli hikâye kitabı okumadan önce, kitabı okurken ve kitabı okuduktan sonra olmak üzere soru-cevap ilişkisi stratejisi kapsamında uyarlanmış soru türlerine göre hazırlanan ve ilgili sayfaya renkli yapışkanlı kağıtlar ile gömülen 20 soru sorulmuştur. Araştırmacı soruyu sorduktan sonra çocuğun cevap vermesi için 4 ila 6 saniye beklemiştir. Çocuk 4 ila 6 saniye içinde bir yanıt başlatmazsa, araştırmacı soruyu bir kez tekrarlamış ve çocuğa yanıt vermesi için tekrar ek 4 ila 6 saniye daha süre vermiştir. Çocuk soruya doğru cevap verdiğinde araştırmacı bunu doğru tepki olarak kodlamış, sözlü övgüde bulunmuş ve akışa göre okumaya devam etmiş veya başka bir soru sormuştur. Çocuk yanlış yanıt verdiğinde ise bu yanlış cevap olarak kodlamış ve sorunun cevabını söyleyerek yine akışa göre okumaya devam etmiş veya başka bir soru sormuştur. Çocuğun cevap vermemesi veya "Bilmiyorum" demesi yanıt vermeme olarak kodlanmıştır.

Müdahalede bir tür anlama sorusundan diğer türdeki anlama sorusunun öğretimine geçiş için müdahale ölçütü ilgili soru türünden sorulan soruların %80'ine (5 sorudan 4'üne) doğru cevap verilmesi olarak belirlenmiştir. Katılımcı çocuğun öğretimi yapılan soru

türünde ölçütü yakalaması ile birlikte model olunan soru türünün öğretimi sonlandırılmış ve diğer soru türünün öğretimine geçilmiştir. Buna ek olarak bir çocuğun müdahaleyi tamamlanmasının ölçütü de yine %80 yani 20 sorudan 16'sına doğru cevap verme olarak belirlenmiştir. Katılımcı çocukların müdahaleyi tamamlama ölçütünü karşılamasının ardından cevap kartları ile sorulara cevap vermeye model olma ile sözlü tekrarlar sonlandırılmıştır. Katılımcı çocukların müdahaleyi tamamlama ölçütünü karşılamasının ardından müdahale için belirlenen ancak müdahalede kullanılmayan kitaplar ile ikişer oturum daha yapılmış ve çocukların edindikleri dinlediğini anlama becerisindeki performans tutarlılıkları gözlemlenmiştir.

Birinci katılımcı çocukta uygulamanın etkisi gözlemlendikten sonra yani sorulara cevap verme yüzdesi %80'e ulaştığında ikinci katılımcı çocuktan başlama düzeyi verileri toplanmış ve tutarlı veriye ulaşıldıktan sonra ikinci katılımcı çocuk ile müdahale oturumlarına başlanmıştır, bu sırada üçüncü ve dördüncü katılımcı çocuktan yoklama verileri alınmıştır. Aynı süreç tüm katılımcılar için yürütülmüş, dördüncü katılımcı çocuğun izleme verilerinin alınması ile müdahale oturumları tamamlanmıştır.

İzleme

Müdahale uygulamaları sona erdikten sonra katılımcı çocukların edindikleri dinlediğini anlama becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini gözlemlemek amacıyla izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları birinci katılımcı çocuk için öğretim uygulamaları sona erdikten sonraki 4. ve 5. haftalarda, ikinci katılımcı çocuk için öğretim uygulamaları sona erdikten sonraki 3. ve 4. haftalarda, üçüncü ve dördüncü katılımcı çocuk için öğretim uygulamaları sona erdikten sonraki 2. ve 3. haftalarda yapılmış ve izleme verileri toplanmıştır. İzleme oturumlarında da başlama düzeyi oturumlarındaki süreç izlenmiştir. Her katılımcı çocuktan ikişer kez izleme verisi alınmıştır.

Güvenirliklerin Hesaplanması

Araştırmada müdahale paketinin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için uygulama güvenirliği, bağımlı değişken verilerinin güvenirliğini belirlemek için gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada deney sürecinin başlama, müdahale ve izleme oturumlarının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla uygulama güvenirliği hesaplamaları yapılmıştır. Bu amaçla özel eğitim öğretmenliği bölümünden 2019 yılında mezun olmuş, Sivas ilinde bir özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kodlayıcı uygulama güvenirliği verilerini toplamıştır. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanmasında iki adet kontrol listesi kullanılmıştır. İlk kontrol listesi deney sürecinin başlama ve izleme oturumlarında yapılacak değerlendirme uygulamalarının aşamalarından oluşturulmuştur (EK 45). Diğer kontrol listesi ise müdahalenin uygulama basamaklarından oluşturulmuştur (EK 46). Kodlayıcı, uygulanan her adımı "uygulandı" veya "uygulanmadı" olarak puanlamıştır. Uygulama güvenirliği, doğru şekilde tamamlanan adım sayısının gerekli toplam adım sayısına bölünmesi ve bölümün 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliği her katılımcı için başlama, müdahale ve izleme oturumlarının rastgele seçilen %30'u için toplanmıştır. Kodlayıcı oturumların ses kayıtlarını bağımsız olarak dinlemiş ve kendisine verilen kontrol listelerini kullanarak araştırmacının prosedürleri uygulamasını puanlamıştır. Birinci katılımcı çocuk Elif için başlama oturumlarındaki beş ses kaydının ikisi (%40) dinlenmiş uygulama güvenirliği %100, müdahale oturumlarındaki yedi ses kaydının üçü (%42) dinlenmiş uygulama güvenirliği %84 ve izleme oturumlarındaki iki ses kaydının biri (%50) dinlenmiş uygulama güvenirliği %100 olarak belirlenmiştir. İkinci katılımcı çocuk Ahmet için başlama oturumlarındaki dört ses kaydının ikisi (%50) dinlenmiş uygulama güvenirliği %93, müdahale oturumlarındaki altı ses kaydının ikisi (%33) dinlenmiş uygulama güvenirliği %96 ve izleme oturumlarındaki iki ses kaydının biri (%50) dinlenmiş uygulama güvenirliği %100 olarak belirlenmiştir. Üçüncü katılımcı çocuk Eymen için başlama oturumlarındaki beş ses kaydının ikisi (%40) dinlenmiş uygulama güvenirliği %100, müdahale oturumlarındaki altı ses kaydının ikisi (%33) dinlenmiş uygulama güvenirliği %96 ve izleme oturumlarındaki iki ses kaydının biri (%50'si) dinlenmiş uygulama güvenirliği %80 olarak belirlenmiştir. Dördüncü katılımcı çocuk Alpaslan için başlama oturumlarındaki altı ses kaydının ikisi (%33) dinlenmiş uygulama güvenirliği %100, müdahale oturumlarındaki altı ses kaydının ikisi (%33) dinlenmiş uygulama güvenirliği %96 ve izleme oturumlarındaki iki ses kaydının biri (%50) dinlenmiş uygulama güvenirliği

%100 olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle başlama ve izleme oturumlarındaki uygulama güvenirliği ortalama %96.62 (ranj %80-%100), müdahale uygulama güvenirliği ise ortalama 93'tür (ranj %84 - %96).

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlik, iki gözlemcinin aynı müdahale oturumlarını birbirlerinden bağımsız bir biçimde değerlendirerek, sonuçlara ulaşılmasıdır (Alberto & Troutman, 2009). Gözlemcilerin birbirlerinden bağımsız ama aynı zamanda olacak biçimde amaçlanan davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin değerlendirmelerin kıyaslaması olarak da ifade edilebilir (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada da katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerine ait verilerin doğru ve net bir biçimde elde edildiğinden emin olmak için gözlemciler arası güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik, özel eğitim öğretmenliği bölümünden 2019 yılında mezun olmuş Sivas ilinde bir özel eğitim uygulama okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan bir kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Ses kayıtları ve tüm veriler, yalnızca araştırmacının ve kodlayıcının erişebileceği, şifre korumalı bir bilgisayarda saklanmıştır. Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik başlama düzeyi, müdahale ve izleme değerlendirmelerinde her çocuk için oturumların en az %30'unun ses kayıtlarından hesaplanmıştır. Veriler veri toplama formlarına kaydedilmiş ve "görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100" formülünden faydalanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması elde edilmiştir (Miles & Huberman, 2021). Araştırmada başlama düzeyi oturumlarına bakıldığında birinci katılımcı çocuk için gözlemciler arası güvenirlik %93, ikinci katılımcı çocuk için %100, üçüncü katılımcı çocuk için %93, dördüncü katılımcı çocuk için %100'dür. Müdahale oturumlarına bakıldığında gözlemciler arası güvenirlik birinci katılımcı çocuk için %92, ikinci katılımcı çocuk için %96, üçüncü katılımcı çocuk için %92, dördüncü katılımcı çocuk için %100'dür. İzleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik ilk üç katılımcı çocuk için %100 iken dördüncü katılımcı çocuk için %93 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle başlama düzeyi oturumlarındaki gözlemciler arası güvenirlik ortalama %96.50 (ranj %93-%100), müdahale oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik ortalama %95 (ranj %92 - %100) ve izleme oturumları için ise gözlemciler arası güvenirlik ortalama %98.25'dir (ranj %93 - %100).

Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel araştırmalarda, veriler grafikte gösterilir ve grafiğin görsel olarak yorumlanmasıyla analiz edilir (Gast, 2018). Çoklu başlama ve çoklu yoklama düzeyi desenlerinde grafiklere işlenen verilerde başlama düzeyi evresi ile uygulama evresine ait veri yolları arasındaki düzey veya eğim farklılaşması, sağaltımın etkili olup olmadığını gösterir (Gast, 2010). Bu araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisine dair veriler katılımcı çocukların dinlediğini anlama sorularına verdikleri doğru tepki sayıları olarak toplanmış, çizgi grafiği olarak gösterilmiş ve grafiksel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Bunun için grafikte oluşan başlama düzeyi eğrileri ile sağaltım eğrileri karşılaştırılmış ve araştırmada uygulanan müdahale paketinin dinlediğini anlama becerisine etkisine, grafik üzerinde oluşan veri yollarının eğimi ve düzeyi analiz edilerek karar verilmiştir. Ek olarak araştırmada uygulanan müdahale paketinin etkililik verileri için başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarında bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma olarak isimlendirilen dört düzey soru türünün her biri ile ilgili sorulan sorulara her çocuğun verdiği doğru cevap yüzdeleri de belirlenmiştir. Her çocuğun başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarında her bir soru kategorisindeki sorulara verdiği doğru cevaplarının bireysel ortalaması hesaplanmış ve sütün grafiği ile sunulmuştur. Ayrıca araştırmada her katılımcı çocuk için müdahalenin etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Bunun için tek denekli araştırmalarda etki büyüklüğünün hesaplanmasında örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden biri olan Tau-U yönteminden (Parker, Vannest, Davis, & Sauber, 2011) yararlanılmıştır.

Araştırmada ayrıca paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisi deney öncesi ve sonrasında katılımcı çocuklara uygulanan DAT ile de değerlendirilmiştir. Katılımcı çocukların dinlediğini anlama düzeylerinde müdahale öncesinde ve sonrasında bir farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için DAT uygulanmış, tüm katılımcı çocuklardan elde edilen bu ön test ve

son test verileri sütun grafiği şeklinde gösterilmiştir. Ön test ve son test dinlediğini anlama puanları arasındaki puan farkları uygulamanın etkililiğini göstermiştir.

Araştırmada son olarak uygulanan müdahale paketinin kabul edilebilirliğini değerlendirmek amacıyla katılımcı çocuklardan, ebeveyn ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Likert tipi maddelerden elde edilen veriler katılımcı sayısının az olması nedeniyle içerik olarak analiz edilmiştir. Ek olarak ebeveyn ve öğretmenlerden toplanan veriler, her bir soru için ortalama ve ranj hesaplanarak analiz edilmiştir. Katılımcı çocukların ebeveynlerine ve öğretmenlerine sorulan açık uçlu sorudan elde edilen sosyal geçerlik verileri ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

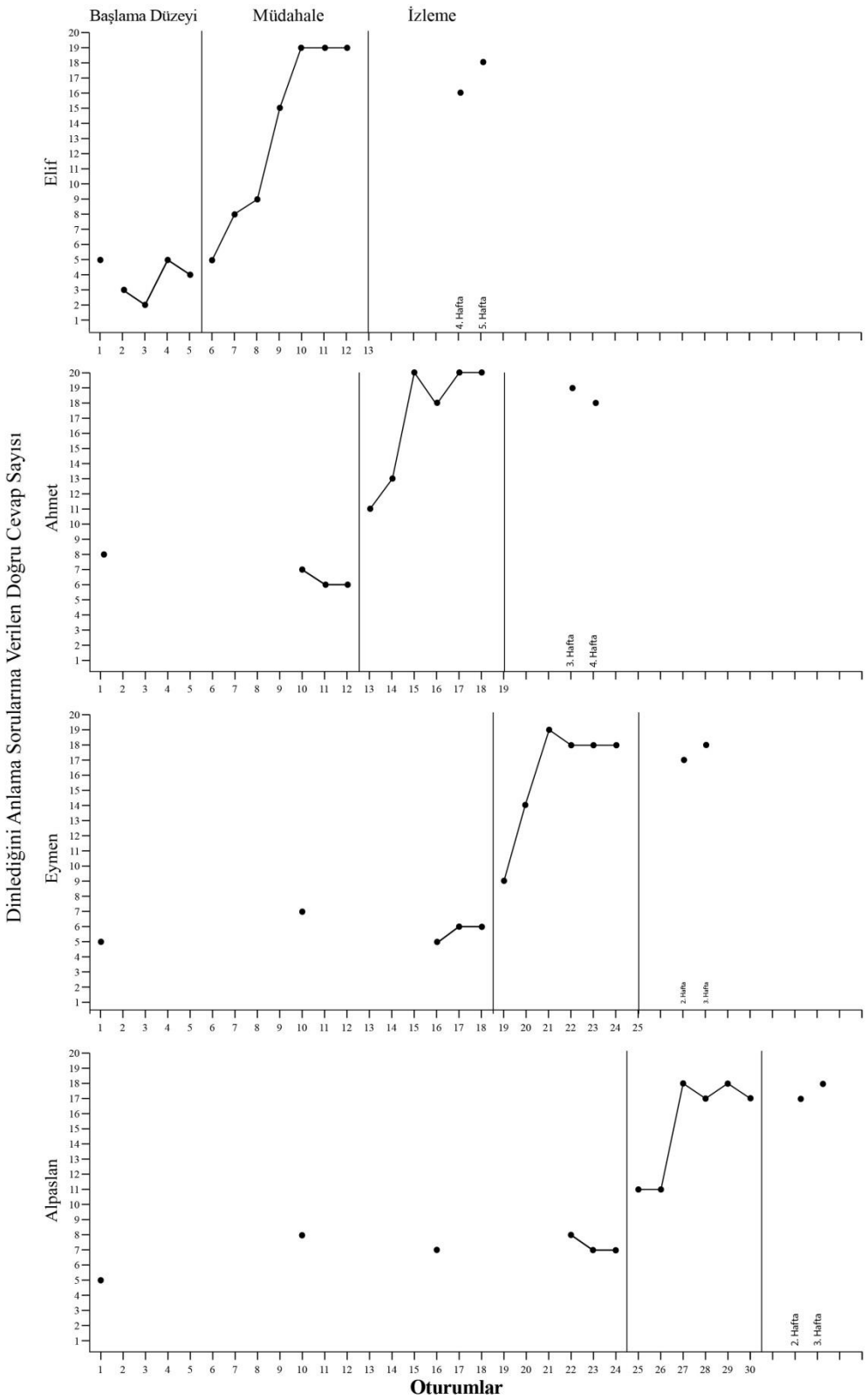
Bu araştırmanın amacı, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Aynı zamanda çalışmada okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için müdahale paketinin sosyal geçerliği katılımcı çocuklar, ebeveynleri ve öğretmenlerinden alınan görüşler çerçevesinde incelenmiştir.

Etkililik Bulguları

Aşağıda araştırmanın bağımlı değişkeni olan dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bulgular, etki büyüklüğü ve ön test son test bulgularına yer verilmiştir.

Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin Bulgular

Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisine ilişkin veriler Şekil 1'de yer almaktadır. Grafiğin yatay ekseninde oturum sayıları yer alırken, dikey eksende katılımcıların oturumlarda anlama sorularına verdikleri doğru tepki sayısına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Grafikte katılımcı çocukların başlama düzeyi, müdahale ve izleme evrelerine ilişkin veriler yer almaktadır.



Şekil 1. Dinlediğini anlama sorularına verilen doğru cevap sayısı

Şekil 1'de gösterildiği üzere birinci katılımcı çocuk olan Elif ile müdahale öncesinde dinlediğini anlama becerisindeki başarı düzeyinin tespit edilmesi amacıyla bir yoklama ve dört başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Elif yoklama oturumunda 20 dinlediğini anlama sorusundan 5 soruya, başlama düzeyinde art arda gerçekleştiren dört oturumda 20 dinlediğini anlama sorusundan sırasıyla 3, 2, 5, 4 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından Elif ile müdahaleye başlanmıştır. Elif müdahale oturumlarında 20 dinlediğini anlama sorusundan sırası ile 5, 8, 9, 15, 19, 19, 19 soruya doğru cevap vermiştir. Müdahale evresinde Elif'in dinlediğini anlama becerisine ilişkin performansında ilerlemeler olduğu ve beşinci oturumda 19 soruya doğru cevap vererek hedef beceri için belirlenen %80 ölçütüne (toplamda 16 soruya doğru cevap verme) ulaştığı görülmektedir. Elif bu ölçüte ulaştıktan sonra yapılan son iki müdahale oturumda da 20 dinlediğini anlama sorusundan 19'ar soruya doğru cevap vermiş ve dinlediğini anlama becerilerindeki performansını sürdürmüştür. Ayrıca Elif'in 4. ve 5. haftalarda yapılan izleme oturumlarında da 20 anlama sorusundan sırası ile 16 ve 18 soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Elif izleme oturumlarında da dinlediğini anlama becerisinde elde ettiği performansını sürdürmüştür.

Şekil 1 incelendiğinde ikinci katılımcı çocuk olan Ahmet'in müdahale öncesinde başlama düzeyi verileri bir yoklama ve üç başlama düzeyi oturumunda toplanmıştır. Ahmet, yoklama oturumunda 20 dinlediğini anlama sorusundan 8 soruya cevap verirken, başlama düzeyinde art arda gerçekleştiren üç oturumda ise yine toplam 20'şer sorudan sırasıyla 7, 6, 6 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyinde kararlı veri edilmesi ile Ahmet'le de müdahale oturumlarına başlanmıştır. Şekil incelendiğinde Ahmet'in müdahale oturumlarında 20 dinlediğini anlama sorusundan sırası ile 11, 13, 20, 18, 20, 20 soruya doğru cevap vermiştir. Müdahale evresinde Ahmet'in dinlediğini anlama becerisine ilişkin performansında ilerlemeler olduğu ve 4. oturumda 18 soruya doğru cevap vererek hedef beceri için belirlenen %80 ölçütüne (toplamda 16 soruya doğru cevap verme) ulaştığı görülmektedir. Ahmet bu ölçüte ulaştıktan sonra yapılan son ik müdahale oturumda da 20 dinlediğini anlama sorusundan 20'şer soruya doğru cevap vermiş ve dinlediğini anlama becerilerindeki performansını sürdürmüştür. Ayrıca Ahmet'in izleme oturumlarında da 20 anlama sorusundan sırası ile 19, 18 soruya doğru cevap vermiştir. Ahmet 3. ve 4. haftalarda yapılan izleme oturumlarında da dinlediğini anlama becerisinde elde ettiği performansını sürdürmüş olduğu görülmektedir.

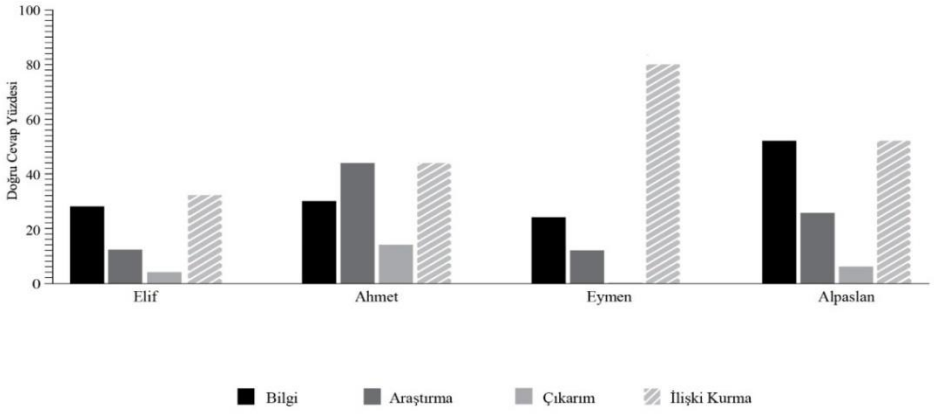
Grafik incelendiğinde üçüncü katılımcı çocuk olan Eymen'in başlama düzeyinde birinci yoklama verisinde 20 dinlediğini anlama sorusundan 5'ine, ikinci yoklama verisinde ise 7'sine doğru cevap verdiği görülmektedir. Başlama düzeyinde art arda gerçekleştiren üç başlama düzeyi oturumunda ise Eymen, 20 dinlediğini anlama sorusundan sırasıyla 5, 6, 6 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından Eymen ile müdahaleye başlanmıştır. Eymen müdahale oturumları boyunca 20 dinlediğini anlama sorusundan sırası ile 9, 14, 19, 18, 18, 18 soruya doğru cevap vermiştir. Müdahale evresinde Eymen'in dinlediğini anlama becerisine ilişkin performansında ilerlemeler olduğu ve dördüncü oturumda 20 dinlediğini anlama sorusundan 18 soruya doğru cevap vererek hedef beceri için belirlenen %80 ölçütüne (toplamda 16 soruya doğru cevap verme) ulaştığı görülmektedir. Eymen bu ölçüte ulaştıktan sonra yapılan son iki müdahale oturumda da 20 dinlediğini anlama sorusundan 18'er soruya doğru cevap vermiş ve dinlediğini anlama becerisindeki performansını sürdürmüştür. Ayrıca Eymen 2. hafta yapılan ilk izleme oturumunda 20 anlama sorusundan 17, ikinci izleme oturumunda da yine 20 sorudan 18 soruya doğru cevap vermiştir. Bu veriler Eymen'in, 2. ve 3. haftalarda yapılan izleme oturumlarında da dinlediğini anlama becerisinde elde ettiği performansını sürdürmüş olduğunu göstermektedir.

Şekil 1'de gösterildiği üzere dördüncü katılımcı çocuk olan Alpaslan başlama düzeyinde birinci yoklama verisinde 20 dinlediğini anlama sorusundan 5, ikinci yoklama verisinde 8, üçüncü yoklama oturumunda ise 7 soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Başlama düzeyinde art arda gerçekleştiren üç oturumda ise Alpaslan 20 dinlediğini anlama sorusundan sırasıyla 8, 7, 7 soruya doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edilmesinin ardından Alpaslan ile müdahaleye başlanmıştır. Alpaslan müdahale oturumları boyunca her oturumda farklı kitapla ilgili sorulan 20 dinlediğini anlama sorusundan sırası ile 11, 11, 18, 17, 18, 17 soruya doğru cevap vermiştir. Müdahale evresinde Alpaslan'ın dinlediğini anlama becerisine ilişkin performansında ilerlemeler olduğu ve dördüncü oturumda 17 soruya doğru cevap vererek hedef beceri için belirlenen %80 ölçütüne (toplamda 16 soruya doğru cevap verme) ulaştığı görülmektedir. Alpaslan bu ölçüte ulaştıktan sonra yapılan son iki müdahale oturumda 20 dinlediğini anlama sorusundan sırası ile 18 ve 17 soruya doğru cevap vermiş ve dinlediğini anlama becerilerindeki performansını sürdürmüştür. Ayrıca Alpaslan'ın izleme oturumlarında da 20 anlama sorusundan sırası ile 17, 18 soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Alpaslan

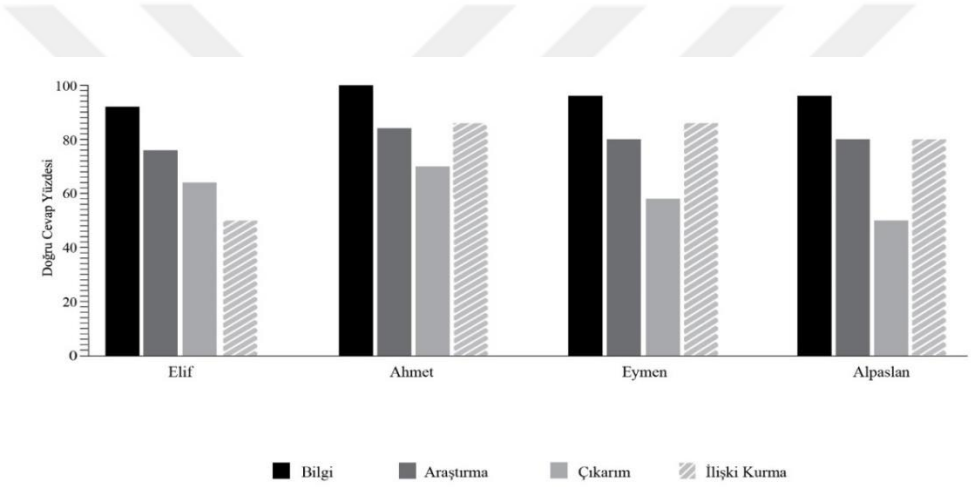
2. ve 3. haftalarda yapılan izleme oturumlarında da dinlediğini anlama becerisinde elde ettiği performansını sürdürmüştür.

Şekil 1'de yer alan tüm bulgular incelendiğinde grafikte dört katılımcı çocuğun da öğretim sonunda elde edilen eğrilerde başlama düzeyine göre büyük bir düzey farklılaşması olmuştur. Bu bulgular paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi ile yapılan müdahalenin katılımcı çocukların tümünün dinlediğini anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu ve edindikleri dinlediğini anlama becerilerini müdahaleden iki ila beş hafta sonra da sürdürdüklerini göstermektedir.

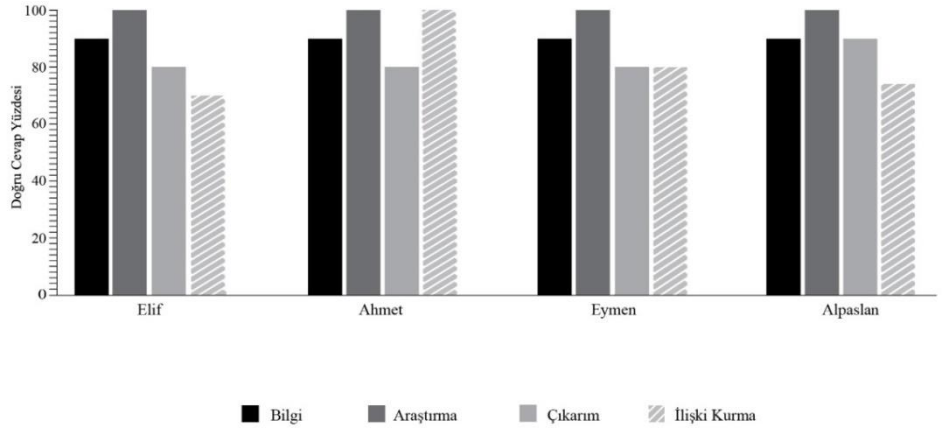
Araştırmada uygulanan müdahale paketinin etkililik verileri için başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarında bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma olarak isimlendirilen dört düzey soru türünün her biri ile ilgili sorulan sorulara her çocuğun verdiği doğru cevap yüzdeleri de belirlenmiştir. Şekil 2'de başlama düzeyi, Şekil 3'te müdahale ve Şekil 4'te izleme oturumlarında her bir soru kategorisindeki sorulara her çocuğun doğru cevaplarının bireysel ortalaması gösterilmiştir.



Şekil 2. Başlama Düzeyi: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması



Şekil 3. Müdahale: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması



Şekil 4. İzleme: Soru düzeylerine göre doğru cevapların bireysel ortalaması

Şekil 2'de katılımcı çocukların başlama düzeyi oturumlarında sırayla bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma soru düzeyindeki sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması verilmiştir. Bilgi düzeyinde birinci katılımcı çocuk olan Elif soruların %28'ine, ikinci katılımcı çocuk olan Ahmet %30'una, üçüncü katılımcı çocuk Eymen %24'üne, dördüncü katılımcı çocuk Alpaslan %52'sine doğru yanıt vermiştir. İkinci düzey olan araştırma düzeyine bakıldığında başlama düzeyinde sorulan araştırma düzeyi sorularına Elif %12, Ahmet %44, Eymen %12, Alpaslan ise %26 oranla doğru yanıt vermiştir. Çıkarım düzeyindeki sorulara Elif %4, Ahmet %15, Alpaslan % 6,6 oranında doğru yanıt verirken üçüncü katılımcı çocuk Eymen hiçbir soruya doğru yanıt verememiştir. Başlama düzeyinde sorulan ilişki kurma düzeyindeki soruların ise Elif %32'sine, Ahmet %44'üne, Eymen %80'ine ve Alpaslan %52'sine doğru yanıt vermiştir.

Şekil 3'te katılımcı çocukların müdahale oturumlarında sırayla bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma soru düzeyindeki sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması verilmiştir. Müdahale boyunca bilgi düzeyinde sorulan tüm sorulara Elif %92'sine, Ahmet %100'üne, Eymen %96'sına ve Alpaslan %96'sına doğru cevap vermiştir. İkinci aşama olan araştırma düzeyine bakıldığında Elif tüm araştırma düzeyi sorularının %74,2'sine, Ahmet %83,2'sine, Eymen %80'nine, Alpaslan ise %80'nine doğru yanıt vermiştir. Grafik incelendiğinde yine müdahale oturumlarında çıkarım düzeyindeki sorulara Elif %64, Ahmet %70, Eymen %58, Alpaslan %50 oranında doğru yanıt vermiş olduğu görülmektedir. İlişki kurma düzeyindeki soruların ise Elif %48,4'üne, Ahmet ve Eymen %86,6'sına, Alpaslan ise %80'ine doğru yanıt vermiştir.

Şekil 4'te ise katılımcı çocukların izleme oturumlarında sırayla bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma soru düzeyindeki sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması verilmiştir. İzleme oturumlarında bilgi düzeyine bakıldığında dört katılımcı çocuk da %90 oranında doğru yanıt vermiştir. Araştırma düzeyinde ise izleme oturumlarında dört katılımcı çocuk da %100 oranında doğru yanıt vermiştir. Çıkarım düzeyindeki sorulara üç katılımcı çocuk (Elif, Ahmet ve Eymen) %80 oranında doğru yanıt verirken; dördüncü katılımcı çocuk Alpaslan %90 oranında doğru yanıt vermiştir. İlişki kurma düzeyindeki soruların ise Elif %70'ine, Ahmet %100'üne, Eymen %80'ine, Alpaslan %70'ine doğru yanıt vermiştir.

Başlama düzeyi, müdahale ve izleme oturumlarında doğru yanıt oranlarına bakıldığında katılımcı çocukların tümünün müdahale oturumlarındaki doğru yanıt oranlarında başlama

düzeyi oturumlarındaki doğru yanıt oranlarına kıyasla önemli bir artış görülmektedir. Bu artış izleme oturumlarında da sürmüştür.

Tau-U Etki Büyüklüğü

Araştırmada müdahalenin etki büyüklüğünün hesaplanmasında tek denekli araştırmalarda bulunan küçük veri kümeleri için kullanılması uygun (Parker vd., 2011), örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden biri olan Tau-U yönteminden yararlanılmıştır. Tau-U, başlama ve müdahale oturumları arasındaki örtüşmeyen verileri ölçmek ve bir müdahalenin etki büyüklüğünü sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Tau-U, örtüşmeyen veri temelli etki büyüklüğü hesaplama yöntemleri içinde en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmektedir (Parker vd,. 2011). Bu araştırmanın Tau-U araştırma verileri [http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u] adresinde yer alan Web tabanlı hesap makinesi aracılığı ile elde edilmiştir. Her katılımcı çocuk için hesaplanan etki büyüklükleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

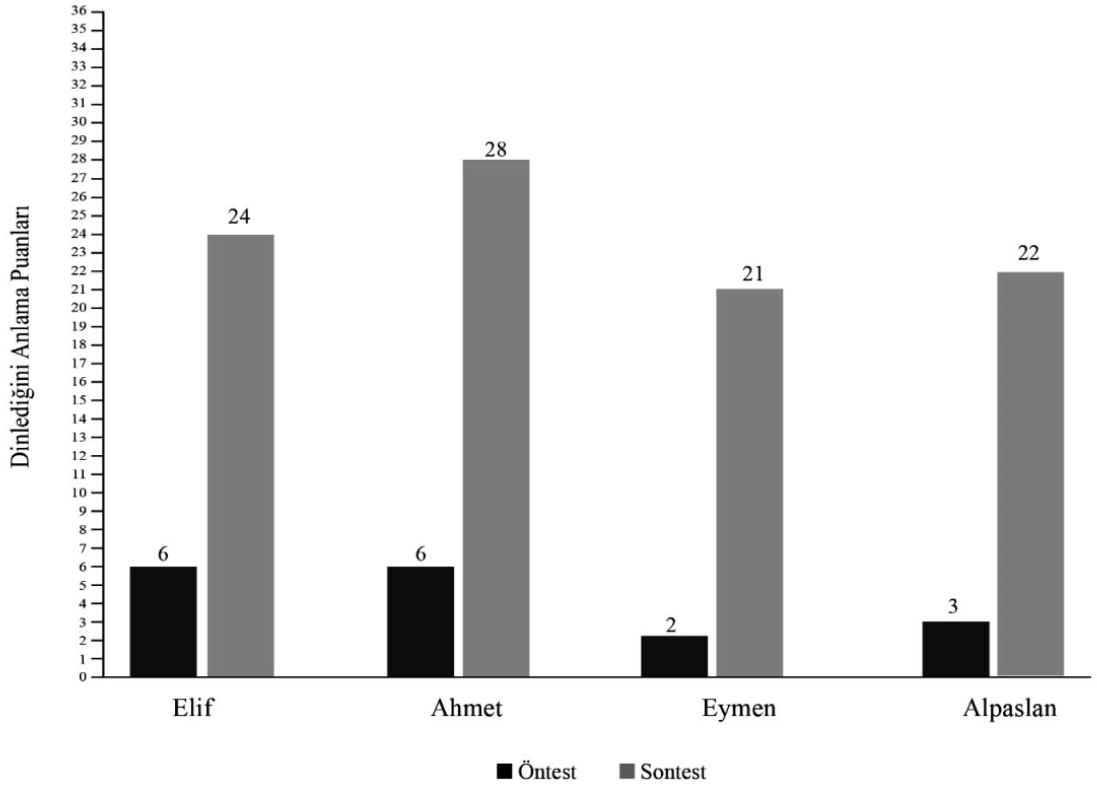
Tau-U Etki Büyüklüğü

Katılımcı çocuk	Etki Büyüklüğü
Elif	*.96*
Ahmet	*.83*
Eymen	*.93*
Alpaslan	*.97*

Her bir katılımcı çocuk için Tau-U analizi şu şekildedir: Birinci katılımcı çocuk Elif (T=.96), ikinci katılımcı çocuk Ahmet (T= .83), üçüncü katılımcı çocuk Eymen (T= .93), dördüncü katılımcı çocuk Alpaslan (T= .97) sonuçları elde edilmiştir. Tüm katılımcı çocuklar için etki etki büyüklüklerinin çok büyük olduğu kabul edilmiştir.

Ön Test - Son Test Bulguları

Araştırmada müdahale öncesi ve sonrasında ön test ve son test olarak dört katılımcı çocuğa DAT uygulanmış ve dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir. Şekil 5'te dört katılımcı çocuğun DAT'tan almış oldukları dinlediğini anlama puanları sunulmuştur.



Şekil 5. Dinlediğini Anlama Testi ön test ve son test puanları

Şekil 5 incelendiğinde birinci katılımcı çocuk Elif'in müdahale öncesinde ön test olarak uygulanan DAT'tan almış olduğu dinlediğini anlama puanı 6 iken, müdahale sonrasında son test puanı 24 olmuştur. İkinci katılımcı çocuk Ahmet'in müdahale öncesinde ön test dinlediğini anlama puanı 6 iken, son test puanı 28 olmuştur. Üçüncü katılımcı çocuk Eymen'in müdahale öncesinde ön test dinlediğini anlama puanı 2 iken, son test puanı 21 olmuştur. Dördüncü katılımcı çocuk Alpaslan'ın ise müdahale öncesinde ön test olarak uygulanan DAT'tan almış olduğu dinlediğini anlama puanı 3 iken, son test puanı 22 olmuştur. Dört katılımcı çocuğun da müdahale sonrasında almış oldukları dinlediklerini anlama puanlarında müdahale öncesine göre en az dört kat artış olmuştur. Tüm katılımcı çocukların ön test-son test puanları arasındaki bu büyük fark araştırmada uygulanan

müdahalenin etkili olduğu göstermektedir. Bu bulgular paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu destekler niteliktedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada hem katılımcı çocuklardan hem de ebeveyn ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Aşağıda sıra ile katılımcı çocuklardan, ebeveynleri olarak annelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Katılımcı Çocuklar Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan dört katılımcı çocuktan da sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcı çocuklara sosyal geçerlik formunda bulunan toplamda 6 madde okunmuş ve müdahale ile ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan en iyi seçeneği yani gülen yüzü (Evet), nötr yüzü (Bazen) veya üzgün yüzü (Hayır) işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcı çocuklara ait sosyal geçerlik bulguları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcı Çocuklar Sosyal Geçerlik Bulguları

Sosyal Geçerlik Soruları	Evet	Bazen	Hayır
Kitap okuma çalışmasını sevdim.	////		
Okuduğumuz kitapları beğendim.	////		
Cevap kartları soruları cevaplamada bana yardımcı oldu.	////		
Cevap kartlarını kullanarak sorulara cevap vermeyi sevdim.	////		
Kitap okuma çalışmasını tekrar yapmak isterim.	///		/
Kitap okuma çalışmasının arkadaşlarımla da yapılmasını isterim.	////		

Doldurulan formda yer alan ilk dört maddeye "Kitap okuma çalışmasını sevdim. Okuduğumuz kitapları beğendim. Cevap kartları soruları cevaplamada bana yardımcı oldu. Cevap kartlarını kullanarak sorulara cevap vermeyi sevdim" dört katılımcı çocuk da evet seçenekli yüz ifadesini işaretlemiş ve çalışmayı sevdiklerini, okunan kitapları beğendiklerini, müdahale boyunca kullanılan cevap kartlarının soruları cevaplamalarında kendilerine yardımcı olduğunu ve cevap kartları kullanarak sorulara cevap vermeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Formda beşinci sırada yer alan "Kitap okuma çalışmasını tekrar yapmak isterim." maddesi için üç katılımcı çocuk evet seçenekli yüz ifadesini işaretlerken, bir katılımcı çocuk hayır seçenekli yüz ifadesini işaretlemiş ve çalışmanın tekrar etmesini istemediğine yönelik görüş bildirmiştir. Sosyal geçerlik formunda yer alan "Kitap okuma çalışmasının arkadaşlarımla da yapılmasını isterim" maddesine ise dört katılımcı çocuk da evet seçenekli yüz ifadesini işaretlemiş ve çalışmanın başka çocuklarla yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı Çocukların Ebeveynleri Sosyal Geçerlik Bulguları

Annelerin kendilerine verilen sosyal geçerlik formundaki likert türü maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Ebeveyn Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	1	2	3	4	5	Ort.
1. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğumun dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu.				/	///	4.75
2. Müdahalede kullanılan uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi çocuğumun anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı.				//	//	4.5
3. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin birlikte kullanımı çocuğumun dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.				///	/	4.25
4. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğumun kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı.			/	/	//	4.25

Sorular	1	2	3	4	5	Ort.
5. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğum ile evde yaptığımız kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı.			/	///		3.75
6. Bu çalışmaya katılmak çocuğum için olumlu bir deneyim oldu.					////	5
7. Çocuğum ile kullanmak üzere soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isterim.					////	5
8. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisinin anneler tarafından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.					////	5
9. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisinin diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum.					////	5

Not: 1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum
Ort.= Ortalama

Tablo 9'da görüldüğü üzere annelerin doldurdukları sosyal geçerlik formundaki ilk madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğumun dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu" maddesine Elif'in annesi "katılıyorum", Ahmet'in, Eymen'in ve Alpaslan'ın annesi "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişler ve bu yolla çocuklarının müdahaleden sonra çocuklarının dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu maddenin ortalama puanı 4.75 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır. Sosyal geçerlik formundaki ikinci madde olan "Müdahalede kullanılan uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi çocuğumun anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı" maddesine Elif'in ve Eymen'in anneleri "katılıyorum"; Ahmet'in ve Alpaslan'ın anneleri ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir ve bu yolla çocuklarının dinlediklerini anlamada önemli bir beceri olan anlama sorularına cevap verme becerisinin arttığını belirtmişlerdir. Bu maddenin ortalama puanı 4.5 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır. Tablo 9 incelendiğinde sosyal geçerlik formundaki üçüncü madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin birlikte kullanımı çocuğumun dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı." maddesine Elif, Ahmet ve Eymen'in anneleri "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken; Alpaslan'ın annesinin "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bu bulgu tüm annelerin müdahale ile birlikte çocuklarının dil becerilerinin

geliştiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu maddenin ortalama puanı 4.25 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır. Sosyal geçerlik formundaki dördüncü madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğumun kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı." maddesine Elif ve Ahmet'in anneleri "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini, Eymen'in annesi "kararsızım" seçeneğini, Alpaslan'ın annesi ise "katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Üç anne çalışma sonunda çocuklarının kitaba olan ilgisinin arttığını düşünürken bir annenin bu konuda kararsız kaldığı belirlenmiştir. Bu maddenin ortalama puanı 4.25 (ranj=3-5) olarak hesaplanmıştır. Ailelere beşinci olarak "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi çocuğum ile evde yaptığımız kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı." maddesi yöneltilmiştir. Bu maddeye Elif, Ahmet ve Alpaslan'ın anneleri "katılıyorum", Eymen'in annesinin "kararsızım" seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Üç anne çalışma sonunda çocuklarının evde yaptığımız kitap okuma etkinliklerindeki katılımının artığını düşünürken bir annenin bu konuda kararsız kaldığı belirlenmiştir. Bu maddenin ortalama puanı 3.75 (ranj=3-4) olarak hesaplanmıştır.

Sosyal geçerlik formundaki son dört madde olan "Bu çalışmaya katılmak çocuğum için olumlu bir deneyim oldu, Çocuğum ile kullanmak üzere soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isterim, Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisinin anneler tarafından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum, Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisinin diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum" maddelerine dört katılımcı çocuğun annesi de "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu bulgular dört katılımcı çocuğun annesi de bu çalışmanın çocukları için olumlu bir deneyim olduğunu, bu çalışmada kullanılan stratejisinin uygulanabilir olduğunu ve öğrenmek istediklerini belirtmişler ve bu stratejinin diğer çocuklarında da dinlediklerini anlama becerisinin geliştirilmesinde faydalı olacağını düşündüklerini göstermiştir. Bu dört maddenin her birinin ortalama puanı 5 (ranj=5) olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak tüm bu bulgular, annelerin paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin çocuklarının (a) dinlediğini anlama becerileri ve bunun yanı sıra dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulduklarını, (b) çalışmaya katılmanın çocukları için olumlu bir deneyim olduğunu, (c) çocuğu ile kullanmak üzere soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek istediklerini, (d) müdahalede yer

alan soru-cevap ilişkisi stratejisinin kendileri tarafından evde uygulanabilir olduğunu ve (e) paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisinin diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca üç anne müdahale paketinin çocuklarının kitaplara olan ilgi ve istekleri ile birlikte çocuklarıyla evde yaptıkları kitap okuma etkinliklerinde katılımlarını artırdığını, bir anne ise bu konuda kararsız kaldığını belirtmiştir.

Sosyal geçerlik formunda araştırmaya dâhil olan katılımcı çocukların annelerine bir tane de açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu soru ve bu soruya katılımcı çocukların annelerinin verdiği cevaplar aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Ebeveynlerinin Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplar

Soru	Annelerin Cevapları
Uygulanan müdahale ve yapılan çalışmalar sonunda çocuğunuzda gördüğünüz değişiklikleri ve yaptığımız çalışma ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatır mısınız?	*Elif'in annesinin cevabı* Çocuğumun kitaplara karşı ilgisinin arttığını gördüm ve dikkati daha da gelişti, bir yere odaklanma süresinin arttığını düşünüyorum. *Ahmet'in annesinin cevabı* Ne desem şimdi, iyi, tabi ki faydası oldu iyi anlamda. Çocuğum için çok faydalı oldu bizim için çok iyi oldu. Hikâyeyi dinlemesinde değişiklikler oldu. Dinlemeyi öğrendiğini düşünüyorum. Bu çalışma bizim için farklı oldu ve bize çok iyi geldi. *Eymen'in annesinin cevabı* Fazlasıyla hocam hem de çok değişiklik gördüm. İyi yani iyi geldi, olumlu yönde iyi geldi, çok ilerleme oldu. Beğendim çok hoşuma gitti, güzel hoşuma gitti yani iyi oldu Eymen açısından. Fazlasıyla değişiklik oldu, bu çalışma çocuğuma çok iyi geldi, Eymen'in geliştiğini düşünüyorum. Eymen için çok faydalı bir çalışmaydı. *Alpaslan'ın annesinin cevabı* Alpaslan için bu çalışma çok faydalı oldu, kitapları da çok sevdi sürekli sizinle tekrar ders yapmak istediğini söylüyor. Kullandığınız kartları çok sevdiği için benden de bu kartlarla ona kitap okumamı istiyor. Çalışmaya başladıktan sonra beni daha dikkatli dinlemeye ve daha iyi anlamaya başladı. Ödül olarak ona kitaplar almamı istiyor. Çalışmayı çok beğendim, teşekkürler.

Tablo 10'da annelerin verdiği cevaplar incelendiğinde annelerin uygulanan müdahaleden ve yapılan çalışmadan ve sonuçlarından övgü ile bahsettikleri görülmektedir. Anneler genel olarak çocuklarının dinlediğini anlama, dikkat ve odaklanmasında gelişmeler olduğunu, daha aktif bir dinleyici oldukları, çocuklarının kitaplara olan ilgi ve meraklarının arttığını, kitap okunmasına dair isteklerinin arttığını vurguladıkları ve çalışmadan genel olarak memnun olduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle son katılımcı çocuk Alpaslan'ın annesi çocuğun kitaplara ve kitap okunmasına dair artan ilgisini müdahalede kullanılan cevap kartlarına da vurgu yaparak ifade etmesi dikkat çekici bir bulgudur.

Ek olarak annelerin likert tipi sorulara verdikleri cevaplarla açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar arasında büyük bir benzeşme olduğu ve likert tipi sorulara verdikleri cevaplarla açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda müdahale hakkında düşüncelerinin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Katılımcı Çocukların Öğretmenleri Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlerin kendilerine verilen sosyal geçerlik formundaki likert türü maddelere verdikleri yanıtlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	1	2	3	4	5	Ort.
1. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu.					////	5
2. Müdahalede kullanılan uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi öğrencimin anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı.				/	///	4.75
3. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi stratejisinin birlikte kullanımı öğrencimin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.					////	5
4. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı.				/	///	4.75
5. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin sınıfta yapılan kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı.				/	///	4.75
6. Bu çalışmaya katılmak öğrencim için olumlu bir deneyim oldu.					////	5
7. Öğrencilerimle kullanmak üzere uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isterim.					////	5
8. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin sınıfta uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.					////	5
9. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin diğer öğrencilerimin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum.					////	5

Not: 1= Kesinlikle katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum

Ort.= Ortalama

Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcı çocukların öğretmenlerinin tümü doldurdukları sosyal geçerlik formundaki ilk madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu" maddesine "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişler. Bu maddenin ortalama puanı 5 (ranj=5) olarak hesaplanmıştır. Sosyal geçerlik formundaki ikinci madde olan "Müdahalede kullanılan soru-cevap ilişkisi stratejisi öğrencimin anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı" maddesi için Elif'in öğretmeni "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken, diğer üç öğretmen "kesinlikle

katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu iki maddeye verdikleri katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevapları müdahalenin öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerilerinin geliştiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu maddenin ortalama puanı 4.75 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır. Tablo 11 incelendiğinde sosyal geçerlik formundaki üçüncü madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin birlikte kullanımı öğrencimin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı." maddesine dört öğretmen de "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemiş oldukları görülmektedir. Bu maddenin ortalama puanı 5 (ranj=5) olarak hesaplanmıştır. Sosyal geçerlik formundaki dördüncü madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı." maddesine Elif'in öğretmeni "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken diğer üç öğretmen "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalama puanı 4.75 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır. Sosyal geçerlik formundaki beşinci madde olan "Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi öğrencimin sınıfta yapılan kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı." maddesine Elif'in öğretmeni "katılıyorum" seçeneğini işaretlerken, üç öğretmen "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddenin ortalama puanı 4.75 (ranj=4-5) olarak hesaplanmıştır.

Sosyal geçerlik formundaki son dört madde olan "Bu çalışmaya katılmak öğrencim için olumlu bir deneyim oldu, Öğrencilerimle kullanmak üzere uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisini öğrenmek isterim, Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin sınıfta uygulanabilir olduğunu düşünüyorum ve Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin diğer öğrencilerimin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu dört maddenin her birinin ortalama puanı 5 (ranj=5) olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak tüm bu bulgular, öğretmenlerin araştırmaya katılan öğrencilerinin (a) dinlediğini anlama becerileri ve bunun yanı sıra dil becerilerinin geliştirilmesinde paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketini etkili bulduklarını, (b) çalışmanın öğrencileri için olumlu bir deneyim olduğunu, (c) müdahalenin öğrencilerin kitaplara olan ilgi ve istekleri ile sınıfta kitap okuma etkinliklerinde katılımlarını artırdığını, (c) müdahalenin sınıf ortamında uygulanabilir

olduğunu ve diğer çocuklara da uygulandığı taktirde etkili olacağını düşündüklerini göstermektedir.

Sosyal geçerlik formu teslim alınmış ve o sırada öğretmelere "Uygulanan müdahale ve yapılan çalışmalar sonunda öğrencinizde gördüğünüz değişiklikleri ve yaptığımız çalışma ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatır mısınız?" şeklinde bir tane açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Elif'in öğretmeni:

"*Elif'te gözlemlediğim değişikliklerden dolayı öncelikle çalışma için çok teşekkür ederim. Bu süreçte dinlediğini anlama, algılamasında artış, dikkatli odaklanma, görsel nesnelere karşı 5N1K yöntemindeki sorulara cevap verme konusunda olumlu artış var. Soruyu dinledikten sonra cevap verme süresinde çok kısalma oldu, önceden sadece kitaptaki resimleri incelerdi, şu an resimleri ve olayları yordama düzeyine geldi. Kitaplardaki olay ve karakterleri kendisi ve yaşantısıyla bağdaştırmaya başladı. Dinlediğini anlamaya yönelik görsel hikâyeler okuma, kısa öykülerle başlayıp, öyküyü özetlemesi, anlatması olarak Elif'in gelişmesi için bu çalışmayı ben de kullanacağım. Elif'in kitaplara olan ilgisi de çok arttı, sınıftaki kitaplarımızı istemeye başladı. Bu çalışma Elif için çok faydalı oldu."*

Ahmet'in öğretmeni:

"*Öncelikle Ahmet'in çok fazla geliştiğini düşünüyorum. Ahmet başkalarıyla etkileşim kurmakta zorlanan, iletişime geçemeyen bir öğrenciydi. Özellikle soru-cevap kısmında bayağı artış oldu. Çünkü Ahmet'ten her soru için cevap alamıyordum istemediği soruya cevap vermeme ya da anlamama durumu oluyordu ama şu an sorduğum her soruya özellikle 5N1K sorularına çok net ve güzel cevaplar alıyorum. Sorumluluk konusunda sizinle çalıştıktan sonra görevlerini yapmada artış meydana geldi. Örneğin ödevlerini çok düzenli yapmaya başladı. Bu sorumluluk duygusunun gelişmesini kitapların içeriğine bağlıyorum. Sosyal etkileşim ve nezaket kurallarında artış gözlemliyorum selamlaşma, tanışma ve vedalaşma içerisine girmeye başladı. Masa başında çalışma süresi ve dikkat süremiz çok arttı. Muhakeme yeteneği konusunda büyük bir gelişme oldu. Önceden kitaptaki resimlere göz gezdirirdi net bir cevap verirdi. Şimdi resimlere detaylı bakıp*

kendisiyle kitabı bağdaştırıyor ve kendi duygu, düşüncelerini ekleyebiliyor. Şu an annesinden sürekli kitap istiyormuş bana kitap alın diye ve kitap seçmeye de başlamış bu konuda çok ilerleme kaydettik. Ahmet için artılama eksileme olarak bir puanlama yapıyorum iki aydır artı alıyor ve Ahmet'teki gelişim diğer öğretmen arkadaşlarım da farkında çünkü sınıftan çıkınca kendisini kapatıyordu. Bir cümleyi daha önce mutlaka tekrar ettirir ya da parçalara böldürürdü, şu anda bir cümleyi bir kere söyleyip bölmeden soruyorum ve net bir şekilde cevap alıyorum."

Eymen'in öğretmeni:

"*Öncelikle bu çalışma için çok teşekkür ederim, öğrencimde büyük değişiklikler oldu. Eymen'in dinlediğini anlama becerisi arttı. Beni daha kısa zaman zarfında anlıyor, sözel yönergelere daha hızlı cevap veriyor. Hikâye kitaplarına olan ilgisi arttı, benden sürekli kitaplığımızda bulunan kitapları istemeye başladı. Kitap okurken sürekli soru sormaya başladı, soru sorma yeteneği gelişti. Bunu da öğrenmek ve merakını gidermek için yapıyor. Kitaptaki karakter ve olaylarla kendisini bağdaştırıyor. Sosyal becerileri, arkadaşlarıyla iletişimi arttı. Benimle de daha çok iletişime geçmeye başladı. Günaydın, merhaba gibi kelimeleri daha sık kullanmaya başladı. Sorumluluk duygusu arttı, evde de annesine yardım etmeye başlamış sanırım kitaptaki karakterleri örnek alıyor. Dikkat süresi çok arttı, normalde kitap okurken sürekli kalkmak istiyordu şu anda etkinlik ya da okuma yaptığımızda masa başından kalkmıyor, çalışma süremiz uzadı. Bir porsuk kitabı okumuşsunuz onu geldi bana anlattı sürekli diğerlerinden de bahsetti. Yer yön kelimelerini de kullanmaya başladı. Eymen için çok faydalı bir çalışma oldu."*

Alpaslan'ın öğretmeni:

"Öncelikle bu çalışma için çok teşekkür ederim. Bu çalışma öğrencim Alpaslan için büyük bir fırsat oldu. Alpaslan'ın dinlediğini anlama becerisinde artış gözlemledim, bunu çok açık bir şekilde gösteriyor. Cümle tekrarımda azalmalar oldu. Kitaplara olan ilgisi ve kitap okurken bana verdiği tepkiler farklılaştı. Eskiden derste kitap okurken sadece dinlerdi, kitapta geçen sorulara cevap vermezdi ama bu çalışmadan sonra kendisi soru üretmeye başladı. Bu çalışmanın faydalarını diğer alanlarda da gözlemliyorum mesela

dikkat süresi çok arttı. Uzun süre dikkati vererek çalışmalara yoğun ilgi göstermeye başladı. Bu çalışmanızı ben de öğrencilerimle denemek istiyorum."

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde uygulanan müdahale ve yapılan çalışmalardan genel olarak çok memnun oldukları ve öğrencileri için faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Dört öğretmen de bunu açıkça ifade etmiştir. Örneğin Elif'in öğretmeni "*Elif'te gözlemlediğim değişikliklerden dolayı öncelikle çalışma için çok teşekkür ederim.*" …. "*Bu çalışma Elif için çok faydalı oldu.*" cümleleri ile Ahmet'in öğretmeni "*Öncelikle Ahmet'in çok fazla geliştiğini düşünüyorum. Ahmet başkalarıyla etkileşim kurmakta zorlanan, iletişime geçemeyen bir öğrenciydi*" cümleleri ile, Eymen'in öğretmeni "*Öncelikle bu çalışma için çok teşekkür ederim, öğrencimde büyük değişiklikler oldu. ... Eymen için çok faydalı oldu*" ve son olarak da Alpaslan'ın öğretmeni "*Öncelikle bu çalışma için çok teşekkür ederim. Bu çalışma öğrencim Alpaslan için büyük bir fırsat oldu.*" cümleleri ile çalışmadan memnuniyetlerini ve öğrencileri için faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin cevaplarından çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise çalışmadan sonra öğrencilerinde gözlemledikleri çeşitli alanlardaki gelişmelere dair düşünceleridir. Öğretmenler öğrencilerinden gözlemledikleri gelişmelere dair düşünceleri; dinlediğini anlamasında gelişme, sorulan sorulara cevap vermede artış, algılamada, dikkat ve odaklanmada artış, sorumluluk, başkaları ile iletişim kurmada ve sosyal etkileşimde gelişme, soru sorma ve soru üretmede gelişme şeklinde sınıflandırılabilir. Öğretmenler özellikle araştırmada geliştirilmek istenen dinlediğini anlama becerileri ile ilgili düşüncelerini örneğin Elif'in öğretmeni *"Soruyu dinledikten sonra cevap verme süresinde çok kısalma oldu, önceden sadece kitaptaki resimleri incelerdi, şu an resimleri ve olayları yordama düzeyine geldi. Kitaplardaki olay ve karakterleri kendisi ve yaşantısıyla bağdaştırmaya başladı*." cümleleri ile ifade ederken Ahmet'in öğretmeni *"Özellikle soru-cevap kısmında bayağı artış oldu. Çünkü Ahmet'ten her soru için cevap alamıyordum istemediği soruya cevap vermeme ya da anlamama durumu oluyordu ama şu an sorduğum her soruya özellikle 5N1K sorularına çok net ve güzel cevaplar alıyorum*" cümleleri ifade etmiştir. Eymen'in öğretmeni ise öğrencisinde gözlemlediği dinlediğini anlama becerilerindeki gelişmelere dair düşüncelerini "*Eymen'in dinlediğini anlama becerisi arttı. Beni daha kısa zaman zarfında anlıyor, sözel yönergelere daha hızlı cevap veriyor. Hikâye kitaplarına olan ilgisi arttı, benden sürekli kitaplığımızda bulunan kitapları istemeye*

başladı. Kitap okurken sürekli soru sormaya başladı, soru sorma yeteneği gelişti. Bunu da öğrenmek ve merakını gidermek için yapıyor. Kitaptaki karakter ve olaylarla kendisini bağdaştırıyor" cümleleri ile ifade etmiştir. Alpaslan'ın öğretmeni de "*Alpaslan'ın dinlediğini anlama becerisinde artış gözlemledim, bunu çok açık bir şekilde gösteriyor. Cümle tekrarımda azalmalar oldu. ..... Eskiden derste kitap okurken sadece dinlerdi, kitapta geçen sorulara cevap vermezdi ama bu çalışmadan sonra kendisi soru üretmeye başladı."* cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin cevaplarından çıkarılabilecek bir başka sonuç ise çalışmadan sonra öğrencilerinin kitaplara olan ilgi, merakları ile kitap okunmasına dair isteklerinde gözlemledikleri değişikliklerdir. Konu ile ilgili olarak Elif'in öğretmeni "*Elif'in kitaplara olan ilgisi de çok arttı, sınıftaki kitaplarımızı istemeye başladı."* cümleleri ile Ahmet'in öğretmeni "*Şu an annesinden sürekli kitap istiyormuş bana kitap alın diye ve kitap seçmeye de başlamış bu konuda çok ilerleme kaydettik."* cümleleri ile düşüncelerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Eymen'in öğretmeni "*Hikâye kitaplarına olan ilgisi arttı, benden sürekli kitaplığımızda bulunan kitapları istemeye başladı. Kitap okurken sürekli soru sormaya başladı, soru sorma yeteneği gelişti. Bunu da öğrenmek ve merakını gidermek için yapıyor.*" cümleleri ile Alpaslan'ın öğretmeni de "*Kitaplara olan ilgisi ve kitap okurken bana verdiği tepkiler farklılaştı.*" cümleleri ile konu hakkındaki düşüncelerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin likert tipi sorulara verdikleri cevaplarla açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar arasında büyük bir benzeşme olduğu ve birbirini destekler nitelikte düşünceler olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin, dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmış, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama düzeylerini ve bu beceri düzeyini sürdürme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların kendilerinden, annelerinden ve öğretmenlerinden müdahalenin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında araştırmanın tartışma bölümü bu genel yapı doğrultusunda organize edilmiştir.

Tartışma

Müdahalenin Etkililiğine İlişkin Tartışma

Araştırmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştireceği varsayılmıştır. Araştırmanın bulguları, uygulanan müdahale paketinin çalışmaya katılan dört çocuk için de etkili olduğunu göstermiştir. Müdahalede dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan iki önemli yöntem birleştirilerek birlikte kullanılmıştır. Bunlardan ilki paylaşımlı kitap okumadır. Paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin dinlediğini anlama da dâhil olmak üzere dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği literatürde geniş bir şekilde belgelenmiştir. Araştırmalar, paylaşımlı kitap okumanın sözcük dağarcığı

(*ör*. Farrant & Zubrick, 2011; Pollard-Durodola vd., 2011), sözcük dağarcığı ile birlikte dinlediğini anlama ve diğer erken okuryazarlık becerileri (*ör*. Hudson vd., 2017); anlatı ve konuşma becerileri (*ör*. Reese, 1995), harf bilgisi, fonolojik farkındalık, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi (*ör*., Kimhi vd., 2018); yazı farkındalığı (Aslan, 2018; Justice & Ezell, 2000, 2004) ve fonolojik farkındalık (*ör*. Lefebvre, Trudeau, & Sutton, 2011) dâhil olmak üzere bir dizi dil ve erken okuryazarlık becerisini destekleyebileceğini göstermiştir.

Paylaşımlı kitap okumanın spesifik olarak okul öncesi dönem çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek üzerine hem tipik gelişim gösteren çocuklar (*ör*. Jimenez & Saylor; 2017), hem de özel gereksinimli veya risk grubunda olan çocuklar için kullanılan müdahalelerden biri olduğunu da ortaya koyan birçok araştırma vardır. Örneğin bu araştırmalarda (a) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların (Henry & Solari, 2020; Hudson vd., 2017; Kimhi vd., 2018; Laçin, 2023; Muchetti, 2013; Whahon vd., 2015), (b) zihin yetersizliği olan çocukların (Aslan, 2018; Sümer, 2017), (c) zihin yetersizliği ve görme engelli olan çocukların (Mims vd., 2009), (d) sosyoekonomik olarak risk altındaki çocukların (İşlek, 2021) dinlediğini anlama becerilerinin paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri ile geliştirilebileceği gösterilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da paylaşımlı kitap okumayı temel alan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmanın bulguları literatürdeki paylaşımlı kitap okuma müdahalelerinin etkililiğini ortaya koyan çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak bu araştırmalardan farklı olarak mevcut araştırmada paylaşımlı kitap okuma ile birlikte soru-cevap ilişkisi stratejisi de gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kullanılmış ve etkililiği gösterilmiştir.

Araştırmada okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde ikinci bir yöntem olarak soru-cevap ilişkisi stratejisi paylaşımlı kitap okuma ile birleştirilerek birlikte kullanılmıştır. Soru-cevap ilişkisi stratejisi hem okuduğunu hem de dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kanıta dayalı olduğu kabul edilen önemli bir anlama stratejisidir (NELP, 2008). Araştırmada okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde paylaşımlı kitap okuma kadar soru-cevap ilişkisi stratejisinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları soru yanıtlama stratejilerini kullanan (Asberg & Dahlgren-Sanberg, 2010; Phalen & Chezan, 2022; Whalon & Hanline, 2008) önceki araştırmalarla tutarlıdır. Bu araştırmalardan biri olan Whalon ve Hanline (2008)

tarafından yapılan araştırmada soru-cevaplama stratejisi olarak kullanılan karşılıklı sorgulama stratejisinin (reciprocal questioning strategy) otizm spektrum bozukluğu olan anaokulu çocuklarının dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Soru-cevap ilişkisi stratejisini kullanan bir başka çalışmada da otizm spektrum bozukluğu çocuklar ve ergenler için anlama sorularına verilen doğru yanıtların yüzdesinin artmasıyla sonuçlanmıştır (Asberg & Dahlgren-Sanberg, 2010).

Mevcut araştırma paylaşımlı kitap okuma ile soru-cevap ilişkisini bir arada kullanarak gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkili olduğunu göstermiştir ve bu bulgular alanda yapılan Phalen ve Chezan'ın (2022) çalışmalarını desteklemektedir. Phalen ve Chezan'ın (2022) çalışmalarında bu araştırmada olduğu gibi paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiş ve çocukların yüksek sesle okunan hikâyelere ilişkin sorulan sorulara doğru cevaplar vererek dinlediğini anlama becerilerinde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan soru-cevap ilişkisi stratejisi, paylaşımlı kitap okuma sürecine yeni bir boyut katmış ve özellikle araştırmaya katılan çocuklar için anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmuştur.

Soru-cevap ilişkisi stratejilerinin en önemli avantajı metin, içerik ve farklı sınıf seviyelerinde kullanılabilmesindeki çok yönlülüğüdür. Diğer bir özelliği de özel gereksinimli çocuklar için kanıta dayalı bir uygulama olan görsel desteklerin kullanımına uygun olmasıdır (National Professional Development Center [NPDC], 2014). Soru-cevap ilişkisi stratejisinin öğretiminde öğrencilere öncelikle soruların nasıl oluşturulacağı öğretilir. Bu öğretimlerde her soru türü genellikle temsili bir görselle eşleştirilir ve öğrencilerin soru türlerini ayırt etmelerine yardımcı olmak için başlangıçta örnek sorular kullanılır (Raphael & Au, 2005). Strateji öğretiminde öğrencilere strateji tanıtırken görsel ipuçları, kendini izleme kontrol listeleri ve soru-cevap ilişkisi stratejisinin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan, strateji öğretiminin nasıl yapılacağının kısaca yazıldığı senaryolar gibi öğretimsel destekleyicilerin kullanımı önerilir (Raphael & Au, 2005). Bu tür öğretimsel destekler, stratejinin öğrenilmesini kolaylaştırır ve öğretimin bu desteklerden yoksun olduğu duruma göre daha büyük kazanımlar sağlar (Rosenshine vd., 1996). Dinlediğini anlama stratejilerini öğretirken özellikle görsel ve işitsel desteklerin

kullanımı son derece etkilidir. Görsel destekler, işitsel bilgilerin organizasyonunu ve anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu tür destekleyiciler, öğrencilerin görsel ve işitsel bilgiyi işlemelerini, anlamalarını ve hatırlamalarını kolaylaştırır (Mayer, 2009). Dinleme, sadece duyulan kelimeleri tanıma değil, aynı zamanda duyulan bilginin anlamlandırılması ve bu bilginin önceki bilgiyle ilişkilendirilmesi sürecidir. Bu süreçte görseller gibi öğretimsel destekleyiciler, öğrencilerin bu karmaşık beceriyi geliştirmelerinde kritik bir rol oynar. Cortese (2003) soru-cevap ilişkisi stratejisi sorularının resimlerle uygulanmasını iki gerekçeye dayandırarak önermiştir: Bunlardan ilki çocukların anlama soruları ile ilgili beceri gereksinimlerini pratik yapmalarını sağlaması, ikincisi ise çocukların bu sorularla ilgili çeşitli bilgi kaynaklarını dikkate alarak üstbilişsel strateji farkındalığını artırma fırsatı sunmasıdır. Araştırmacılar, anlama öğretiminde çocuklara resimlerde yer alan kavramları ve detayları dikkatle düşünmeyi öğretmenin, onların daha önce yazılı metin formunda anlamakta zorlandıkları yüksek düzeyde anlama becerilerini pratik yapma fırsatı sunduğunu ve görsel bir imajı yorumlamak, yazılı kelimenin anlamını yorumlamaktan bilişsel olarak daha kolay bir dilsel görev sunduğunu belirtirler (Paris & Paris, 2003; Yussen & Ozcan, 1996). Sonuçta bir resim, ikonik bir temsil içerir ve bu temsilin neyi ifade ettiği açıktır; metin ise nispeten daha soyuttur. Bu çerçevede pek çok çalışmada özellikle de soru-cevap ilişkisi stratejisinin öğretiminde görsel destekleyicilerden yararlanıldığı görülmektedir. Örneğin Whalon, Hanline ve Woods (2007) metni desteklemek ve çocukların anlama sorularını yanıtlamalarını sağlamak için hikâye kartlarını, hikâye haritalarını ve soru kartlarını kullanarak hikâyeleri görsel öğelere ayırmak için stratejiler geliştirilmiştir. Whalon ve Hart (2011) özellikle otizm spektrum bozukluğu olan küçük çocuklar için soru-cevap ilişkisi kapsamında sorularını görsel desteklere uyarlamış ve sınıf uygulaması için yönergeler eklemişlerdir. Son olarak Phalen ve Chezan (2022) yine otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklarla paylaşımlı kitap okuma ve soru-cevap ilişkisi stratejisi uygulamalarında anlama sorularını görsel desteklerle uyarlamış, soru türleri ile görselleri eşleştirdiği ve aynı zamanda sorunun cevabının nasıl bulunacağına ilişkin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan öğretim senaryoları içeren cevap kartları kullanarak stratejinin öğretiminde öğretimsel destekleyicilerden yararlanmışlardır. Bu araştırmada da Phalen ve Chezan (2022) çalışmasına benzer şekilde soru-cevap ilişkisi stratejisi öğretilmesinde çeşitli destekleyicilerden yararlanılmıştır. Bunlar soru-cevap ilişkisi stratejisi kapsamında her

düzey soru için hazırlanan bir yüzünde soru türü ile eşleştirilmiş bir görsel, diğer yüzünde sorunun cevabının nasıl bulunacağına ilişkin yüksek sesle düşünme talimatlarından oluşan öğretim senaryoları olan cevap kartlarıdır. Öğretimde bir soru türüne ve nasıl cevaplanacağına model olma sürecinde bu cevap kartları çocuklara gösterilmiş, soru türü ile resim ilişkilendirilmiş, bu öğretim senaryoları okunmuş ve örnek soruların nasıl cevaplanacağı modellenmiştir. Öğretimde yer alan bu açık talimat ve modelleme de dinlediğini anlama stratejilerinin öğretimindeki diğer temel destekleyicilerdir. Öğretmenlerin, çocukların dinleme sırasında kullanabilecekleri stratejileri açıkça ifade etmesi ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını modellemeleri çocukların dinleme sürecinde hangi adımları takip etmeleri gerektiğini anlamalarına ve dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Vandergrift & Goh, 2012). Bu öğretimsel destekleyicilerin öğretimde büyük rolü olmuştur. Soruların cevap kartlarındaki resimlerle somutlaştırılması onların daha somut düşünmelerini sağlamış ve soruları yanıtlamalarını kolaylaştırmıştır. Özellikle de cevap kağıdının arkasında olan yüksek sesle düşünme talimatları ve sorulanın nasıl cevaplanacağına dair modelleme süreci de çocukların bu stratejileri kullanmayı öğrenmelerini ve dinlediklerini anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

Bu çalışmada kullanılan soru-cevap ilişkisi stratejisi gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların öğrenme özellikleri dikkate alınarak uyarlanmıştır. Soru türlerinden ve sorulara alınacak tepkilerde yapılan bu uyarlama Phalen ve Chezan (2022) çalışmalarında kullandıkları uyarlama temel alınarak yapılmıştır. Bu uyarlamada soru türlerinde içeriksel bir farklılık yapılmıştır. Soru-cevap ilişkisi stratejisinde içinde yer alan Tam Orada (Right There), Düşün ve Araştır (Think and Search), Yazar ve Sen (Author and You) ve Kendi Kendime ya da Tek Başıma (On My Own) olarak isimlendirilen sorular, yapılan bu uyarlama ile giderek zorluk düzeyleri artan ve sırayla öğretilen "bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma" olmak üzere dört düzey soru türü olarak yeniden isimlendirilerek sınıflandırılmıştır. Bilgi ve araştırma sorularının cevapları metin içinde doğrudan bulunurken, çıkarım ve ilişki kurma soruları çocuğun ön bilgisine erişmesini ve bunu metindeki bilgilere uygulamasını yani çıkarım yapmasını gerektirmektedir. Bu uyarlama ile sorular çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir. Uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi, paylaşımlı kitap okuma müdahalesine yeni bir boyut katmış ve araştırmaya katılan çocuklar için anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Sonuç olarak çocukların öğrenme çıktılarında belirgin bir artış gözlenmiştir.

Mevcut çalışmada paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinin uygulanması esnasında müdahale oturumları ilerledikçe üç katılımcı çocuk için her bir oturuma ayrılan süre azalmıştır. Müdahale oturum sürelerinin azalması çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki gelişme ile açıklanabilir. Bunula beraber müdahale oturumları ilerledikçe çocukların hikâye ile ilgili sorulan soru türlerini ve soruları daha iyi ve hızlı anladıkları ve daha hızlı cevaplandırdıkları gözlenmiştir. Bu gözlemler birinci katılımcı çocuk olan Elif için de geçerli olmakla birlikte bu çocukla yapılan müdahale oturum sürelerinde dalgalanma mevcuttur. Bunun sebebinin müdahale sırasında Elif'in ayağa kalkma-gezinme ve oturum esnasında bağlam dışı konuşma problem davranışlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu davranışlar zaman zaman çocuğun hikâyeden kopmasına yol açmış ve hikâyenin belli kısımlarının tekrar okunmasına neden olmuştur. Bu durum sürede farklılaşmaya neden olmuştur. Diğer katılımcı çocuklar ile altışar müdahale oturumu yapılırken Elif müdahaleyi tamamlama ölçüte ulaşamadığından yedi oturum yapılmıştır. Bunun nedeninin de Elif'in bu problem davranışlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada deney süreci öncesinde ve sonrasında çocukların dinleme becerileriyle ilgili performans düzeyleri DAT uygulanarak ölçümlenmiş ve dinlediklerini anlama puanları belirlenmiştir. Tüm çocukların ön test-son test dinlediğini anlama puanları arasındaki en az dört kat olmak üzere büyük fark olduğu gözlemlenmiştir. DAT'tan elde edilecek sonuçların, bilgi, araştırma, çıkarım ve ilişki kurma kategorilerindeki anlama sorularına verilen doğru yanıtlarından oluşan bağımlı değişkeninin bir genelleme ölçüsü olarak hizmet edebileceği umulmuştur. DAT soruları tam olarak bu terimlerle etiketlenmemiştir. Ancak DAT'ta bulunan öykülere dair sorular uyarlanmış soru-cevap ilişkileri strateji içindeki bu soru türleri ile uyumludur. DAT son test sonuçları çocukların müdahalede kullanılan öyküler dışında, farklı öyküler hakkındaki anlama sorularını yanıtlama becerilerinde gelişme olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dört soru düzeylerine göre başlama, müdahale ve izleme oturumlarına ait sütun grafiklerine bakıldığında her katılımcı çocuk için dört soru düzeyindeki yüzdelik oranlarda artış görülmüştür. Aynı şekilde izleme oturumlarında da artış devam etmiştir. Dört katılımcı çocuğun da izleme oturumlarında bilgi düzeyindeki doğru yanıt yüzdeleri çok az düşmüştür, bunun sebebinin uzun süre sonra izleme oturumuna ilk olarak bilgi düzeyi sorularıyla başlanması olduğu düşünülmektedir. İkinci bir düşüş ise Eymen'in

çıkarım ve ilişki kurma düzeylerinde izleme oturumunda az farkla yaşanmıştır, annesinden alınan bilgiler doğrultusunda bunun sebebinin katılımcı çocuğun yaşadığı sıkılganlıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda okuryazarlık gelişimi dinlediğini anlama becerisiyle yakından ilişkilidir. Bu çocuklar, dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları zorluklar nedeniyle hem dinlediğini anlama hem de ileri dönemde okuma yazma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Dinlediğini anlama okuryazarlığın temel bir bileşenidir ve çocukların okudukları metinleri anlamalarını ve yorumlamalarını sağlar. Dinlediğini anlamada yaşanan zorluklar, okuma sürecinde metni anlama, çıkarım yapma ve metinler arasındaki ilişkileri kurma gibi okuduğunu anlama becerilerin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Bu çalışma, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejilerinin, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuçlar gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilebilir olmasını göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak paylaşımlı kitap okuma ile birlikte bu tür soru üretme stratejilerin eğitim ortamlarında daha yaygın bir şekilde kullanılması gerektiği söylenebilir.

Müdahalenin Sürekliliğine İlişkin Tartışma

Araştırmada, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahalenin gerçekleştirilmesinden sonra çocukların edindikleri dinlediğini anlama becerilerini iki ve beş hafta sonra sürdürebilip sürdüremedikleri de değerlendirilmiştir. İzleme verileri çocukların edindikleri dinlediğini anlama performanslarının zorluk düzeyleri giderek artan dört tür soru için de çok az düşüşe rağmen devam ettiğini göstermektedir. İki ila beş hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde elde edilen veriler, beceride sadece çok az bir düşüş gözlemlenmiş olsa da müdahalenin etkisinin uzun süreli olduğunu ve çocukların dinlediğini anlama becerilerinde kalıcı bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. İzleme oturumlarındaki düşüşün bir çocukta çıkarım, diğer iki çocukta ise ilişki kurma sorularında gözlemlenmesi dikkat çekici bir bulgudur. İzleme oturumlarında çocuklardan birinin çıkarım sorularındaki performansının neden azaldığını açıklayabilecek üç faktör vardır. Bunlardan ilki kitaptaki bilgilerden çıkarımda bulunmak için gereken

ifade edici dil ve eleştirel düşünme gibi becerilerin karmaşıklığı (Phalen & Chezan, 2022), ikinci faktör ise doğası gereği çıkarım sorularının zorlayıcı olması olabilir. Çıkarım yapabilmek için bireyin metinde doğrudan verilmeyen bilgileri kendi deneyimlerine, ön bilgisine ya da pasajın önceki kısımlarındaki ipuçlarına dayanarak anlaması gerekir (Cain & Oakhill, 2007). Bu süreç, özellikle dil gelişimi sınırlı olan ya da bağlamsal ipuçlarını kullanmakta zorluk çeken çocuklar için zorlayıcı olabilir. Son olarak çıkarım sorularındaki düşüşün nedeni bu çocuktan alınan verilerin müdahaleden uzun sayılabilecek bir sürenin sonunda alınmış olması olabilir. Katılımcı diğer çocuklardan müdahalenin iki ile en fazla dört hafta sonra veri alınmış, ancak bu çocuktan ailenin şehir dışına çıkması nedeniyle müdahaleden dört ve beş hafta sonra veri alınabilmiştir. Diğer iki çocukta ise düşüş en zor düzey olan ilişki kurma soru türünde gözlemlenmiştir. Bu tür soruların cevaplanabilmesi kişinin kendi bilgi birikimi, konu hakkındaki deneyimleri ve duygularıyla ilgilidir. Ayrıca soyut düşünme becerilerini gerektirir. Bu tür soruların cevaplanmasında pasaj sadece bir referans noktasıdır; cevap tamamen okuyucunun metin dışı bilgisine dayanır. Bu, okuyucuya daha fazla belirsizlik ve yanılgı payı bırakır. Ayrıca kendi bilgi birikimini organize etmesini, metni hatırlamasını ve bu ikisini entegre etmesini gerektirir (Raphael, & Au, 2005). Bu, özellikle dil bozukluğu ya da bilişsel yetersizlikleri olan özel gereksinimli çocuklar için yüksek bilişsel yük oluşturabilir. Bu sonuçlar, özel gereksinimli çocukların daha üst düzey dinleme anlama sorularını cevaplamak için gerekli olan üst bilişsel becerileri geliştirmede gösterdikleri zorlukları ve performanslarını iyileştirmek için açık talimat ve birden fazla uygulama fırsatının önemini vurgulayan yayınlanmış çalışmalarda bildirilen bulgularla tutarlıdır (Asberg & Sandberg, 2010; Henry & Solari, 2020; Kimhi vd., 2018; Laçin, 2023; Mucchetti, 2013; Phalen & Chezan, 2022). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda uzun vadeli öğrenmenin sürdürülmesi çoğunlukla zorlu olabilir, ancak bu araştırma, doğru stratejilerin ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla bu zorlukların üstesinden gelinebileceğini göstermektedir.

Sosyal Geçerliğe İlişkin Tartışma

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin sosyal açıdan da geçerli bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya

katılan çocuklar kitap okuma çalışmasını, kullanılan hikâye kitaplarını ve soru-cevap kartlarını sevdiklerini, kartların kendilerine soru cevaplamada yardımcı olduğunu, bu çalışmanın arkadaşlarıyla da yapılmasını önerdikleri görülmüştür. Çalışmanın yeniden yapılmasını üç katılımcı çocuk isterken üçüncü katılımcı çocuk Eymen'in istemediği görülmüştür. Anneye bu durumun nedeni sorulduğunda Eymen ile günlük hayatta kitap okumadıkları için kitaba alışık olmadığını, Eymen'in dikkat süresinin az olduğunu ve bu nedenle sıkılabileceğini, genelde derslere karşı istekli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcı çocukların anneleri çocuklarının ihtiyaç duyduğu dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini ve yapılan öğretimden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin programa ilişkin olumlu görüş bildirmelerinde, günlük yaşamda çocukların pek çok beceri için gerekli olan dinlediğini anlama becerisinin gelişmiş olmasının, yapılan uygulamanın sistematik olmasının, uygulamacının çalışmak için katılımcı çocukların devam ettikleri ana sınıflarının ve annelerin günlük programlarını aksatmamasının etkili olduğu düşünülebilir. Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan çocukların anneleri gerçekleştirilen uygulamaya dair olumlu görüşler bildirdikleri belirlenmiştir. Anneler, uygulanan programın çocuklarının dinlediğini anlama ve dil becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Üç katılımcı çocuğun anneleri çocuklarının kitaplara olan ilgi ve sevgisinin arttığını ve evde yaptıkları kitap okuma etkinliklerindeki katılımlarının arttığını ifade ederken, üçüncü katılımcı çocuk olan Eymen'in annesinin "kararsızım" seçeneğini işaretlemesi dikkat çekicidir. Bu durum kendisine sorulduğunda eve hikâye kitabı almadıklarını, Eymen'in kitaplara alışık olmadığını belirtmiştir. Anneler bu programın çocukları için olumlu bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamanın başka çocuklarla da uygulanmasını önermiş ve kendileri de uygulamanın nasıl yapılacağını öğrenmek istediklerini ve program sürecinden çocukların mutlu olduğunu, bu çalışmayı çocukları için farklı ve eğlenceli bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumun çocukların öğretmenlerinin annelere uygulama sonrası çocukların ders içindeki dinlediğini anlama becerilerini içeren ders etkinliklerindeki başarılarını iletmelerinden kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan çocukların anneleri uygulamadan memnun olduklarını belirtmelerinin yanı sıra çalışmanın uzun sürmesini eleştirdikleri gözlemlenmiştir. Annelerin bu şekilde ifade etmesinin çalışmanın haftada dört gün sürmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca haftada dört gün süren bu çalışma için çocuklarını çalışmanın yürütüldüğü özel

eğitim ve rehabilitasyon merkezine getirmek zorunda kalan aileler için bu durum zaman yönetimi ve maddi yük getirmiş olması da olası bir diğer neden olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer sosyal geçerlik verisi çalışmaya katılan katılımcı çocukların öğretmenlerinden alınmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin dinlediğini anlama ve dil becerilerinde gelişme ve anlama sorularına verdikleri cevaplarda artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerinin kitaplara olan ilgi ve sevgileri ile kitaplarla yaptıkları etkinliklere katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın öğrencileri için olumu bir deneyim olduğunu, bu müdahaleyi kendilerinin de öğrenerek diğer öğrencileriyle uygulamak istediklerini belirtmişler ve müdahalenin diğer öğrencilerin de dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun en büyük nedeninin katılımcı çocukların çalışma sonunda ders içi etkinliklerinde dinlediğini anlama içeren etkinliklerde daha çok katılım göstermesi, algı ve dikkat sürelerinde gözlemledikleri artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir; bu düşünceyi öğretmenler, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla doğrulamaktadır. Ek olarak öğretmenler çalışma süresi boyunca bu uygulamanın sınıf içi uygulamalarında kendilerine destek olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç

Araştırmada temel amaç paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkisi olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla kullanılan müdahale paketinin ana sınıfına devam eden yaşı 60-75 ay, gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkiye yönelik elde edilen analiz sonuçları incelenmiştir. Bu müdahale paketinin bu çalışmaya katılan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, bu müdahale paketinin ana sınıfına devam eden gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve ileride yapılacak olan benzer çalışmalarda rehber olabileceği söylenebilir. DAT'tan elde edilen verilerin analizleri incelendiğinde, bu müdahale paketi ile hikâye kitapları okunan dört katılımcı çocuğun DAT'tan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre bu müdahale paketinin

okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Katılımcı çocuklarla yapılan öğretim sonu değerlendirme oturumlarına bakılacak olursa katılımcı çocukların doğru cevap oranlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarında aldıkları puanlardaki olumlu ve anlamlı artışın uygulanmış olan müdahale paketinden kaynaklandığı söylenebilir. Gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan yaşları 60-75 ay olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları çalışmanın uygulanabilir olduğunu doğrulamıştır.

Öneriler

Bu çalışmanın deney sürecinde yapılmış olan gözlemler ve çalışmanın bulgularından hareketle aşağıda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler verilmiştir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Katılımcı çocuklar gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan 60-75 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. İleride farklı yaş gruplarından katılımcılarla, farklı ortamlarda (okulun yanı sıra katılımcıların evlerinde ve/veya bulundukları diğer ortamlarda) çalışmalar planlanabilir.

Bu çalışmada uygulamanın tüm süreç ve adımları araştırmacı tarafından yapılmıştır. İleride ebeveynlerin, kardeşlerin, öğretmenlerin ve tipik gelişim gösteren akranların uygulamacı olduğu çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılmıştır. Okul öncesi dönem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılan eğitim ortamlarında benzer araştırmalar yapılabilir.

İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda bu çalışmada uygulanan programın farklı yetersizlik (otizm spektrum bozukluğu, dil konuşma geriliği vb.) tanısı olan çocukların dinlediğini anlama becerisi üzerinde etkililiği incelenebilir.

Bu çalışma, birebir öğretim şeklinde yapılmıştır. İlerleyen çalışmalarda gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla küçük grup eğitimi tasarlayarak paylaşımlı kitap okuma ve

uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin etkililiği incelenebilir.

Bu çalışma tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama desenine uygun olarak tasarlanmıştır. İleriki çalışmalar deney ve kontrol grubu oluşturularak deneysel araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma ev ortamında materyallerin zengileştirilmesiyle ebeveynler aracılığıyla çocuklarına uygulayabilecekleri soru-cevap ilişkisi stratejisini içeren paylaşımlı okuma şeklinde yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere dinlediğini anlama becerilerinin öğretiminde bu müdahale programını kullanmaları önerilmektedir.

Çocukların bu uygulama için istekli ve motive olması hedeflenen becerinin kazandırılması için önemlidir. Bu sebeple, uygulama sırasında çocuklara uygun dönütler ve gerektiğinde uygun ipuçları sunularak çocuklar cesaretlendirilmelidir.

Öğretmenlere paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin uygulanması konusunda eğitim verilmesi önerilebilir.

Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin diğer erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde uygulanması konusunda kullanılması önerilebilir.

Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketinin daha verimli ve etkili uygulanabilmesi için daha az sıklıkla oturumlar planlanarak uygulamanın daha geniş süre zarfında yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akın, A. (2022). *Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Asberg, J., & Sandberg, A. D. (2010). Discourse comprehension intervention for high-functioning students with autism spectrum disorders: Preliminary findings from a school-based study. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(2), 91–98. https://doi. org/ 10. 1111/j. 1471- 3802. 2010. 01147.x

Aslan, D. (2018). *Anasınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların ve aynı sınıfa devam eden yazı farkındalığı düşük olan çocukların yazı farkındalığı becerileri üzerinde paylaşımlı kitap okumanın etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atbaşı, Z., & Karasu, N. (2019). Uygulama örneği üzerinden sosyal geçerlik kavramının anlamı ve değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 283-303.

Baz, B. (2023). *Akıcı okuma ve dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama arasındaki yapısal ilişkinin sırasal olarak incelenmesi.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K., & Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic.

Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., … Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 422–432.

Cain, K., & Barnes, M. A. (2017). Reading comprehension: What develops and when? In *Theories of Reading Development* (pp. 257–282). John Benjamins.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective.* Guilford.

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29(6),* 850–859.

Caldwell, J.S., & Leslie, L. (2005). *Intervention strategies to follow informal reading inventory assessment: So what do I do now?* Boston: Pearson Education, Inc.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, language, and Hearing Research, 45,* 1142-1157.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading, 3,* 331-361.

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/facts.html.

Ciampa, K. (2012). ICANREAD: The effects of an online reading program on grade 1 students' engagement and comprehension strategy use. *Journal of Research on Technology in Education, 45,* 27-59.

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science, 21,* 1106–1116. http://dx.doi.org/10.1177/0956797610375449.

Cortese, E. E. (2003). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher, 7*(4), 374-380.

Cummins, S., Streiff, M., & Ceprano, M. (2012). Understanding and applying the QAR strategy to improve test scores. *Journal of Inquiry and Action in Education, 4,* 18-26.

Çelikten-Demirel, S., Sümer-Dodur, H. M., Altındağ-Kumaş, Ö., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2023). Dinlediğini anlama testinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 24*(4), 509-522. https://doi.org/10.21565/ ozel egitimdergisi.1221666

Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of early literacy research.* Guilford.

Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 769-782.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore: Brookes.

Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language, 32,* 343–364. https://doi.org/10.1177/0142723711422626

Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: A scoping review. International *Journal of Language & Communication Disorders, 50,* 737-749. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12175.

Fitzgerald, J., Roberts, J., Pierce, P., & Schuele, M. (1995). Evaluation of home literacy environment: An illustration with preschool children with Down syndrome. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 11*(4), 311-334.

Fleury, V. P., & Lease, E. M. (2018). Early indication of reading difficulty? A descriptive analysis of emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), 82–93. https:// doi. Org/ 10. 1177/ 0271121417 751626

Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing, 27,* 793-817. https://doi.org/10.1007/s11145-013-9464-1

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., ... & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade. Educator's practice guide.* https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Practice Guides sayfasından erişilmiştir.

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences.* New York: Taylor & Francis.

Gast, D. L., & Ledford, J. (2010). Multiple baseline and multiple probe designs. D. L. Gast, *(Eds.) Single subject research methodology ın behavioral sciences.* (p.276-328) New York, NY: Routledge.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104.

Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*(5), 778-792. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939136

Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 431-454.

Henry, A. R., & Solari, E. J. (2020). Targeting oral language and listening comprehension development for students with autism spectrum disorder: A school-based pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(10), 3763–3776.

Hogan, T. P., & Thomson, J. M. (2010). Epilogue to Journal of Learning Disabilities special edition "Advances in the early detection of reading risk": Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 383–386. https://doi.org/10.1177/0022219410 369077

Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *16*, 199-207.

Hogan, T. P., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children, 44*(3), 1–20. https:// digit alcom mons. unl.edu/spece dfacp ub/79

Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy ınterventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children, 84*(1), 55-75. https://doi.org/10.1177/0014402917705855

Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological Science, 26*(12), 1877–1886.

Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening, 22*, 1-12.

Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273-288. https://doi.org/10.1080/ 10888438. 2018.1435663

İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development, 44*, 57-68.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 257-269. https://doi.org/10.1044/1058-0360.0903.257

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*, 185–193. https://doi.org/10.1044/0161-1461

Justice, L., Mashburn, A., & Petscher, Y. (2013). Very early language skills of fifth-grade poor comprehenders. *Journal of Research in Reading, 36*(2), 172-185.

Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 91-98. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0030-6

Kendeou, P., McMaster, K. L., Butterfuss, R., Kim, J., Bresina, B., & Wagner, K. (2020). The inferential language comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives. *Topics in Cognitive Science, 12*(1), 256–273. https://doi.org/10.1111/tops.12457

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778. https://doi.org/10.1037/a0015956

Kennedy, C. H. (2005). *Single-case designs for educational research.* Boston: Allyn and Bacon.

Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing, 25,* 433–464. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3

Kılıç Tülü, B. (2023). Dinlediğini anlama. A. Doğanay Bilgi & E. R. Özmen (Eds.), *Okuma güçlüklerine erken müdahale* içinde (s. 169-206). Ankara: Nobel.

Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). Springer.

Kim, Y. S. G., Wagner, R., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113,* 93–111.

Kimhi, Y., Achtarzad, M., & Tubul-Lavy, G. (2018). Emergent literacy skills for five kindergartners with autism spectrum disorder. *Journal of Research in Special Educational Needs, 18,* 211-221. doi: 10.1111/14.71-3802.12406

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). Routledge.

Laçin, E. (2023). Increasing vocabulary and listening comprehension during adapted shared reading: An ıntervention for preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1-18.

Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing, 23,* 701-717. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9180-z

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. New York: Routledge.

Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children, 89*(4), 379-396.

Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., Schwartz, I., & Odom, S. (2018). CEC – Division for research guide for the use of single case design research evidence. https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/SPED/b7acd4b4-bc4d-4c1f-a7d4efab3d52da44/UploadedImages/Evidence%20Based%20Practice/CECDR_SCD_Guide.pdf adresinden alınmıştır.

Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income pre-schoolers. *Journal of Early Childhood Literacy, 11,* 453–479. https://doi.org/10.1177/1468798411416581.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literac.*

Mayer, R. E. (2009). *The Cambridge handbook of multimedia learning.* Santa Barbara: University of California.

McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2014). *Designing early literacy programs: Differentiated instruction in preschool and kindergarten*. New York: Guilford.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.* S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds), Ed.) (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Mims, P. J., Browder, D. M., Baker, J. N., Lee, A., & Spooner, F. (2009). Increasing comprehension of students with significant intellectual disabilities and visual impairments during shared stories. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*(3), 409-420.

Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), In *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 563–586). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, *17*, 358–372. doi:10.1177/1362361312470495

National Center for Education Statistics. (2010). *The condition of education 2010*. *Washington, DC: U.S.*, https://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf adresinden erişilmiştir.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. https:// files. eric. ed. gov// fullt ext/ ED508 5381.pdf

National Institute of Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology, 41*(2), 428–442. https:// doi. org/ 10. 1037/ 0012- 1649. 41.2. 428

National Professional Development Center. (2014). *The national professional development center on autism spectrum disorders.* http://autismpdc.fpg.unc.edu /content /video-modeling sayfasından erişilmiştir.

Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2023). Shared picture book reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal, 1*-17. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01497-5

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3-40). New York: Guilford.

Ökten, Ö. (2022). *Erken paylaşımlı kitap okumanın bebeğin dil, bilişsel ve kişisel sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi: sosyoekonomik yetersizlikleri sebebiyle risk altında olan bebekler.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özmen, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*, 205-218.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, *38*(1), 36-76.

Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy, 42,* 284-299. doi:10.1016/j.beth.2010.08.006

Phalen, L. A., & Chezan, L. C. (2023). Using the question–answer relationship strategy to improve listening comprehension in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(1), 50-65.

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., ... & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children, 77*(22), 161-183.

Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher, 36,* 186-190.

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher, 39*(6), 516-522.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher, 59*, 206-221. doi: 10.1598/RT.59.3.1

Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, *10*(3), 381-405.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*(2), 181–211.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934–947.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. Bülbin Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 120-173). Ankara: Kök.

Sümer, S. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading. Writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series. Ablex Publishing Corporation, 355* Chestnut St., Norwood, NJ 07648.

Tekin-İftar, E. (Ed.). (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı.

Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action.* Routledge.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading, 11,* 3–32. http://dx.doi.org/10.1080/ 10888430709336 632

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing, 25,* 1805-1818. https://doi.org/10.1007/s11145-011-9346-3

Von Kitzing, C. (2020). *Uykusu gelmeyen porsuk.* (L. Çınar, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

Yussen, S., & Ozcan, N.M. (1996). The development of knowledge about narratives. *Issues in Education, 2,* 1-68.

Wegenhart, T. A. (2015). Better reading through Science: Using research-based models to help students read Latin better. *Journal of Classics Teaching, 16*(31), 8-13. DOI: https://doi.org/10.1017/S2058631015000021

Wenner, J., & Bauer, P. J. (2001). Bringing order to the arbitrary: One to two-year olds' recall of event sequences. *Infant Behavior and Development, 22*(4), 585-590. https://doi.org/10.1016/S0163-6383(00)00013-8

Whalon, K., & Hanline, M. F. (2008). Effects of a reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities, 43,* 367-387. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/23879798

Whalon, K., & Hart, J. E. (2011). Adapting an evidence-based reading comprehension strategy for learners with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic, 46*(4), 195–203. https://doi.org/ 10. 1177/ 10534 51210 389036

Whalon, K., Hanline, M. F., & Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children, 11*(1), 16-26.

Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education, 35,* 102-115. doi:10.1177 /0271121414565515

What Works Clearinghouse. (2015). WWC intervention report: Shared book reading. *Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.* http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/wwc_sharedbook_041415.pdf sayfasından erişilmiştir.

What Works Clearinghouse. (2017). Standards handbook (version 4.0). *Washington, DC: Institute of Education Sciences.* https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referencere sources/wwc_standards_handbook_v4.pdf sayfasından erişilmiştir.

Wilson, N. S., & Smetana, L. (2009). Questioning as thinking: A metacognitive framework. *Middle School Journal, 4,* 20-28. doi:10.1080/00940771.2009.11461709

EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ

Adı-Soyadı: .....

Cinsiyeti: Kız ☐ Erkek ☐

Doğum tarihi: .....

Sağlık Kurulu Raporundaki Tanısı: .....

Belgelenmiş ek bir engeli bulunuyor mu? Evet ☐ Hayır ☐

Varsa nedir? ……

Okul öncesi eğitimine ne kadar süredir devam ediyor?

.....

DİL BECERİLERİ

1. Alıcı dil becerileri ile ilgili ayrıntılı bilgi verir misiniz? (Sözel basit yönergeleri (*ör.*, gel, otur, göster, ver gibi) yerine getiriyor mu?, Ard arda verilen yönergeleri yerine getiriyor mu?) (Açıklayınız)

……
…..……
……..……
……..……

2. İfade edici dil becerileri ile ilgili ayrıntılı bilgi verir misiniz? (Yaşadığı olayları anlatabilir mi?, Kendi istek ve ihtiyaçlarını konuşarak ifade edebilir mi?, Konuşurken kaç kelimelik cümleler kurar?) (Açıklayınız)

……
…..……
……..……

EK 2. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-E.919691

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-919691 03.04.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Zehra ŞİMŞEK'in, Doç.Dr.Arzu DOĞANAY BİLGİ'nin** danışmanlığında yürüttüğü ***"Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi "*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **26.03.2024** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 501

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bu

EK 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.05.2024-E.939026

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.05.2024-E.938300

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-1

Sayı : E-92255297-605.01-101494761 02.05.2024
Konu : Araştırma İzni (Zehra ŞİMŞEK)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 05.04.2024 tarihli ve E-80287700-302.08.01-923347 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 26.04.2024 tarihli ve E-92255297-605.01-101164644 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zehra ŞİMŞEK'in, "Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan Sivas Özel Eğitim Anaokulu, Tekin Çelikbilek Özel Eğitim Anaokulu ve özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde uygulanması valilik makamının ilgi (b)'de kayıtlı onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Necati YENER
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (6 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne.

Bilgi:
- Sivas Özel Eğitim Anaokulu Md.
- Tekin Çelikbilek Özel Eğt Anaokulu Md.
- Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi Müdürleklerine.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4c84-2dea-3e77-b618-1f12 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Zehra Şimşek'in, Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi danışmanlığında yürüteceği "Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap İlişkisi Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi'' adlı çalışmaya çocuğumun dâhil olması için katılmaya davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında benim ve çocuğumun kimliğimizin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ve çocuğuma ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma süresi boyunca video ya da ses kaydı alınmasına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırma yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Ebeveyn adı :

Ebeveyn İmzası:

Araştırmacı: Zehra Şimşek

İletişim :

EK 5. Katılımcı Çocuk Onay Formu

Çocuk Onay Formu

Çocuğun ismi: _____

Merhaba benim adım Zehra, ben bir öğretmenim. Seninle bir çalışma yapmak istiyorum. Şimdi sana bu çalışmayı niçin yapmak istediğimi anlatayım. Biliyorsun okullarda öğretmenler çocuklara hikâyeler okuyorlar ve hikâyeyle ilgili onlara sorular soruyorlar. Çocuklara hikâyelerle ilgili soruları cevaplamayı nasıl öğreteceğiz? İşte ben bunu öğrenmek istiyorum. Bunu öğrenmemde bana yardım etmek ister misin?

Kabul edersen, seninle bu okulda çalışacağız. Çalışmada birlikte resimli hikâye kitapları okuyacağız ve hikâyeyle ilgili soruları yanıtlayacağız. Farklı soru türlerini ve bunlara nasıl cevap vereceğini öğrenmen için sana soru ve cevap kartları göstereceğim. Her çalışmamız yaklaşık 30 dakika sürecek ve sesin kaydedilecek. Sorulara cevap vermeyi öğrenmene yardımcı olup olmadığımı anlayabilmek için çalışma boyunca birkaç defa da test uygulayacağım. Yaptığımız bu çalışmayı yazarken gerçek adını kullanmayacağım. Bu çalışmaya katılmak zorunda değilsin. Katılmak istemezsen bunu anlarım.

Bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorsan “Evet: kabul etmiyorsan “Hayır” diyebilirsin veya

Başını evet veya hayır şeklinde sallayabilirsin veya

Bak bu Evet (gülen yüz) veya Hayır'ı (üzgün yüz) parmağınla gösterebilirsin.





EK 6. Kitap Listesi

Kitap Listesi

Başlama Düzeyi Aşamasında Kullanılan Kitaplar

1. *Çizgili Zürafa - Thea Baker (Eser Sahibi), Ali Berktay (Çevirmen)*
2. *Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var - Philip C. Stead (Eser Sahibi), Esin Uslu (Çevirmen)*
3. *Neyin Var Porsuk? - Constanze Von Kitzing (Eser Sahibi), Leyla Çınar (Çevirmen)*
4. *Cesur Fırfır - Angela Mcallister (Eser Sahibi), Sevgi Atlıhan (Çevirmen)*
5. *Uykusu Gelmeyen Porsuk - Costanze Von Kitzing (Eser Sahibi), Leyla Çınar (Çevirmen)*

Müdahalede Kullanılan Kitaplar

1. *Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün - Philip C. Stead (Eser Sahibi), Esin Uslu (Çevirmen) (Bilgi Düzeyi)*
2. *Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor - Philip C. Stead (Eser Sahibi), Esin Uslu (Çevirmen) (Araştırma Düzeyi)*
3. *Bu Kış Kimse Üşümeyecek - Feridun Oral (Eser Sahibi) (Çıkarım Düzeyi)*
4. *Paylaşmak İstemeyen Ayı - Oakley Graham, Yonca Aşçı Dalar (Çevirmen) (İlişki Kurma Düzeyi)*
5. *Kuş ve Su Aygırı - Nico Hercules (Eser Sahibi), Meltem Aydın (Çevirmen) (Bilgi Düzeyi)*
6. *Kipper - Mick Inkpen (Eser Sahibi), İrem Genç (Çevirmen) (Araştırma Düzeyi)*
7. *İnatçı Porsuk - Constanze Von Kitzing (Eser Sahibi) (Çıkarım Düzeyi)*
8. *Kırmızı Elma - Feridun Oral (Eser Sahibi) (İlişki Kurma Düzeyi)*

İzleme Aşamasında Kullanılan Kitaplar

1. *Büyümek İsteyen Fil - Andrea Reitmeyer (Eser Sahibi), Duygu Bolut (Çevirmen)*
2. *Yemek Seçen Kirpi - Andrea Reitmeyer (Eser Sahibi), Duygu Bolut (Çevirmen)*

EK 7. Çizgili Zürafa Soru Listesi

Çizgili Zürafa
Thea Baker (Yazar), Ali Berktay (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Sence bu hangi hayvan?
2. Zürafa Gofri ne yiyor?
3. Zürafa kimlerle birlikte yürüyor?
4. Zürafa Gofri kimlerle birlikte yüzüyor?
5. Zürafa Gofri korkmuş. Onu korkutan kim?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Gofri'nin arılarla birlikte uçmaya çalıştığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Gofri'nin timsahlarla yüzdüğü yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Gofri'nin fillerle yürüdüğü yeri bulabilir misin?
4. Öykü'de Gofri'nin aslanlarla avlandığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Gofri'nin eve döndüğü yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Zürafalar Gofri'yi gördüklerinde neden şaşırdılar?
2. Gofri ne için yola çıktı?
3. Gofri neden yere çakıldı?
4. Gofri'nin sesi neden kısıldı?
5. Zürafalar Gofri'den neden özür dilediler?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Gorfi aslanlardan korktu. Sen hangi hayvandan korkarsın?
2. Gorfi uzun boylu, çizgili bir zürafa. Sen nasıl bir çocuksun?
3. Gorfi eve döndüğü için mutlu oldu. Seni mutlu eden şey nedir?
4. Ormanda bir sürü hayvan var. Senin en sevdiğin hayvan hangisi?
5. Zürafalar en çok yaprak yer. Sen en çok ne yemeyi seversin?

EK 8. Çizgili Zürafa Cevap Anahtarı

Çizgili Zürafa

Thea Baker (Yazar), Ali Berktay (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Zürafa
2. Yaprak
3. Fillerle
4. Timsahlarla
5. Aslan

Düzey 2 – Araştırma

1. Gofri'nin arılarla birlikte uçmaya çalıştığı sayfa
2. Gofri'nin timsahlarla yüzdüğü sayfa
3. Gofri'nin fillerle yürüdüğü sayfa
4. Gofri'nin aslanlarla avlandığı sayfa
5. Gofri'nin eve döndüğü sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Gofri'nin derisi çizgili olduğu için/farklı olduğu için
2. Yeni yuva bulmak için
3. Arılar gibi uçmaya çalıştığı için
4. Filler gibi bağırmaya çalıştığı için
5. Gofri'ye yanlış davrandıkları için /Gofri'yi üzdükleri için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap aslan dışında bir hayvanı işaret etmelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap fiziksel bir özellik içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir durum ya da eylem içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir hayvanı işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyeceğe işaret etmelidir.

EK 9. Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var Soru Listesi

Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var

Philip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Bu öykü kimle ilgili?
2. Ayının göbeğinin üzerinde ne var?
3. Gökyüzünden ne yağıyor?
4. Ayı neyin üstünde oturuyor?
5. Ayı kime el sallıyor?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde ayının pençesini havaya kaldırdığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde ayının ağaca yaslandığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde ayının kar yağışını izlediği yeri bulabilir misin?
4. Öyküde ayının fareye meşe palamudu verdiği yeri bulabilir misin?
5. Öyküde ayının köstebeği aradığı yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Ayının neden uykusu gelmiş?
2. Ayı kış mevsiminin geldiğini nereden anladı?
3. Ayı arkadaşlarını neden etrafına toplamış?
4. Ayı neden fareye meşe palamudu verdi?
5. Ayı neden hikâyesini anlatamamış?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Fare meşe palamudu yemeyi seviyor. Senin sevdiğin yiyecekler neler?
2. Kurbağa uyurken ayı onun üstünü örttü. Sen uyurken senin üzerini kim örter?
3. Ayı arkadaşlarına hikâyesini anlatmak istemiş. Sen kimlere hikâye anlatmak istersin?
4. Ayının bir sürü arkadaşı var. Senin arkadaşların kimler?
5. Ayı bütün kış uyudu. Sen ne zaman uyursun?

EK 10. Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var Cevap Anahtarı

Ayı'nın Anlatacak Bir Hikâyesi Var

Philip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ayı
2. Kurbağa
3. Kar
4. Ağaç/kütük/ağaç kütüğü/odun
5. Fareye

Düzey 2 – Araştırma

1. Ayının pençesini havaya kaldırdığı sayfa
2. Ayının ağaca yaslandığı sayfa
3. Ayının kar yağışını izlediği sayfa
4. Ayının fareye meşe palamudu verdiği sayfa
5. Ayının köstebeği aradığı sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Çünkü kış gelmiş.
2. Karın yağmasından
3. Hikâyesini anlatmak için
4. Farenin yemesi için
5. Uykusu geldiği için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyeceğe işaret etmelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap çocukların uyuduğu bir zamanı ifade etmelidir.

EK 11. Neyin Var Porsuk Soru Listesi

Neyin Var Porsuk?

Costanze Von Kitzing (Yazar), Aylin Gergin (Editör)

Düzey 1 – Bilgi

1. Küçük Porsuk neye tırmanıyor?
2. Küçük Porsuk'un neresi yaralanmış?
3. Küçük Porsuk ağlarken yanına kim gelmiş?
4. Babası Küçük Porsuk'un koluna ne yapıştırıyor?
5. Küçük Porsuk'u kim kucağına alıyor?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Küçük Porsuk'un ağaca tırmandığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Küçük Porsuk'un ağladığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Kokarca'nın pırt yaptığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde babasının Küçük Porsuk'un koluna yara bandı yapıştırdığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Küçük Porsuk'un annesinin kucağına aldığı olduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Küçük Porsuk neden ağaca tırmanmak istemiş?
2. Küçük Porsuk neden ağaçtan düşmüş?
3. Küçük Porsuk neden ağlamış?
4. Kokarca neden pırt yapmış?
5. Babası Küçük Porsuk'un koluna neden yara bandı yapıştırmış?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Küçük Porsuk ağaca tırmanmayı çok severmiş. Sen ne yapmayı seversin?
2. Küçük Porsuk ağaçtan düşünce ağlamış. Sen ne olunca ağlarsın?
3. Küçük Porsuk düşünce arkadaşları onunla ilgilenmiş. Sen düşünce seninle kim ilgilenir?
4. Kokarca Küçük Porsuk'u güldürüp eğlendirmiş. Seni en çok hangi hayvan eğlendirir?
5. Küçük Porsuk eve gidince olanları annesine anlatmış. Sen yaşadıklarını kime anlatırsın?

EK 12. Neyin Var Porsuk Cevap Anahtarı

Neyin Var Porsuk?

Costanze Von Kitzing (Yazar), Aylin Gergin (Editör)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ağaca
2. Kolu
3. Baykuş
4. Yara bandı
5. Annesi/babası

Düzey 2 – Araştırma

1. Küçük Porsuk'un ağaca tırmandığı sayfa
2. Küçük Porsuk'un ağladığı sayfa
3. Kokarca'nın pırt yaptığı sayfa
4. Babasının Küçük Porsuk'un koluna yara bandı yapıştırdığı sayfa
5. Küçük Porsuk'un annesinin kucağında olduğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Tırmanmayı seviyormuş.
2. Dikkat etmediği için
3. Canı acıdığı için/kolu acıdığı için/düştüğü için
4. Küçük Porsuk'u güldürmek için
5. Yarasının iyileşmesi için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir aktivite içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap düşmek dışında bir durum/eylem içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir hayvanı işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.

EK 13. Cesur Fırfır Soru Listesi

Cesur Fırfır

Angela McAllister (Yazar), Sevgi Atlıhan (Çevirmen)

Seviye 1 – Bilgi

1. Tavşan Fırfır kimin omzunda?
2. Bu hikâye kimlerle ilgili?
3. Bu hikâye nerede geçiyor?
4. Tavşan Fırfır ormanda kimle karşılaşıyor?
5. Ayı ne yapıyor?

Seviye 2 – Araştırma

1. Öyküde Fırfır'ın ormanda düştüğü yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Fırfır'ın camdan dışarıya baktığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Fırfır'ın odasında uyuduğu yeri bulabilir misin?
4. Öyküde hayvanların ayı için sıcak bir yuva yaptığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde ayının kış uykusundan uyandığı yeri bulabilir misin?

Seviye 3 – Çıkarım

1. Fırfır neden sürekli ayıya şarkı söyleyip dans ediyor?
2. Fırfır evini bulduktan soran neden tekrar ormana gidiyor?
3. Fırfır diğer hayvanları neden yardıma çağırıyor?
4. Fırfır ipin ucunu neden evinin kapısına bağlıyor?
5. Fırfır bahar gelince neden ormana koşmuş?

Seviye 4 – İlişki Kurma

1. Fırfır şarkı söylemeyi seviyor? Senin yapmayı sevdiğin şey nedir?
2. Fırfır ve ayı birbirlerine yardım ettikleri için çok mutlu oldular. Seni ne mutlu eder?
3. Fırfır ormanda yalnız kalınca korkmuş. Sen neyden korkarsın?
4. Ayı, Fırfır'ın evini bulmasına yardım etti. Sen hangi konuda annene-babana yardım ediyorsun?
5. Ayı ve Fırfır çok iyi arkadaş oldular. Senin en iyi arkadaşın kim?

EK 14. Cesur Fırfır Cevap Anahtarı

Cesur Fırfır

Angela McAllister (Yazar), Sevgi Atlıhan (Çevirmen)

Seviye 1 – Bilgi

1. Ayının
2. Ayı ve tavşan
3. Ormanda
4. Ayıyla
5. Uyuyor.

Seviye 2 – Araştırma

1. Fırfır'ın ormanda düştüğü sayfa
2. Fırfır'ın camdan dışarıya baktığı sayfa
3. Fırfır'ın odasında uyuduğu sayfa
4. Hayvanların ayı için sıcak bir yuva yaptığı sayfa
5. Ayının kış uykusundan uyandığı sayfa

Seviye 3 – Çıkarım

1. Ayı uyumasın diye
2. Ayıyı bulmak için
3. Ayıyı ısıtmak için/ayıya sıcak bir yuva yapmak için
4. Kaybolmamak için
5. Ayıyı görmek/bulmak için

Seviye 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap şarkı söylemek dışında bir aktivite içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir aktivite içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir durum içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir aktivite/durum içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.

EK 15. Uykusu Gelmeyen Porsuk Soru Listesi

Uykusu Gelmeyen Porsuk

Costanze Von Kitzing (Yazar), Leyla Çınar (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Küçük Porsuk nerede yaşıyor?
2. Küçük Porsuk ne ile oynuyor?
3. Küçük Porsuk yemekte ne yedi?
4. Küçük Porsuk babası ile ne yapıyor?
5. Küçük Porsuk'un elinde ne var?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Küçük Porsuk'un oyun oynadığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Küçük Porsuk'un oyuncaklarını topladığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Küçük Porsuk'un yemek yediği yeri bulabilir misin?
4. Öyküde babasının Küçük Porsuk'a kitap okuduğu yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Küçük Porsuk'un uyuduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Küçük Porsuk neden sürekli yardım istiyor?
2. Küçük Porsuk neden yorgun?
3. Küçük Porsuk neden neşelendi?
4. Küçük Porsuk neden yataktan çıktı?
5. Küçük Porsuk'un oyuncakları toplamasına kim yardım etti?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Küçük Porsuk gölde oyunlar oynuyor, sen nerede oyunlar oynarsın?
2. Küçük Porsuk'a yatmadan önce babası kitap okuyor. Sana kimler kitap okuyor?
3. Küçük Porsuk ipte sallanmayı seviyor. Sen ne oynamayı seversin?
4. Küçük Porsuk kendisine kitap okunmasını seviyor, senin sevdiğin şey nedir?
5. Küçük Porsuk yastıkların üzerinde uyudu. Sen nerede uyuyorsun?

EK 16. Uykusu Gelmeyen Porsuk Cevap Anahtarı Listesi

Uykusu Gelmeyen Porsuk

Costanze Von Kitzing (Yazar), Leyla Çınar (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ormanda/dere kenarında
2. Su ve/veya gemi ile oynuyor.
3. Havuç
4. Kitap okuyorlar.
5. İp var.

Düzey 2 – Araştırma

1. Küçük Porsuk'un göldeki taşların üzerinde oynadığı sayfa
2. Küçük Porsuk'un oyuncaklarının olduğu sayfa
3. Küçük Porsuk'un masada oturduğu, önünde havuç tabağı bulunan sayfa
4. Babası, Küçük Porsuk'un babasının kitap okuduğu sayfa
5. Küçük Porsuk'un yastıkların üzerine yattığı sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Yorgun olduğu için
2. Oyun oynadığı için/Hoplayıp zıpladığı için
3. Babası kitap okuyacağı için
4. Uykusu gelmediği için
5. "Ben" yardım ettim.

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyun içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir aktivite içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.

EK 17. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Soru Listesi

Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün

Philip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Bekçi Amos kimle satranç oynuyor?
2. Bekçi Amos kime kitap okuyor?
3. Hayvanlar neye binmiş?
4. Gergedan boynuna ne takmış?
5. Penguen Bekçi Amos'a ne getirmiş?

Model Olmada Kullanılan Bilgi Düzeyi Soruları:

1. Bekçi Amos ne giymiş?
2. Bekçi Amos ve kaplumbağa ne yapıyor?
3. Bekçi Amos'un elinde ne var?
4. Hayvanlar nereye gelmişler?
5. Bekçi Amos nerede bekliyor?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Bekçi Amos'un kahvaltı hazırladığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde hayvanların otobüse bindiği yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Bekçi Amos'un örtünün altına saklandığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde baykuşun bardağa çay doldurduğu yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Bekçi hayvanlarla birlikte uyuduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Bekçi Amos neden erken kalkarmış?
2. Bekçi Amos nerede çalışıyormuş?
3. Bekçi Amos neden işe gidememiş?
4. Bekçi Amos'un arkadaşları neden otobüse binmiş?
5. Bekçi Amos neden sevinmiş?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Bekçi Amos kahvaltıda çay içmiş. Sen kahvaltıda ne içersin?
2. Bekçi Amos hayvanları çok seviyor? Senin en sevdiğin hayvan hangisi?
3. Bekçi Amos fil ile satranç oynarmış. Sen hangi oyunları oynarsın?
4. Bekçi Amos ve hayvanlar otobüse bindiler. Sen hangi taşıtlara bindin?
5. Baykuş Bekçi Amos'a kitap okumuş. Sana kimler kitap okur?

EK 18. Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün Cevap Anahtarı

Bekçi Amos'un Hastalandığı Gün

Philip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Fil
2. Baykuşa
3. Otobüse
4. Atkı
5. Kırmızı bir balon

Model Olmada Kullanılan Bilgi Düzeyi Soruları Cevap Anahtarı:

1. Pijama
2. Yarış yapıyorlar.
3. Saat
4. Eve/ Bekçi Amos'un evine
5. Durakta

Düzey 2 – Araştırma

1. Bekçi Amos'un kahvaltı hazırladığı sayfa
2. Hayvanların otobüse bindiği sayfa
3. Bekçi Amos'un örtünün altına saklandığı sayfa
4. Baykuşun bardağa çay doldurduğu sayfa
5. Bekçi Amos'un hayvanlar ile birlikte uyuduğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. İşe gideceği için
2. Hayvanat bahçesinde
3. Hastalandığı için
4. Bekçi Amos'u ziyaret edebilmek için
5. Arkadaşları geldiği için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir içecek içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir hayvanı işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyunu işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir taşıtı işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.

EK 19. Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor Soru Listesi

Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor
Phillip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Bekçi Amos kimin elini tutuyor?
2. Fil hortumunda ne taşıyor?
3. Bekçi Amos'un elinde ne var?
4. Fil ne yapıyor?
5. Bekçi Amos ve hayvanlar neye binmişler?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Bekçi Amos'un yatağında yattığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Bekçi Amos'un evden çıktığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Bekçi Amos'un sokak lambasını temizlediği yeri bulabilir misin?
4. Öyküde Bekçi Amos'un fille konuştuğu yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Bekçi Amos ve arkadaşlarının otobüse bindiği yeri bulabilir misin?

Model Olmada Kullanılan Araştırma Düzeyi Soruları:

1. Öyküde Bekçi Amos'un üzerini giyindiği yeri bulabilir misin?
2. Öyküde kaplumbağanın ağzında şapka taşıdığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Bekçi Amos ve arkadaşlarının şemsiye altında oturdukları yeri bulabilir misin?
4. Öyküde zürafanın otobüsle gittiği yeri bulabilir misin?
5. Öyküde filin yerleri süpürdüğü yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Bekçi Amos neden gece uyuyamamış?
2. Bekçi Amos neden işe geç kalmış?
3. Bekçi Amos neden filden özür dilemiş?
4. Bekçi Amos'un işlerini neden hayvanlar yapmış?
5. Bekçi Amos ve arkadaşları niçin otobüse binmişler?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Bekçi Amos uyanınca ilk olarak kıyafetlerini değiştirmiş. Sen uyanınca ilk ne yaparsın?
2. Bekçi Amos evden çıkarken şapkasını takmış. Sen evden çıkarken ne giyersin?
3. Bekçi Amos işe otobüsle gitmiş. Sen okula ne ile gelirsin?
4. Hayvanat Bahçesi'nde bir sürü hayvan var. Sen hangi hayvanı seversin?
5. Bekçi Amos arkadaşları ile gezintiye gitmiş. Sen kimle gezintiye gidersin?

EK 20. Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor Cevap Anahtarı

Bekçi Amos Otobüsü Kaçırıyor

Phillip C. Stead (Yazar), Esin Uslu (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Penguenin
2. Top
3. Süpürge
4. Yerleri süpürüyor.
5. Otobüse

Düzey 2 – Araştırma

1. Bekçi Amos'un yatağında yattığı sayfa
2. Bekçi Amos'un evden çıktığı sayfa
3. Bekçi Amos'un sokak lambasını temizlediği sayfa
4. Bekçi Amos'un fille konuştuğu sayfa
5. Bekçi Amos ve arkadaşlarının otobüse bindiği sayfa

Model Olmada Kullanılan Araştırma Düzeyi Soruları Cevap Anahtarı:

1. Bekçi Amos'un üzerini giyindiği sayfa
2. Kaplumbağanın ağzında şapka taşıdığı sayfa
3. Bekçi Amos ve arkadaşlarının şemsiye altında oturdukları sayfa
4. Zürafanın otobüsle gittiği sayfa
5. Filin yerleri süpürdüğü sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Heyecanlı olduğu için
2. Çünkü az uyumuş /uyanamamış/Erken uyanamadığı için
3. Çünkü onunla oynayamamış.
4. Bekçi Amos'a yardım etmek için
5. Gezintiye çıkmak için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap sabah uyanınca yapılan bir eylem içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir evden çıkarken giyilebilecek bir giyecek içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yürüme eyleme veya bir taşıt içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir hayvana işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.

EK 21. Bu Kış Kimse Üşümeyecek Soru Listesi

Bu Kış Kimse Üşümeyecek
Feridun Oral (Yazar)

Düzey 1 – Bilgi

1. Fare boynuna ne takmış?
2. Fare ormanda ne toplamış?
3. Daldan bakan kim?
4. Fareye kimler yardım etmiş?
5. Mağarada uyuyan kim?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde farenin çalı yığınını tek başına çektiği yeri bulabilir misin?
2. Öyküde karganın çalı yığınına baktığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde ayının uyuduğu yeri bulabilir misin?
4. Öyküde kar fırtınasının çıktığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde hayvanların kafasında çalı taşıdıkları yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Fare neden yuvasından dışarı çıkmış?
2. Fare neden yorulmuş?
3. Tavşan neden şaşırmış?
4. Fare neden çalıları çekemedi?
5. Fare ve arkadaşları bütün kış neden üşümeyecekler?

Model Olmada Kullanılan Çıkarım Düzeyi Soruları:

1. Fare neden atkı takmış?
2. Fare neden çalı toplamış?
3. Fare neden korkmuş?
4. Fare çalı yığınını çekemeyince ne düşünmüş?
5. Çalı yığını neden devrilmiş?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Fare üşümemek için atkı takmış. Sen üşümemek için ne takarsın/giyersin?
2. Fare ve arkadaşları ormanda yaşarmış. Sen nerede yaşarsın?
3. Fare çalıları taşıyamayınca arkadaşı tavşandan yardım istemiş. Sen ağır bir şeyi taşıyamayınca kimden yardım istersin?
4. Tüm hayvanlar çalıları paylaşıp yuvalarına götürdüler. Sen eşyalarını kimle paylaşırsın?
5. Farenin bir sürü arkadaşı var. Senin arkadaşların kimler?

EK 22. Bu Kış Kimse Üşümeyecek Cevap Anahtarı

Bu Kış Kimse Üşümeyecek

Feridun Oral (Yazar)

Düzey 1 – Bilgi

1. Kırmızı bir atkı
2. Çalı, çırpı/odun/ağaç
3. Karga/kuş
4. Tavşan, tilki, ayı
5. Ayı

Düzey 2 – Araştırma

1. Farenin çalı yığınını tek başına çektiği sayfa
2. Karganın çalı yığınına baktığı sayfa
3. Ayının uyuduğu sayfa
4. Kar fırtınasının çıktığı sayfa
5. Hayvanların kafasında çalı taşıdıkları sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Yakacak bulmak için
2. Çalı topladığı için
3. Fazla çalı olduğu için/farenin çok fazla çalı toplamasına
4. Çalılar çok ağır olduğu için/çok fazla çalı olduğu için
5. Hepsinin yakacak çalısı olduğu için

Model Olmada Kullanılan Çıkarım Düzeyi Soruları Cevapları:

1. Üşümüş
2. Yakmak için
3. Çıkan sesten
4. Fareden yardım istemeyi
5. Ağaca takıldığı için

Düzey 4 – İlişki Kurma

6. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap atkı dışında kışlık bir giysi içermelidir.
7. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.
8. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
9. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
10. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi içermelidir.

EK 23. Paylaşmak İstemeyen Ayı Soru Listesi

Paylaşmak İstemeyen Ayı

Oakley Graham (Yazar), Yonca Aşçı Dalar (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Bu öykü kimle ilgili?
2. Ayı ne yiyormuş?
3. Kekleri kim yapmış?
4. Ayı kekleri nerede süslüyor?
5. Ayı rüyasında ne görüyor?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde ayının kekleri süslediği yeri bulabilir misin?
2. Öyküde tilkinin ayıdan kek istediği yeri bulabilir misin?
3. Öyküde ayının uykusunun geldiği yeri bulabilir misin?
4. Öyküde ayının kekleri göremeyince şaşırdığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde ayı ile küçük ayının sarıldığı yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Hayvanlar neden ayının evine gelmişler?
2. Ayı keklerini neden arkadaşlarına vermemiş?
3. Ayı neden yorulmuş?
4. Ayı neden şaşırmış?
5. Küçük ayı kekleri ne yapmış?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Ayı keki çok seviyormuş. Sen hangi yiyeceği seversin?
2. Ayı bir sürü kek pişirmiş. Sen neli kek seversin?
3. Ayının arkadaşları baykuş, tilki, tavşan. Senin arkadaşların kim?
4. Küçük ayı kekleri diğer hayvanlarla paylaşmış. Sen yiyeceklerini kimlerle paylaşırsın?
5. Ayı sevinince küçük ayıya sarılmış. Sen mutlu olunca kime sarılırsın?

Model Olmada Kullanılan İlişki Kurma Düzeyi Soruları:

1. Arkadaşları ayıdan kek istemişler. Senin arkadaşların senden ne isterler?
2. Ayı keklerini mutfakta bulamayınca üzüldü. Seni neler üzer?
3. Ayı keklerini bulmak için arkadaşlarından yardım istemiş. Sen aradığın bir şeyi bulmak için kimden yardım istersin?
4. Tüm hayvanlar kek yemeyi seviyor. Sen ne yemeyi seversin?
5. Ayı kekleri paylaştığı için mutlu oldu. Sen nelerden mutlu olursun?

EK 24. Paylaşmak İstemeyen Ayı Cevap Anahtarı

Paylaşmak İstemeyen Ayı

Oakley Graham (Yazar), Yonca Aşçı Dalar (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ayıyla
2. Kek
3. Ayı
4. Mutfakta
5. Kek

Düzey 2 – Araştırma

1. Ayının kekleri süslediği sayfa
2. Tilkinin ayıdan kek istediği sayfa
3. Ayının uykusunun geldiği sayfa
4. Ayının kekleri göremeyince şaşırdığı sayfa
5. Ayı ile Küçük Ayının sarıldığı sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Kek istemek için
2. Paylaşmayı sevmediği için
3. Kek yaptığı için/Mutfağı temizlediği için/Yorulduğu için
4. Kekler bittiği için/Hiç kek kalmadığı için/Tabak boş olduğu için
5. Arkadaşlarıyla paylaşmış/Hayvanlara dağıtmış/vermiş.

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyecek içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap keke lezzet veren (muz, çikolata, üzüm vb.) bir yiyecek içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.

Model Olmada Kullanılan İlişki Kurma Düzeyi Soruları Cevapları:

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyecek içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir olay/durum içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyecek içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir olay/durum içermelidir.

EK 25. Kuş ve Su Aygırı Soru Listesi

Kuş ve Su Aygırı

Nico Hercules (Yazar), Meltem Aydın (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ağacın üzerinde ne var?
2. Su aygırının elinde ne var?
3. Su aygırının etrafında hangi hayvanlar var?
4. Köprüye ne olmuş?
5. Su aygırı nereye düşmüş?

Model Olmada Kullanılan Bilgi Düzeyi Soruları:

1. Su aygırı ve kuş nerede yaşarlarmış?
2. Kuş nereye konmuş?
3. Su aygırı nereye girmiş?
4. Suyun üzerinde ne var?
5. Hangi hayvanlar su aygırının etrafına toplanmış?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde su aygırının bataklığa girdiği yeri bulabilir misin?
2. Öyküde su aygırının köprüde yürüdüğü yeri bulabilir misin?
3. Öyküde köprünün kırıldığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde su aygırının ağzında kuşun olduğu yeri bulabilir misin?
5. Öyküde kuşun su aygırının koluna konduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Neden herkes su aygırından çekinirmiş?
2. Su aygırı kuşu göremeyince ne hissetmiş?
3. Su aygırı neden uzaklara gitmiş?
4. Su aygırı neden suya düşmüş?
5. Kuş neden su aygırının ağzına girermiş?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Su aygırı kuşun hep yanında olmasını istiyormuş. Senin hep yanında olmasını istediğin kişi kim?
2. Su aygırının bulduğu ağacın etrafındaki çiçekler rengarenkmiş. Senin en sevdiğin renk ne?
3. Su aygırı yorulunca esnemiş. Sen yorulunca ne yaparsın?
4. Kuş, su aygırının dişlerini temizlermiş. Sen neleri temizlersin?
5. Su aygırı arkadaşını görünce mutlu olmuş. Sen neye mutlu olursun?

EK 26. Kuş ve Su Aygırı Cevap Anahtarı

Kuş ve Su Aygırı

Nico Hercules (Yazar), Meltem Aydın (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Kuş
2. Tüy
3. Pirinalar/balıklar ve timsahlar
4. Kırılmış/kopmuş
5. Suya/nehre

Model Olmada Kullanılan Bilgi Düzeyi Sorularının Cevap Anahtarı:

1. Ormanda/bahçede
2. Ağaç
3. Suya/göle/bataklığa
4. Yaprak
5. Kurtlar

Düzey 2 – Araştırma

1. Su aygırının bataklığa girdiği sayfa
2. Su aygırının köprüde yürüdüğü sayfa
3. Köprünün kırıldığı sayfa
4. Su aygırının ağzında kuşun olduğu sayfa
5. Kuşun su aygırının koluna konduğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Büyük olduğu için
2. Üzülmüş
3. Kuşu bulmak için
4. Köprü kırılmış/kopmuş.
5. Su aygırının dişlerini temizlemek için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir renk işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir eylem içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir eşya veya yer içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişi, olay veya eşya içermelidir.

EK 27. Kipper Soru Listesi

Kipper

Mick Inkpen (Yazar), İrem Genç (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Kipper sence hangi hayvan?
2. Kipper'in elinde ne var?
3. Kipper'in sepetinde neler var?
4. Kipper nerede uyuyor?
5. Kipper üstüne ne örtmüş?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Kipper'in sepetten tavşanı fırlattığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Kipper'in ördek gibi tek ayak üzerinde durmaya çalıştığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Kipper'in saksının içine yatmaya çalıştığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde Kipper'in ağaç dalları topladığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Kipper'in otlardan gıdıklandığı yeri bulabilir misin?

Model Olmada Kullanılan Araştırma Düzeyi Soruları:

1 Öyküde Kipper'in sana el salladığı yeri bulabilir misin?

2. Öyküde Kipper'in sepette yattığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Kipper'in tavşanlarla karşılaştığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde ördeklerin tek ayak üstünde durdukları yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Kipper'in porsuktan korktuğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Kipper tavşanı neden sepetten attı?
2. Kipper neden sinirlendi?
3. Ördekler nasıl uyurmuş?
4. Kipper neden ağaç dallarından yuva yapamadı?
5. Kipper tavşancıktan neden özür diledi?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Kipper sepette uyuyor. Sen nerede uyursun?
2. Kipper'in uyuduğu sepetinde oyuncak ve battaniye var. Senin yatağında neler var?
3. Kipper'ın en sevdiği oyuncak tavşancık. Sen en çok hangi oyuncağını seviyorsun?
4. Öykudeki köpeğin adı Kipper. Senin tanıdığın bir köpeğin adı nedir?
5. Kipper porsuktan korktu. Sen neyden korkarsın?

EK 28. Kipper Cevap Anahtarı

Kipper

Mick Inkpen (Yazar), İrem Genç (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Köpek
2. Sepet
3. Kemik, bez/örtü/battaniye
4. Sepette
5. Battaniye

Düzey 2 – Araştırma

1. Kipper'in sepetten tavşanı fırlattığı sayfa
2. Kipper'in ördek gibi tek ayak üzerinde durmaya çalıştığı sayfa
3. Kipper'in saksının içine yatmaya çalıştığı sayfa
4. Kipper'in ağaç dalları topladığı sayfa
5. Kipper'in otlardan gıdıklandığı sayfa

Model Olmada Kullanılan Araştırma Düzeyi Soruları Cevap Anahtarı:

1. Öyküde Kipper'in sana el salladığı sayfa
2. Öyküde Kipper'in sepette yattığı sayfa
3. Öyküde Kipper'in tavşanlarla karşılaştığı sayfa
4. Öyküde ördeklerin tek ayak durduğu sayfa
5. Öyküde Kipper'in porsuktan korktuğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Parçalandığı için
2. Rahat edemediği için
3. Tek ayak üstünde
4. Ağaç dalı az olduğu için
5. Tavşanı sepetten attığı için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir nesne içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyuncak içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir isim içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir nesne veya eylem içermelidir.

EK 29. İnatçı Porsuk Soru Listesi

İnatçı Porsuk

Constanze von Kitzing (Yazar), Aylin Gergin (Editör)

Düzey 1 – Bilgi

1. Küçük Porsuk nerede yaşıyormuş?
2. Küçük Porsuk hangi meyveyi toplamış?
3. Küçük Porsuk ve babası topladıkları meyveleri neye koymuşlar?
4. Küçük Porsuk ayağına ne giymiş?
5. Küçük Porsuk neyle oynuyor?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Küçük Porsuk'un babasıyla elma topladığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Küçük Porsuk'un ağacın arkasına saklandığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Küçük Porsuk'un çimenlere yatıp ağladığı yeri bulabilir misin?
4. Öyküde Küçük Porsuk'un babasının omzuna çıktığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde Küçük Porsuk'un annesine ve babasına sarıldığı yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Küçük Porsuk neden sevinmiş?
2. Küçük Porsuk ağaçtaki elmaları neden toplayamamış?
3. Babası Küçük Porsuk'u neden bulamamış?
4. Küçük Porsuk niçin ağlamış?
5. Baba Porsuk neden çok yorulmuş?

Model Olmada Kullanılan Çıkarım Düzeyi Soruları:

1. Küçük Porsuk'un babası neden ormana gidiyormuş?
2. Küçük Porsuk neden ağaca zıplamaya çalışmış?
3. Küçük Porsuk'un ağzı yüzü neden kirlenmiş?
4. Küçük Porsuk neden fındıklarla oynamaya başladı?
5. Küçük Porsuk neden ödül kazandı?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Küçük Porsuk hep evinin önünde oynarmış. Sen nerede oynarsın?
2. Küçük Porsuk elmayı çok severmiş. Sen hangi meyveyi seversin?
3. Küçük Porsuk fındık toplamaktan sıkılmış. Sen ne yapmaktan sıkılırsın?
4. Küçük Porsuk babasının yiyecek toplamasına yardım etmiş. Sen babana hangi konuda yardım edersin?
5. Küçük Porsuk saklambaç oynamayı severmiş? Sen hangi oyunu seversin?

EK 30. İnatçı Porsuk Cevap Anahtarı

İnatçı Porsuk

Constanze von Kitzing (Yazar), Aylin Gergin (Editör)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ormanda
2. Elma
3. Sepete
4. Bot
5. Taşlarla

Düzey 2 – Araştırma

1. Küçük Porsuk'un babasıyla elma topladığı sayfa
2. Küçük Porsuk'un ağacın arkasına saklandığı sayfa
3. Küçük Porsuk'un çimenlere yatıp ağladığı sayfa
4. Küçük Porsuk'un babasının omzuna çıktığı sayfa
5. Küçük Porsuk'un annesine ve babasına sarıldığı sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Babası ile yiyecek toplamaya gideceği için
2. Boyu kısa olduğu için/Boyu yetişmediği için
3. (Ağaçların arkasına) saklandığı için
4. Babası kucağına almadığı için
5. Küçük Porsuk'u taşıdığı için

Model Olmada Kullanılan Çıkarım Düzeyi Soruları Cevap Anahtarı:

1. Yiyecek toplamak için/Meyve toplamak için
2. Elma toplayabilmek için
3. Yaban mersini yediği için/Meyve yediği için
4. Fındık toplamaktan sıkıldığı için/sıkıldığı için
5. Babasına yardım ettiği için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyecek içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir eylem içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir eylem içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyun içermelidir.

EK 31. Kırmızı Elma Soru Listesi

Kırmızı Elma

Feridun Oral (Yazar)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ağacın dalında ne var?
2. Kırmızı elmayı kim görmüş?
3. Bu hikâye nerede geçiyor?
4. Gökyüzünden ne yağıyor?
5. Mağarada uyuyan kim?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde kır faresinin tavşanın başına çıktığı yeri bulabilir misin?
2. Öyküde tilkinin elmayı kuyruğuyla düşürmeye çalıştığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde ayının ininde uyuduğu yeri bulabilir misin?
4. Öyküde tavşan ve arkadaşlarının elmayı düşürmeyi başardıkları yeri bulabilir misin?
5. Öyküde tavşan ve arkadaşlarının birlikte uyuduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Tavşan neden yiyecek aramaya çıkmış?
2. Tavşan neden elmayı düşürememiş?
3. Hayvanlar neden birbirlerinin üstüne çıkmışlar?
4. Ayı neden uyanmış?
5. Tavşan ve arkadaşları neden düşmüşler?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Tavşan elma yemeyi seviyormuş. Sen hangi meyveyi seversin?
2. Tavşan fareden yardım istemiş. Sen kimden yardım istersin?
3. Tavşanın arkadaşları fare, tilki ve ayıymış. Senin en sevdiğin arkadaşın kim?
4. Tavşan ve arkadaşları elmayı paylaşmışlar. Sen yiyeceğini kiminle paylaşırsın?
5. Tavşan ve arkadaşları ayının ininde uyumuşlar. Sen nerede uyursun?

Model Olmada Kullanılan İlişki Kurma Düzeyi Soruları:

1. Ormanda en küçük fareymiş. Sizin evde en küçük kim?
2. Koca ayı çok yaşlıymış. Senin tanıdığın en yaşlı insan kim?
3. Fare yuvasında tek başına yaşarmış. Sen evinde kimlerle yaşarsın?
4. Fare ayının evine misafir olarak gitmiş. Sen kimlerin evine misafir olarak gidersin?
5. Tavşan ve arkadaşları elmayı ağaçtan koparınca çok mutlu olmuşlar. Sen neye mutlu olursun?

EK 32. Kırmızı Elma Cevap Anahtarı

Kırmızı Elma

Feridun Oral (Yazar)

Düzey 1 – Bilgi

1. Kırmızı bir elma
2. Tavşan
3. Ormanda
4. Kar
5. Ayı

Düzey 2 – Araştırma

1. Kır faresinin tavşanın başına çıktığı sayfa
2. Tombul tilkinin elmayı kuyruğuyla düşürmeye çalıştığı sayfa
3. Ayının ininde uyuduğu sayfa
4. Tavşan ve arkadaşlarının elmayı düşürmeyi başardıkları sayfa
5. Tavşan ve arkadaşlarının birlikte uyuduğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Karnı acıktığı için
2. Uzanamadığı için/Boyu yetmediği için
3. Elmayı alabilmek için
4. Çok gürültü yaptıkları için
5. Tilki hapşırdığı için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir meyve içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.

Model Olmada Kullanılan İlişki Kurma Düzeyi Soruları Cevap Anahtarı:

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir durum/olay içermelidir.

EK 33. Büyümek İsteyen Fil Soru Listesi

Büyümek İsteyen Fil

Andrea Reitmeyer (Yazar), Duygu Bolut (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Bu öykü kimle ilgili?
2. Filin üzerine ne konmuş?
3. Tonti kimlerle yüzüyor?
4. Tonti hangi hayvanların yuvasına girmeye çalışıyor?
5. Filler suda ne yapıyorlar?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde Tonti ve ailesinin sıraya girip yürüdükleri yeri bulabilir misin?
2. Öyküde Tonti'nin kelebeklerle uçmaya çalıştığı yeri bulabilir misin?
3. Öyküde Tonti'nin timsahlarla durup uyukladıkları yeri bulabilir misin?
4. Öyküde Tonti'nin yağmurda oturduğu yeri bulabilir misin?
5. Öyküde fillerin hortumlarıyla birbirlerini ıslattıkları yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Tonti ne istiyormuş?
2. Tonti neden kelebeklerle uçamamış?
3. Tonti neden timsahların sıkıcı olduğunu düşünmüş?
4. Tonti fare yuvasına neden girememiş?
5. Tonti neden mutlu olmuş?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Fil ailesinde en küçük Tonti imiş. Senin evinde en küçük kim?
2. Tonti su fışkırma oyununu seviyor. Sen ne oynamayı seversin?
3. Tonti Timsahları sıkıcı buldu, onları sevmedi. Senin sevmediğin hayvan hangisi?
4. Tonti yalnız kalınca hüzünlenmiş. Sen yalnız kalınca nasıl hissedersin?
5. Tonti ailesiyle su fışkırtarak oyunlar oynamış. Sen ailenle hangi oyunları oynarsın?

EK 34. Büyümek İsteyen Fil Cevap Anahtarı

Büyümek İsteyen Fil

Andrea Reitmeyer (Yazar), Duygu Bolut (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Fil
2. Kelebek
3. Balıklarla
4. Farelerin
5. Hortumlarıyla birbirlerine su fışkırtıyorlar/birbirlerini ıslatıyorlar.

Düzey 2 – Araştırma

1. Tonti Tonti ve ailesinin sıraya girip yürüdükleri sayfa
2. Tonti'nin kelebeklerle uçmaya çalıştığı sayfa
3. Tonti'nin timsahlarla durup uyukladıkları sayfa
4. Tonti'nin yağmurda oturduğu sayfa
5. Fillerin hortumlarıyla birbirlerini ıslattıkları sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Büyümek
2. Kanatları olmadığı için
3. Öyle durup uyukladıkları için/hep uyukladıkları için/Hiçbir şey yapmadan durdukları için
4. Büyük olduğu için
5. Ailesiyle oyun oynadığı için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyun içermelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir hayvan içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap hüzün dışında bir duygu içermelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir oyun içermelidir.

EK 35. Yemek Seçen Kirpi Soru Listesi

Yemek Seçen Kirpi

Andrea Reitmeyer (Yazar), Duygu Bolut (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Kirpi nerede yaşıyor?
2. Kirpi ne yiyor?
3. Sincap kirpiye ne yedirmiş?
4. Kirpi ormanda yürürken ne yağmış?
5. Kirpi ile sincap birlikte ne yapmışlar?

Düzey 2 – Araştırma

1. Öyküde kirpinin çilek yediği yeri bulabilir misin?
2. Öyküde kirpiyle annesinin konuştuğuyeri bulabilir misin?
3. Öyküde kirpilerin uyuduğu yeri bulabilir misin?
4. Öyküde kirpinin sincapla karşılaştığı yeri bulabilir misin?
5. Öyküde kirpi ve sincabın uyuduğu yeri bulabilir misin?

Düzey 3 – Çıkarım

1. Kirpi çilek yediğinde neden mutlu oluyormuş?
2. Bütün kirpiler neden uyumuş?
3. Kirpi Kırpık neden uyuyamamış?
4. Kirpi neden saklanmış?
5. Kirpi neden mutlu olmuş?

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Kirpi mantar, böcek, kuş yumurtası yemeyi sevmezmiş. Senin sevmediğin yiyeceknedir?
2. Kirpi çileği çok severmiş. Sen en çok hangi meyveyi seversin?
3. Kirpi ormanda gezmeyi seviyor. Sen nerede gezmeyi seversin?
4. Kirpi ve Sincap arkadaş oldular? Senin arkadaşın kim?
5. Kirpi yemek yedikten sonra uyumuş. Sen yemeğini yedikten sonra ne yaparsın?

EK 36. Yemek Seçen Kirpi Cevap Anahtarı

Yemek Seçen Kirpi

Andrea Reitmeyer (Yazar), Duygu Bolut (Çevirmen)

Düzey 1 – Bilgi

1. Ormanda/otların arasında
2. Çilek
3. Mantar
4. Kar
5. Uyumuşlar.

Düzey 2 – Araştırma

1. Kirpinin çilek yediği sayfa
2. Annesinin kirpiyi uyardığı sayfa
3. Öyküde kirpilerin uyuduğu sayfa
4. Kirpinin sincapla tanıştığı sayfa
5. Kirpi ve sincabın uyuduğu sayfa

Düzey 3 – Çıkarım

1. Çileği çok sevdiği için
2. Kış geldiği için
3. Aç olduğu için
4. Korktuğu için
5. Karnı doyduğu için

Düzey 4 – İlişki Kurma

1. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yiyecek içermelidir.
2. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir meyve işaret etmelidir.
3. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir yer içermelidir.
4. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir kişiyi işaret etmelidir.
5. Cevaplar farklılık gösterebilir: Cevap bir aktivite içermelidir.

EK 37. Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Kartları

Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Kartları









EK 38. Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Öğretim Senaryoları

Soru-Cevap İlişkisi Stratejileri Öğretim Senaryoları

Düzey 1 – Bilgi

Kartta "**Bak**" yazıyor. Sorunun cevabını bulmak için kitaba/resimlere bakacağız. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim. Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle.

(Düzey 1 sorusuna bakın)

Soru şu: (soruyu okuyun)

Tam buraya bakıp cevabı bulabilirim. Cevabı buldum.

(Cevabı işaret edin ve söyleyin)

Düzey 2 – Araştırma

Kartta "**Cevabı Ara**" yazıyor. Sorunun cevabını kitabımızda arayacağız. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim.

Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle.

(Düzey 2 sorusuna bakın)

Soru şu: (soruyu okuyun)

(İlgili sayfadan bir önceki ve bir sonraki sayfayı çevirerek cevabı arayın). Cevabı bulmak için sayfaları birer birer çevireceğim. Cevabı buldum.

(Cevabı işaret edin ve söyleyin)

Düzey 3 – Çıkarım

Kartta "**Dur ve Düşün**" yazıyor. Burada duracağız ve düşüneceğiz. Burada duracağız ve düşüneceğiz. Bazen bir sorunun cevabı kitapta bulunmaz. Bunun yerine durup öyküde olanları düşünmeliyiz. Sana bunun nasıl yapılacağını göstereceğim.

Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle.

(Düzey 3 sorusuna bakın)

Soru şu: (soruyu okuyun)

Durup öyküde neler olduğunu düşüneceğim.

"Sanırım cevap …., diyerek cevabı söyleyin.

Düzey 4 - İlişki Kur

Kartta "**Öykü ve Ben**" yazıyor, çünkü cevap öykü ve seninle ilgili. Cevabı bulmak için öyküyü ve kendimizi düşüneceğiz. Öykü ve seninle ilgili aynı ya da farklı olan bir şeyleri düşüneceğiz. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim.

Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle.

(Düzey 4 sorusuna bakın)

Soru şu: (soruyu okuyun)

Öyküyü ve kendimi düşüneceğim.

"Sanırım cevap …. diyerek, cevabı söyleyin.

EK 39. Ölçek İzin Belgesi

14/02/2024

Sayın Zehra ŞİMŞEK ve proje ekibi,

Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması (2023) isimli çalışmamızın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Paylaşımlı Kitap Okuma ve Uyarlanmış Soru-Cevap Stratejisinden Oluşan Müdahale Paketinin Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Saygılarımla

Dr. Serpil Çelikten-Demirel
Dr. Halime Miray Sümer-Dodur
Dr. Özlem Altındağ-Kumaş
Dr. Yasemin Yüzbaşıoğlu

*Çelikten-Demirel, S., Sümer-Dodur, H. M., Altındağ-Kumaş, Ö., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2023). Dinlediğini anlama testinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1221666

Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması (2023) isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Ad Soyad: Zehra Şimşek

İmzalar

EK 40. Katılımcı Çocuk Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal Geçerlik Anketi (Çocuklar)

Sana söyleyeceğim cümlelere katılıp katılmadığını gösteren yüz ifadesini daire içine al.

1. Kitap okuma çalışmasını sevdim.



2. Okuduğumuz kitapları beğendim.



3. Cevap kartları soruları cevaplamada bana yardımcı oldu.



4. Cevap kartlarını kullanarak sorulara cevap vermeyi sevdim.



5. Kitap okuma çalışmasını tekrar yapmak isterim.



6. Kitap okuma çalışmasının arkadaşlarımla da yapılmasını isterim.



EK 41. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal Geçerlik Formu (Ebeveyn)

Lütfen uygun cevabı işaretleyiniz.

Çocukla yakınlığınız: ( ) Annesi ( ) Babası ( ) Diğer: ……..

Yaşınız		Eğitim Seviyeniz		İş Durumunuz
( ) 20-25		( ) İlkokul	( ) Ön Lisans	( ) Çalışıyor
( ) 25-30		( ) Ortaokul	( ) Lisans	( ) Çalışmıyor
( ) 35-40		( ) Lise	( ) Lisans Üstü	
( ) 40+				

Çocuğunuza uygulanan müdahale hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

1. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi*" çocuğumun dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

2. Müdahalede kullanılan uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi çocuğumun anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

3. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi stratejisinin birlikte kullanımı çocuğumun dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

4. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi"* çocuğumun kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

5. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi"* çocuğum ile evde yaptığımız kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

6. Bu çalışmaya katılmak çocuğum için olumlu bir deneyim oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

7. Çocuğum ile kullanmak üzere *soru-cevap ilişkisi* stratejisini öğrenmek isterim.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

8. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte *soru-cevap ilişkisi* stratejisinin ebeveynler tarafından uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

9. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte *soru-cevap ilişkisi* stratejisinin diğer çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

EK 42. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

Sosyal Geçerlik Formu (Öğretmen)

Lütfen uygun cevabı işaretleyiniz.

Yaşınız
( ) 20-25
( ) 25-30
( ) 35-40
( ) 40+

Eğitim Seviyeniz
( ) Ön Lisans
( ) Lisans
( ) Lisans Üstü

Öğretmenlik Deneyiminiz	
( ) 0-5 yıl	( ) 15-20 yıl
( ) 5-10 yıl	( ) 20+
( ) 10-15 yıl	

Mezun Olduğunuz Bölüm: ……

Öğrencinize uygulanan müdahale hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.

1. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi*" öğrencimin dinlediğini anlama becerisinin gelişmesine yardımcı oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

2. Müdahalede kullanılan *uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisi* öğrencimin anlama sorularına cevap vermesine katkı sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

3. Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış *soru-cevap ilişkisi* stratejisi stratejisinin birlikte kullanımı öğrencimin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

4. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi"* öğrencimin kitaplara olan ilgi ve sevgisini artırdı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

5. *"Paylaşımlı kitap okuma ve uyarlanmış soru-cevap ilişkisi stratejisinden oluşan müdahale paketi"* öğrencimin sınıfta yapılan kitap okuma etkinliklerindeki katılımını artırdı.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

6. Bu çalışmaya katılmak öğrencim için olumlu bir deneyim oldu.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

7. Öğrencilerimle kullanmak üzere *uyarlanmış soru-cevap ilişkisi* stratejisini öğrenmek isterim.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

8. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte *uyarlanmış soru-cevap ilişkisi* stratejisinin sınıfta uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

9. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte *uyarlanmış soru-cevap ilişkisi* stratejisinin diğer öğrencilerimin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini düşünüyorum.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum

EK 43. Başlama ve İzleme Düzeyinde Kullanılan Veri Kayıt Formu

Başlama/ İzleme Düzeyi Veri Kayıt Formu

Çocuk: …….

Öykü Adı: Başlama Düzeyi: Tarih: Süre:			Öykü Adı: Başlama Düzeyi: Tarih: Süre:			Öykü Adı: Başlama Düzeyi: Tarih: Süre:		
Soru	Düzey	Cevap	Soru	Düzey	Cevap	Soru	Düzey	Cevap
1.			1.			1.		
2.			2.			2.		
3.			3.			3.		
4.			4.			4.		
5.			5.			5.		
6.			6.			6.		
7.			7.			7.		
8.			8.			8.		
9.			9.			9.		
10.			10.			10.		
11.			11.			11.		
12.			12.			12.		
13.			13.			13.		
14.			14.			14.		
15.			15.			15.		
16.			16.			16.		
17.			17.			17.		
18.			18.			18.		
19.			19.			19.		
20.			20.			20.		
Doğru cevap Sayısı			**Doğru cevap Sayısı**			**Doğru cevap Sayısı**		

1. Çocuk adını yazın.
2. Öykü adını yazın.
3. Başlama ya da izlemede düzeyindeki kaçıncı oturum olduğunu ve tarihini kaydedin.
4. Soruların düzeyini kayıt edin.
5. Cevap doğruysa artı (+) yanlış ise eksi (-) koyarak işaretleyin.
6. En son oturum süresini yazın.

EK 44. Müdahale Veri Kayıt Formu

Müdahale Veri Kayıt Formu

Çocuk: ……

Öykü Adı: Müdahale: Model olunan Soru Türü: Tarih: Süre:			Öykü Adı: Müdahale: Model olunan Soru Türü: Tarih: Süre:			Öykü Adı: Müdahale: Model olunan Soru Türü: Tarih: Süre:		
Soru	Düzey	Cevap	Soru	Düzey	Cevap	Soru	Düzey	Cevap
1.			1.			1.		
2.			2.			2.		
3.			3.			3.		
4.			4.			4.		
5.			5.			5.		
6.			6.			6.		
7.			7.			7.		
8.			8.			8.		
9.			9.			9.		
10.			10.			10.		
11.			11.			11.		
12.			12.			12.		
13.			13.			13.		
14.			14.			14.		
15.			15.			15.		
16.			16.			16.		
17.			17.			17.		
18.			18.			18.		
19.			19.			19.		
20.			20.			20.		
Doğru cevap Sayısı			**Doğru cevap Sayısı**			**Doğru cevap sayısı**		

1. Çocuk adını yazın.
2. Öykü adını yazın.
3. Müdahalede kaçıncı oturum olduğunu ve tarihini kaydedin.
4. Model olunan soru türünü yazın.
5. Soruların düzeyini kayıt edin.
6. Cevap doğruysa artı (+) yanlış ise eksi (-) koyarak işaretleyin.
7. En son oturum süresini yazın.

EK 45. Başlama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Başlama ve İzleme Oturumları Aşamaları	**Uygulandı**	**Uygulanmadı**
Araştırmacı çocuğu selamlar, çocuğa okuyacağı resimli öykü kitabını gösterir ve "Bugün seninle bu hikâye kitabını okuyacağız, kitabı okurken çalışma boyunca yerinde oturmanı ve hikâye kitabına bakarak anlattığım öyküyü dikkatle dinlemeni istiyorum." der.		
Araştırmacı "Şimdi öyküyü okumaya başlıyoruz, okuma boyunca sana bu öykü ile ilgili sorular soracağım. Cevabı biliyorsan bana söyle." der.		
Araştırmacının başlama/izleme oturumları için kullandığı kitapların sayfalarına yapışkanlı kağıtlarla gömülmüş öyküye uygun soru listesi vardır.		
Araştırmacı hikâyenin başlığını ve yazarını okur, okuma öncesi kapak ve hikâye ile ilgili soruları sorar. Araştırmacı soruyu sorduktan sonra çocuğun bir cevaba başlaması için 4-6 saniye bekler.		
Araştırmacı hikâyeyi okumaya başlar ve okuma sırasında hikâye kitabına gömülü soruları sorar. Araştırmacı soruyu sorduktan sonra çocuğun bir cevaba başlaması için 4-6 saniye bekler.		
Araştırmacı hikâyeyi okumasını bitirince okuma sonunda hikâye ile ilgili sorularını sorar. Araştırmacı bir sonraki soruya geçmeden önce çocuğun bir cevaba başlaması için 4-6 saniye bekler.		
Araştırmacı çocuğu oturduğu, dinlediği ve cevap verdiği için pekiştireç sunar ancak verdiği cevaplara ilişkin geri bildirimde bulunmaz.		
Araştırmacı çocuğa katıldığı için teşekkür ederek çalışmayı sonlandırır.		

EK 46. Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Müdahale Oturum Aşamaları-Başlangıç	Uygulandı	Uygulanmadı
Araştırmacı çocuğu selamlar ve öğretim başlamadan önce kitabı çocuğa verir, "Bugün seninle bu hikâye kitabını okuyacağız, bakabilirsin" der ve kitabı birkaç dakika incelemesine izin verir.		
Araştırmacı "Şimdi sana bu hikâye kitabını okuyacağım, okurken sana bu hikâye ile ilgili sorular soracağım. Soracağım sorunun cevabını biliyorsan bana söyle" der.		
Araştırmacı "Çalışmamız bitene kadar yerinde oturur, beni dikkatle dinler ve soruları cevaplarsan, sana …… vereceğim" diyerek kurallarını ve pekiştirecini söyler.		
Araştırmacı kitabın başlığını söyler, kapak üzerine konuşur ve öyküyü okumaya başlar.		
Müdahale ve Müdahale Yönergeleri		
Araştırmacı, "Sana kitaptaki soruların nasıl cevaplanacağını öğretecek bir kart göstereceğim" der. Araştırmacı ilgili soru türü kartını gösterir.		
Bilgi Düzeyi: Kartta "Bak" yazıyor. Sorunun cevabını bulmak için kitaba/resimlere bakacağız. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim. Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle, diyerek soruyu cevaplamaya model olur.		
Araştırma Düzeyi: Kartta "Cevabı Ara" yazıyor. Sorunun cevabını kitabımızda arayacağız. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim. Bir soruya nasıl cevap verdiğimi izle, diyerek soruyu cevaplamaya model olur.		
Çıkarım Düzeyi: Kartta "Dur ve Düşün" yazıyor. Burada duracağız ve düşüneceğiz. Bazen bir sorunun cevabı kitapta bulunmaz. Bunun yerine durup öyküde olanları düşünmeliyiz. Sana bunun nasıl yapılacağını göstereceğim, diyerek soruyu cevaplamaya model olur.		
İlişki Kurma Düzeyi: Kartta "Öykü ve Ben" yazıyor, çünkü cevap öykü ve seninle ilgili. Cevabı bulmak için öyküyü ve kendimizi düşüneceğiz. Öykü ve seninle ilgili aynı ya da farklı olan bir şeyleri düşüneceğiz. Sana bunu nasıl yapacağını göstereceğim, diyerek soruyu cevaplamaya model olur.		
Müdahale Oturum Aşamaları-Genel Süreç ve Bitiriş		
Araştırmacı, oturum boyunca ilgili soru türüne özgü 5 soruyu modeller.		
Araştırmacı "yapışkanlı kağıtlarda soru olan sayfaları" okuduktan sonra resimlere işaret eder ve öyküde okunan yerleri resimleri işaret ederek ve konuşarak tekrar eder.		
Araştırmacı kitapta yapışkanlı kağıtlara yazılan tüm soruları sorar.		
Araştırmacı öykü ile ilgili soru sorar ve çocuğun cevaplaması için 4-6 saniye bekler.		
Araştırmacı doğru cevapları pekiştirir ve cevap yanlışsa doğru cevabı verir.		
Araştırmacı oturmayı, dinlemeyi ve soruları yanıtlamayı pekiştirir.		
Araştırmacı çocuğa katıldığı için teşekkür ederek, çalışmayı bitirir.		



"GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..."