

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA
UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GECİKMESİ GÖRÜLEN ÇOCUKLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Uz. Eğt. Ody. Esra ACAR ŞENGÜL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

Ankara
2019

T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA
UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GECİKMESİ GÖRÜLEN ÇOCUKLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Uz. Eğt. Ody. Esra ACAR ŞENGÜL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN

Ankara

2019

ONAY SAYFASI

ERKEN DİL MÜDAHELESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GECİKMESİ GÖRÜLEN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Öğrenci: Esra Acar Şengül

Danışman: N. Pınar Bayhan

Bu tez çalışması 31.05.2019 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Nilgün METİN
Hacettepe Üniversitesi



Üye:

Prof. Dr. Figen TURAN
Hacettepe Üniversitesi



Üye:

Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Ankara Üniversitesi



Üye:

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Biruni Üniversitesi



Üye:

Doç. Dr. Zeynep ÇETİN
Hacettepe Üniversitesi



Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

05 Temmuz 2019



Prof. Dr. Dielehan ORHAN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren .. ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾


31/05/2019

Esra ACAR ŞENGÜL

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere** tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum tarafından verilir** *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir**. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir**.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Esra ACAR ŞENGÜL

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, bu uzun ve zorlu sürecin her anında bana olan desteğini hep hissettiren, en zorlu anlarımda yaşam enerjisiyle beni ayağa kaldıran, güler yüzü ve neşesiyle bana işimi sevdiren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a,

Çalışmada kullandığım TİGE II aracının kullanım iznini sağlayarak, çalışmama katkıda bulunan ve desteğini hep hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Figen TURAN'a,

Çalışma sürecinde hep yanımda olduğunu bildiğim ve çalışmada kullandığım EVOK Ölçeği'ni kullanım iznini bana sağlayarak çalışmaya katkı sağlayan, değerli arkadaşım, hocam Doç. Dr. Gözde AKOĞLU'na,

Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizlerini ortaya çıkarmada yol gösteren Dr. Özgen YALÇIN'a,

Çalışmanın her aşamasında desteklerini ve değerli fikirlerini esirgemeyen, her zaman yanımda olduklarını bildiğim değerli arkadaşlarım; Dr. Helin YABAN'a, Ar. Gör. Bahar UYAROĞLU'na, Ar. Gör. Burcu BÜLBÜN'e, Ar. Gör. Hülya TERCAN'a, Ar. Gör. Güzin TOPCU'ya, Ar.Gör. Rabia YILDIZ'a,

Öğrenim hayatımın her aşamasında olduğu gibi, bu zorlu süreçte de destek, sabır, hoşgörü ve sevgilerini benden eksik etmeyen sevgili aileme,

Çalışmanın her aşamasında yanımda olan, sabrını, desteğini ve emeklerini esirgemeyen sevgili eşim İlker ŞENGÜL'e,

sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ACAR ŞENGÜL, E. Erken Dil Müdahalesinde Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2019. Araştırmanın temel amacı etkileşimli kitap okuma uygulamasının, gelişimsel dil gecikmesine sahip çocukların ifade edici dil sözcük kazanımları ve ev erken okur-yazarlık ortamları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine başvuruda bulunmuş toplam 13 çocuk, seçkisiz olarak, katılımcı (n=8) ve kontrol (n=5) gruplarına atanarak çalışmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları her iki grupta da ön test, son test ve kalıcılık test aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada, eşleştirilmiş grupların seçkisiz şekilde deney grupları olarak atandığı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama grubuna 8 hafta, haftada 2 oturum (oturumlar 45dk) olmak üzere etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; yapılan etkileşimli kitap okuma uygulaması sonunda uygulanan TİGE II (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri)'ye göre gelişimsel dil gecikmesi görülen çocukların ifade edici sözcük kazanımlarında, kitaplardan seçilen hedef sözcük kazanımlarında ve ev erken okuryazarlık ortamı ölçeğine (EVOK) göre okuma ve birlikte Okuma alt test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Genel olarak elde edilen bulgulara göre, gelişimsel dil gecikmesi görülen 29-36 ay aralığındaki çocuklara yapılan etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların dil gelişimleri ve ev erken okur yazarlık ortamlarına katkı sağladığına dair kanıtlar elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken Çocuklukta Müdahale, Etkileşimli Kitap Okuma, Gelişimsel Dil Gecikmesi

ABSTRACT

ACAR SENGUL, E. Investigation of the effect of interactive book reading practice on children with developmental language delay in early language intervention. Hacettepe University, Graduate School of Health Science Child Development and Education Program, Phd Dissertation, Ankara, 2019. The main purpose of the study is to evaluate the effect of interactive book reading practice on expressive language word acquisition and home early literacy environments of children with developmental language delay. A total of 13 children who applied to the Language and Speech Unit of Hacettepe University Department of Child Development have been randomly assigned to the participants (n = 8) and controls (n = 5) and formed the sample of the study. The measurement tools used in the study were used as pre-test, post-test and retention test tool in both groups. In the study, quasi-experimental design was used in which randomized groups were randomly assigned as experimental groups. An interactive book reading application was applied to the participant group, 8 weeks, 2 sessions per week (sessions 45 minutes). In the results of the study; according to the TİGE II (Turkish Communication Behavior Development Inventory), which was applied at the end of the interactive book reading practice, in the expressive word acquisition of the children with developmental language delay, according to the target word gains selected from the books and the home early literacy environment scale (EVOK) and reading together, the subtest it is seen that there is an increase in scores. According to the general findings, evidence of development of interactive book reading for children aged 29-36 months with developmental language delay was found to contribute to children's language development and home early literacy environment.

Keywords: Early Childhood Intervention, Interactive Book Reading, Developmental Language Delay

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	xi
SİMGELER KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Kuramsal Yaklaşım ve Kapsam	1
1.2. Amaç ve Varsayım	2
1.2.1. Temel Problem	2
1.2.2. Alt Problemler	2
1.3. Varsayımlar	3
1.4. Sınırlılıklar	4
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Dilin Tanımı	5
2.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi	5
2.2.1. Sesletim Sisteminin Gelişimi	5
2.2.2. Sözcük Edinimi	6
2.2.3. Dilbilgisi Edinimi	7
2.2.4. Karmaşık Yapılar	8
2.2.5. Söylem/Anlatı Gelişimi	9
2.3. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler	14
2.3.1. Beyin Gelişimi	15
2.3.2. Kalıtım ve Çevre	15
2.3.3. Sosyal Etkileşim	17
2.4. Dil Gelişim Kuramları	17
2.4.1. Dilin Öğrenildiğini Savunan Kuramlar (Ampirik-Deneysel)	18

2.4.2. Doğuştancı Kuramlar	20
2.5. Gecikmiş Dil	21
2.5.1 Gecikmiş Dil İçin Kullanılan Erken Müdahale Programları	24
2.5.2. Etkinlik Temelli Uygulamalar	25
2.6. Bir Erken Müdahale Tekniği Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Uygulaması	26
2.6.1. Etkileşimli Kitap Okumada Kullanılan Teknikler	28
2.6.2. Kitap Seçimi	29
2.7. Erken Dil Müdahalesi Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Programının Kullanılması	30
2.8. Konuyla İlgili Araştırmalar	31
3. GEREÇ VE YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Pilot alışma	37
3.2.1. Pilot alışma Grubuna Ait Bulgular	38
3.3. Araştırmanın Evreni:	45
3.4. Araştırmanın rnekleme ve rneklem Seçimi	45
3.5. Veri Toplama Araçları	52
3.5.1. Aile Görüşme Formu	53
3.5.2. Hacettepe niversitesi ocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay ocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri	54
3.5.3. Denver II Gelişimsel Tarama Testi	54
3.5.4. TİGE Türkçe İletifim Davranışları Gelişim Envanteri II	56
3.5.5. EVOK Ev Erken Okuryazarlık Ortamı leği	557
3.5.6. Hedef Sözcük Kontrol Listesi	59
3.6 Bir Erken Müdahale alışması Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama alışması	60
3.7. Araştırmada Kullanılan Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Hazırlanması: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Basamakları	61
3.8. Gelişimsel Dil Gecikmesi Olan ocuklar İçin Etkileşimli Kitap Okumaya Dayalı Erken Müdahale Uygulaması	63
3.9. Veri toplama süreci	65
3.10. Verilerin Analizi	66
4. BULGULAR	67

4.1. Katılımcı ve Kontrol Grubu TiGE Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları	67
4.2. Katılımcı ve Kontrol Grubu için Hedef Sözcük Kazanım Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları	75
4.3. Katılımcı ve Kontrol Grubu için Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları	83
4.4. Katılımcı Grup Sontest Puanlarının Zaman Boyu Kalıcılığına Yönelik Bulguları	87
5. TARTIŞMA	94
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	111
7. KAYNAKLAR	
8. EKLER	
EK 1. Genel Bilgi Formu	
EK 2. H.Ü Çocuk Gelişimi Bölümü 0-36 Ay Gelişim Değerlendirme Envanteri	
EK 3. DGTT II	
EK 4. EVOK	
EK 5. Hedef Sözcük Kontrol Listesi	
EK 6. Mıstık Denizde Resimli Öykü Kitabı	
EK 7. Mıstık Ormanda Resimli Öykü Kitabı	
EK 8. Etik Kurul İzni	
EK 9. Dijital Makbuz	
EK 10. Turnitin Ekran Görüntüsü	
9. ÖZGEÇMİŞ	

SİMGELER KISALTMALAR

DGTT II	Denver Gelişimsel Tarama Testi II
EVOK	Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği
TİGE II	Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri II

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1	Gecikmiş dile sahip ve normal dil gelişimine sahip çocukların sözcük tanıma eğrisi (Fernald A, Marchman VA. (49)'den alınmıştır).	21
3.1	Pilot Çalışmaya Katılan Grubun Gelişim Değerlendirme Puanı	39
3.2	Pilot Çalışma Katılımcı 1 TİGE Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 1) Göre Karşılaştırılması	41
3.3	Pilot Çalışma Katılımcı 2 TİGE Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 2) Göre Karşılaştırılması	42
3.4	Pilot Çalışma Katılımcı 1 EVOK Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 1) Göre Karşılaştırılması	43
3.5	Pilot Çalışma Katılımcı 2 EVOK Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 2) Göre Karşılaştırılması	44
3.6	Örneklem Grubunu Belirleme Süreci	46
3.7	Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı Grubu Çocukların Denver DGTT II'ye Yönelik Bulguları	49
3.8	Dil Gecikmesi Görülen Kontrol Grubu Çocukların Denver DGTT II'ye Yönelik Bulguları	50
3.9	Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı Grubu Çocukların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri'ne Yönelik Bulguları	51
3.10	Dil Gecikmesi Görülen Kontrol Grubu Çocukların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri'ne Yönelik Bulguları	51
4.1	TİGE Alıcı Dil Puanlarının Katılımcı ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	72
4.2	TİGE İfade Edici Dil Puanlarının Katılımcı ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması	72
4.3	Hedef Sözcük Kontrol ve Katılımcı Grupların Öntest-Sontest Sonuçları	83
4.4	EVOK Ölçeği Okuma Alt Testi Katılımcı Grubu Öntest-Sontest Sonuçları	86
4.5	EVOK Ölçeği birlikte okuma alt testi katılımcı grubu öntest-sontest sonuçları	86
4.6	TİGE Ölçeği Puanlarının Zaman Boyu Kalıcılığı	88
4.7	EVOK Ölçeği Zaman Boyu Kalıcılığı	90
4.8	Hedef sözcük kazanımlarının zaman boyu kalıcılığı	93

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1 Yaş gruplarına göre genel dil gelişim özellikleri	10
3.1 Pilot Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	38
3.2 Pilot Çalışma Hedef Sözcük Öntest-Sontest Puanlarının Programın Verilme Sıklığına Göre Karşılaştırılması	44
3.3 Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyet ve Kronolojik Yaş, Anne-Baba Eğitim Düzeyi Dağılımları	47
3.4 Araştırmada Kullanılan Araç ve Uygulamaların, Katılımcı ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı	53
3.5 Araştırmada Kullanılmak Üzere Belirlenen Hedef Sözcükler	59
4.1 Katılımcı Grubunun Öntest ve Sontest TİGE İfade Edici Dil Puanları Toplamlarının Semantik Kategorilere Göre Dağılımı	68
4.2 Kontrol Grubun Öntest ve Sontest TİGE İfade Edici Dil Puanları Toplamlarının Semantik Kategorilere Göre Dağılımı	69
4.3 Katılımcı ve Kontrol Grubunun TİGE Öntest ve Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	71
4.4 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının TİGE Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	73
4.5 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının TİGE Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	75
4.6 Katılımcı Grubu İçin Öntest-Sontest Hedef Sözcük İfade Etme Uyumu	77
4.7 Kontrol Grubu İçin Öntest-Sontest Hedef Sözcük İfade Etme Uyumu	79
4.8 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının Hedef Sözcük İfade Etme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	82
4.9 Katılımcı ve Kontrol Grubun EVOK Ölçeği Alt Testleri Öntest ve Sontest Sonuçlarının ve İki Grubun Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	85
4.10 Katılımcı Grubun TİGE Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	88
4.11 Katılımcı Grubun EVOK Ölçeği Öntest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması	89
4.12 Hedef Sözcük Kazanımlarının Zaman Boyu Tutarlılığı	92

1. GİRİŞ

1.1. Kuramsal Yaklaşım ve Kapsam

Dil, sosyal paylaşım sembollerinin kurallı bir şekilde birleşimleri sonucu ortaya çıkan klasik bir sistemdir (1).

Dil sosyal bir olgu olduğundan, sosyal çevreyle gelişir ve değişir. Kültürün toplumdaki bireye aktarımını sağlayan dilin önemli sorunu bu kültür aktarımını nasıl gerçekleştirdiğidir (2). Bu süreçte, biyolojik, genetik veya çevresel etkiler nedeniyle aktarımın engellenmesi veya sekteye uğraması söz konusu olduğunda, dil ve/veya konuşma bozuklukları ortaya çıkacaktır.

Dil insanın var olmasında birincil önem taşıyan bir unsurdur. İnsanlık tarihinin başından günümüze kadar insanlar çevreleriyle etkileşimde olmak için dili kullanmışlardır. Bu, konuşma dilinin yanı sıra; zaman zaman yazı dili, zaman zaman da işaret dili aracılığıyla olmuştur. Konuşma dili, jest ve mimiklerin de yardımıyla çevreyle etkileşime geçmek için kullanılan bir dil çeşididir. Geçmişten günümüze kadar geçen sürede dilin ortaya çıkışıyla ilgili pek çok kuram geliştirilmiştir. Deneysel görüşü savunan kuramcılar, dilin sonradan öğrenildiğini ve çevrenin etkisinin göz ardı edilemeyeceğini savunurken (3-9), doğuştancı kuramı savunan kuramcılar konuşma dili ediniminin çocuğa doğuştan gelen bir yeti aracılığıyla gerçekleştiğini savunmuşlardır (4, 7, 10-12). Chomsky ve Helle (1968), her insanın bir dili edinebilme ve kullanabilme yetisiyle dünyaya geldiğini ve bu yeti sayesinde sınırsız dil üretebileceğini belirtmişlerdir (13). Bu görüşe göre, çocuklarda dil edinimi, kendiliğinden, önlenemez ve sınırsız dil üretimi sağlayacak şekilde ortaya çıkar. Bu üretim dilin sahip olduğu evrensel kurallar çerçevesinde sınırlanır (14) ve bu kurallar insanların birbirleriyle olan iletişimlerini, sosyal yaşantılarını, öğrenmelerini düzenleyecek özelliktedir. Ancak doğuştancı kuramı savunan kuramcılar, sosyal çevrenin etkisini yeteri kadar önemsememiş ve dilin sosyal etkileşim boyutunu öne çıkarmadıkları için kuram eksik kalmıştır. Kuramlar bir bütün olarak ele alındığında dilin kazanımını tam olarak açıklayan tek bir kuramın olmadığı görülmektedir. Kuramlardan yapılan çıkarımla, dili kazanma sürecinde önemli rol oynayan kurallar

sistemi olduğu gör÷lmektedir. Bu kurallar sistemini gerek çevresel yoksunluk gerek dil edinimini sekteye uğratabilecek hastalık, bozukluk veya dil mekanizmasını olumsuz etkileyecek bir problem sonucunda, erken çocukluk döneminde kazanamayan çocuklar, dil bozukluğuna sahip çocuklar kategorisinde değerlendirilebilir. İnsan yaşantısının en önemli sürecini kapsayan, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan dil bozuklukları çocuğun, okul döneminde okur-yazarlık becerilerini, öğrenme sürecini, dolayısıyla da akademik ve sosyal yaşantısını olumsuz yönde etkileyebilir (15, 16). Bu sebeple, gecikmiş dile sahip çocuklara uygulanacak etkileşimli kitap okuma yöntemiyle yapılacak erken müdahalenin, çocukların dil gelişimlerine ve ailenin ev ortamını erken-okuryazarlık ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmasına katkı sağlayıp, sağlayamayacağı yönündeki sonuçların incelenmesi önem taşımaktadır.

1.2. Amaç ve Varsayım

Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma uygulamasının Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma ünitesine başvurmuş (n=13), gelişimsel dil gecikmesi olan seçilen kriterler, kronolojik yaş ve gelişimsel özellikleri bakımından eşitlenmiş kontrol grublu, 29-36 ay yaş grubu aralığındaki çocukların dil gelişimi, hedef sözcük kazanımı ve ev erken okuryazarlık ortamları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.2.1. Temel Problem

Gelişimsel dil gecikmesi gör÷len çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların dil gelişimleri ve ev erken okur yazarlık ortamlarına etkisi var mıdır?

1.2.2. Alt Problemler

1. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE , EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan **kontrol grubundaki çocukların** TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte kitap okuma, Hedef Sözcük sontest puanları ile uygulama yapılmayan **kontrol grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma, Hedef Sözcük sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük sontest puanları ile 1 ay sonra uygulanan **kalıcılık testi** puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Varsayımlar

- Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE , EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan **kontrol grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte kitap okuma, hedef sözcük sontest puanları ile uygulama yapılmayan **kontrol grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma, Hedef Sözcük sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

- Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubundaki** çocukların TİGE, EVOK okuma, EVOK birlikte okuma ve Hedef Sözcük sınav puanları ile 1 ay sonra uygulanan **kalicilik testi puanları** arasında anlamlı bir fark görülmeyerek müdahalenin kalıcılığı ortaya çıkacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, çalışmada yer alan katılımcıların ve ailelerinin, çalışmanın yapıldığı Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine davet edilerek yürütülmüştür. Araştırma öncesi ailelere yazılı olarak çalışma hakkında bilgi verilmesine rağmen aileler, zaman yetersizliği nedeniyle çalışmaya devam edemeyeceklerini belirterek çalışmadan ayrılmışlardır. Bu durum göz önüne alındığında;
- Kontrol grubu sayısının, ailelerin çalışmaya katılmayı istememeleri nedeniyle hedeflenen sayıya ulaşamamış olması,
- Çocukların sözcük kazanımlarına ilişkin bilginin anne-babadan alınmış bilgilere dayanması,
- Benzer özellikler taşıyan gecikmiş dile sahip çocukların birime başvurusunda sayının sınırlılığının olması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Dilin Tanımı

Geçmişten günümüze, dilbilim alanıyla ilgilenen pek çok kişi, kurum ve kuruluş dilin tanımını yapmaya çalışmıştır. Türk Dil Kurumu Gramer Terim Sözlüğü, dili; “insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak tanımlamıştır (17). Lahey’e göre dil; nesnelere, olayların ve ilişkilerin kelimeler aracılığıyla temsil edildiği kodlama sistemidir (18).

Bu tanımlardan yola çıkıldığında dilin seslerinin, sözcüklerin ve bunların birleşim kuralları olan dilbilgisinin bilinmesi bir dilin kazanıldığını göstermektedir. (19) .

2.2. Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

Dil gelişimi belirli basamakları içine alan ve sesbilgisi, biçimbirim, söz dizimi, dilin anlamı ve dili kullanma alanları olmak üzere farklı bileşenlerden oluşur (18). Bu bileşenler aşağıda sıralanan dil gelişim basamaklarındaki dilin sistemini anlayabilmek için son derece önemlidir.

2.2.1. Sesletim Sisteminin Gelişimi

Çocuklar sözel dili duydukça ve algıladıkça, dilin bir ses-sembol sistemine gömüldüğünü öğrenirler. Ses bilgisi, bir dilde ses-sembol ilişkisi hakkında bilgi anlamına gelir (4). Bebekler yaklaşık 11. ve 12. aylık döneme kadar ses üretimiyle başlayan süreçte, sesbirimleri birleştirerek sözce ve sözcükleri oluşturmaya başlarlar. Daha sonraki dönemlerde sözcükleri birleştirerek cümleleri, cümleleri birleştirerek de dil sistemini oluştururlar (20). Ses birimler, dil gelişimin ilk evrelerinde bulunmasına rağmen anlatı gelişimini de etkileyen dilin en küçük birimleridir.

Fetal dönemin 19. haftasından itibaren başlayan işitme duyusu dünyaya gelecek olan bebeğin dil gelişim aşamasının ilk basamağı olarak düşünülebilir. Fetal dönemin ilerlemesiyle gelişen işitme duyusu 35. hafta ve sonrasında yeni doğanın gelişmiş bir duyusu olarak ortaya çıkar (21). Bu durumda yeni doğan bir bebeğin, doğum öncesinde sesleri algılama ve onlara tepki vermek için hazırlık yaptığı söylenebilir. Bebek dünyaya geldikten sonra söz öncesi iletişim becerileri evresinde (0 -12 ay) seslere tepkileri farklılaşmaya başlar (22). 0-6 hafta arasındaki yeni doğan döneminin ilk haftalarında bebekte istem dışı yani refleksif ses çıkarma görülürken, bu sesler 6. haftaya kadar bebeğin başkalarının sesine tepki gösterdiği ve ağlayan bir bebeğe ağlayarak cevap verdiği görülür. 6. hafta ile 3. ay aralığında ortaya çıkan gııldama döneminde bebeğin sesi ses olarak ürettiği ve s,k,g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkardığı görülür. Bu dönemi 3-6 ay aralığında mırıldanma veya babbling dönemi olarak adlandırılan dönem takip eder. Bu dönemde b,p,m gibi dudak sesleri artmıştır. 6-9 aylar arasında ortaya çıkan “mırıldanma”nın ortaya çıktığı görülür. Mırıldanmanın tekrarı döneminde bebek kızgınlık ve hoşnutsuzluk seslerini ayırtedebilir ve yetişkinin çıkardığı sözcükleri tekrarlar. 9-12 aylarda ortaya çıkan ses-sözcükler döneminde ise bebek ana diline ait sesleri çıkarmaya, jargon adını verdiğimiz soru sorma tonlamalarını içeren düz cümle veya acele mırıltılar halinde dilsel üretime geçer (23). Görüldüğü gibi bu dönemde dilin bileşenlerinde en hızlı gelişim gösteren alan (fonolojik) ses bilgisel alandır (22).

2.2.2. Sözcük Edinimi:

Çocuklar genellikle 1 yaş ve sonrasında sözcük edinmeye başlarlar (24). Bu dönemdeki bir çocuk için sözcük yetişkinlerin kullandığı sözcüklerle aynı sesleri içermesi gerekmez. Çocuk sözcük üretimine geçtiğinde “su” sözcüğünü “bu”, “yemek” sözcüğünü “mama” olarak adlandırabilir (23). Bu dönemdeki bebeklerin “gerçek sözcük” edinimini sağladığını anlayabilmek için çocukların bazı kriterleri yerine getirip getirmediğini göz önünde bulundurulması gerekir. Gerçek bir sözcük, yetişkin telaffuzuna benzer şekilde telaffuz edilmelidir. Yapılan çalışmalar, 18 aylık bir bebeğin telaffuzunun ancak %25 oranında anlaşılabilir olduğunu

göstermektedir. Gerçek sözcük yetişkin telaffuzuna yakın olmalıdır ve bebekle iletişim halinde olan kişi bebeğin ürettiği sözcüğün ne olduğunu anlayabilmelidir. Bu durumda, bebek “su” sözcüğünü “bu” olarak telaffuz ediyorsa, bu telaffuz yetişkin telaffuzuna yakın bir ifade olduğundan gerçek sözcük olmak için gereken bir kriteri karşılamış demektir. Gerçek sözcüğe benzer ifadeler kullanan çocuğun, o sözcüğü sözcük dağarcığına eklediği kabul edilir. Buna karşın, eğer bebek “su” sözcüğünü “ıh” olarak ifade ediyorsa, yetişkine benzer şekilde telaffuz etmediğinden “ıh” seslemesi gerçek bir sözcük olarak kabul edilemez ve “su” sözcüğünün çocuğun sözcük dağarcığına eklenmediği kabul edilir (25). 24. Aya kadar çocuklardan sayıca 50 kadar sözcüğü edinmiş olmaları beklenir (26) ve iki sözcüklü birleştirme ifadelerinin ortaya çıkmaya başladığı görülür (25).

2.2.3. Dilbilgisi Edinimi

Mehler ve arkadaşlarının aktarımına göre (27); Chomsky ve Lenneberg’in çalışmaları, dilin nasıl kazanıldığının ve neden diğer omurgalıların dil bilgisi yapısını kazanmadıklarını anlatan çalışmalara örnek iki önemli kaynaktır. Bu kaynaklara göre dil bilgisi kullanılırken üretim sonsuzdur ve bu sonsuzluğu dil bilgisi kuralları sınırlar (10).

Çocuklar tek sözcüklü ifadeler döneminde ürettikleri tek sözcüklü ifadelerini belirli bir nesne veya olayı işaret etmek için kullanmazlar. Çocuklar bu dönemde genellikle tek bir sözcükle bütünüyle bir cümleyi ifade etmek isteyebilirler. Örneğin; aşağıdaki sohbette, çocuk “Araba gidiyor” cümlesini anlatmak isterken, yetişkin çocuğun söylediklerinden anlam çıkartamamış olabilir.

Çocuk: Araba, araba, araba (aaba)

Yetişkin: Ne? Anlamadım.

Çocuk: Gitti, gitti (gidi).

Tek sözcüklü ifadeler yerini iki sözcüklü ifadelere bıraktığında artık çocuk Özne+yüklem, Nesne+yüklem birleşimlerini ortaya çıkartabilmekte, bunun yanında zaman eklerini de yüklem sonuna ekleyebilmektedir (28). Dil bilgisi kazanımında

sözcük sıralamasının yanında, eklerin kullanımı da çocuğun dili anlama ve ifade etme becerilerini yakından ilgilendirir. Pek çok dilde çocuklar cümlenin nesnesine ve yüklemine getirmeleri gereken eklerde ortak hatalar yaparlar. Bu hataların ortak olması da dilin yaratıcı ve üretken olduğunu gösterir (29). Bu durum yaşla birlikte düzelmeye başlar ama bu düzelmeyi nasıl olduğu uzun yıllar doğuştancı ve yapısalcı teorisyenler tarafından tartışılmıştır (30). Doğuştancılara göre çocuk evrensel bir dilbilgisi sistemiyle dünyaya gelir ve dilbilgisi kazanımında bu sistem çocuğa yardımcı olur. Örneğin; çocuk bir fiile gelmesi gereken bir eki öğrendikten sonra bu sistem sayesinde bu kuralı diğer fiillere nasıl ekleneceğini de geneller (10). Yapısalcılara göre ise çocuk dil bilgisi edinimi sırasında eklerin farkında olmadan dili kazanmaya başlar ve çevresindekilerin aynı eylemleri defalarca kullanması sonucunda yaptığı hataları aza indirgeyerek dili kazanmaya devam eder (30).

2.2.4. Karmaşık Yapılar

Karmaşık cümleler, birden fazla tümce içeren dilbilgisel yapılardır (31). Bu yapılar; ana tümcedeki bir ögenin yerine yerleştirilen bir tümcecik içererek cümleyi karmaşık hale getirir (6). Doğal dil örneği alınarak yapılmış az sayıdaki araştırmalardan biri olan Diessel'in yapmış olduğu çalışmada, 1 yaş 8 ay--5 yaş 1 ay yaş aralığında İngilizce konuşan beş çocuğun doğal ortamda dil örneği kaydedilmiştir. 12.000 adet birden fazla tümce içeren karmaşık yapı incelenerek erken çocuklukta dil yapıları değerlendirilmiştir. Araştırmada ele alınan karmaşık yapı kazanımında, çocukların basit yapıları edindikten sonra sistematik olarak karmaşık yapıları edindiği görülmüştür. Örneğin;

- Onu görmek istiyorum. [A isimli çocuk, 1 yaş 11 ay]
- Okşadığım tavşancık burada. [A isimli çocuk, 3 yaş]

Araştırma sonuçlarına göre; karmaşık yapıya sahip ifadeleri değerlendirilen çocukların en erken 2 yaş civarında karmaşık yapıları kazanmaya başladıkları görülmüştür. Karmaşık yapıların belirli bağlaçları içermesi ile birlikte somut ifadelerden oluştuğu, çocukların karmaşık yapıları ifade etmeye başlamalarının

yalnızca bir durum belirten basit cümlelerle veya bağımsız iki ifadeyi birbiriyle kıyaslamayla oluştuğu belirtilmiştir (31). Erken çocukluk döneminde çocukların bu gibi yapıları anlayıp ifade etmede güçlük çekiyor olmaları, gelecekte dil gelişimi alanında, özellikle dili anlama becerileri açısından, problem yaşayabileceklerinin öngörüsü olabilir (32-34).

2.2.5. Söylem/Anlatı Gelişimi

Çocukların, kendi ana dilinin sözdizimini, sesletim sistemini ve kelime dağarcığını kazanmalarından ziyade, bir konuşmacı ve konuşma topluluğunun tam anlamıyla bir üyesi olmaktan çok daha fazlasına, yani sohbet ve söylem becerilerinin çeşitlerini kazanmaya ihtiyaçları vardır (28). Bir öykü anlatımı için gerekli olan; olayları sıralama, belirteçleri kullanarak tutarlı bir metin oluşturma, sözcük dağarcığını kullanma, dışarıdan destek olmadan düşünceleri iletme, neden-sonuç ilişkilerini anlama gibi beceriler anlatı gelişimini destekleyen sözel dil ile yazılı dil arasında köprü oluşturur (35).

Yapılan çalışmalarda, yaklaşık iki yaşındayken sözcük dağarcığı ve tek sözcüklü ifadelerden iki sözcüklü ifadelere geçmekte güçlük yaşamış çocukların, ileriki dönemlerde anlatı gelişimleri açısından normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla güçlük yaşadıkları görülmüştür (33).

Tablo 2.1'de normal gelişim gösteren 0-4 yaş aralığındaki çocukların, kronolojik yaşa göre dil gelişim özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 2.1 Yaş gruplarına göre genel dil gelişim özellikleri

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
Yeni Doğan	<p>Ağlar.</p> <p>Genellikle beslenme saatinde konuşma sesine benzer sesler üretir ve ağlamaz.</p>
1. ay	<p>İnsan sesine tepki verir.</p> <p>Yardıma ihtiyacı olduğunda ağlar.</p> <p>Memnuniyetini mırıldanma sesleri çıkararak belli eder.</p>
2. ay	<p>Farklı konuşma seslerini ayırt eder.</p> <p>Mırıldanmaları genizsil seslerle üretir.</p>
3. ay	<p>Tek heceli yapıları kullanarak gııldama sesleri çıkarır.</p> <p>Çevreden bir ses geldiğinde başını sesin yönüne doğru çevirir.</p> <p>Diğer insanların konuşmalarına ses çıkararak tepki verir.</p> <p>Ünlü sesler üretir.</p>
4. ay	<p>Ünsüz dizilerini kullanarak babıldar.</p> <p>Ses tonlarını taklit eder.</p> <p>Ses perdeleri çeşitlenmiştir.</p> <p>Kendisiyle konuşan kişiye gülümser.</p>

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
5. ay	<p>Oyuncaklarına yönelik sesler üretir.</p> <p>Sevecen ve kızgın ses tonlarını ayırt eder.</p> <p>Ses oyunları oynar.</p> <p>Bazı sesleri taklit eder.</p> <p>İsmi söylendiğinde tepki verir.</p> <p>Aynadaki görüntüsüne gülümser ya da sesler çıkarır.</p>
6. ay	<p>Ses tonu, şiddeti ve perdesi çeşitlenir.</p> <p>Memnuniyetini veya memnuniyetsizliğini sesle ifade eder.</p>
7. ay	<p>Ses oyunları vardır.</p> <p>Tek solukta farklı sesler üretir.</p> <p>Diğer kişilerin seslerini dinler.</p> <p>Farklı tondaki sesleri tanır.</p>
8. ay	<p>Seçici olarak dinler.</p> <p>Bazı sözcükleri tanır.</p> <p>Vurgulanan heceyi tekrar eder.</p> <p>Yetişkin hareketlerini ve ses niteliğini taklit eder.</p>

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
9. ay	<p>Belirli ses iniş çıkışları olan kalıpları vardır.</p> <p>Öksürme gibi sesleri taklit eder.</p> <p>Sosyal jestleri kullanır.</p> <p>Jargon kullanır.</p>
10. ay	<p>Repertuarında olan sesleri kullanarak yetişkin konuşmasını taklit eder.</p> <p>Bazı yönergelere uyar.</p>
11. ay	<p>Yüz ifadelerini, seslerdeki iniş çıkışları ve ritimleri taklit eder.</p>
12. ay	<p>Kendi adını tanır.</p> <p>Görsel ipucu eşlik ettiğinde, basit motor yönergeleri izler ve “hayır” anlamındaki sestonuna tepki verir.</p> <p>Bir veya daha fazla sözcükle konuşur.</p> <p>Bildiği sesler ile alıştırma yapar ve sözcüklerle jargonları birleştirir.</p>
15. ay	<p>İsmlendirilen giyeceği, insanı, oyuncuğu ve hayvanı gösterir.</p> <p>Karşılıklı konuşma sırasında jargon ve sözcükleri kullanır.</p> <p>Sözcük dağarcığında 4 ila 6 sözcük vardır.</p>

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
18. ay	<p>İki sözcük birleşimlerini kullanmaya başlar.</p> <p>Yaklaşık 20 sözcükten oluşan sözcük dağarcığı vardır.</p> <p>Bazı vücut kısımlarını tanır.</p> <p>İsmi söyleyerek kendini işaret eder.</p> <p>Kendiliğinden şarkı söyler ve mırıldanır.</p> <p>Yetişkinle soru-cevap oyunları oynar.</p>
21. ay	<p>Uyaklı oyunlardan hoşlanır.</p> <p>Birisine birşey göstermek için o kişiyi çekiştirir.</p> <p>Deneyimlerini anlatmaya çalışır.</p> <p>Bazı kişi zamirlerini anlar.</p> <p>“Ben” ve “benim” sözcüklerini kullanır.</p>
24. ay	<p>İfade edici sözcük dağarcığında 200-300 sözcük bulunmaktadır.</p> <p>Günlük yaşamda sıkça karşılaştığı nesnelere isimlendirir.</p> <p>Kısa ve tamamlanmamış cümleler kullanır.</p> <p>Yer bildiren sözcükleri (üstünde, içinde vb.) ve zamirleri (ben, sen vb.) kullanır. Ancak her zaman doğru kullanamaz.</p> <p>Çoğul ekini kullanır.</p>

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
3 yaş	<p>İfade edici sözcük dağarcığında 900-1000 sözcük yer alır ve 3-4 sözcüklü cümleler oluşturur.</p> <p>Cümlelerinde özne ve eylem yer almakla birlikte basit cümle yapılarını kullanır.</p> <p>Sözcükler ve seslerle oynar.</p> <p>İki aşamalı yönergeleri izler.</p> <p>Var olan durum hakkında konuşur.</p>
4 yaş	<p>İfade edici sözcük dağarcığında 1500-1600 sözcük yer alır.</p> <p>Çok fazla soru sorar.</p> <p>Giderek karmaşıklaşan cümle yapıları kullanır.</p> <p>Yakın geçmişte olan olayları anlatır.</p> <p>Yakın çevresi ile ilgili olan çoğu soruyu anlar.</p> <p>“Nasıl” ve “neden” sorularını yanıtlamakta güçlük çeker.</p> <p>Sözcük sırasına dayalı tahminlerde bulunur.</p>

(Owens, R. (36)'den alınmıştır).

2.3. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler

Dil gelişimini yakından ilgilendiren beyin işlevlerinin sağlıklı gelişimi ve işleyişinde; beyin gelişiminin, kalıtımın, çevrenin, sosyal etkileşimin ve eğitimin etkisi

yadsınamaz. Bu doğrultuda dil gelişimini etkileyen etmenler aşağıda aktarılmıştır.

2.3.1. Beyin Gelişimi

İnsanları diğer canlılardan ayıran bir takım özellikler vardır. Bu özellikler algı, dikkat, soyutlama, sonuç çıkarma ve düşüncenin duygularla uyumu, karar verme, öğrenme ve dil edinim özellikleridir. Bu özelliklerin ortaya çıkması beynin ağırlığına ya da sahip olduğu nöron sayısına değil, varolan karmaşık yapıyı birbirine bağlayan nöron ağlarına bağlıdır (13). İnsan beyninin dile özgü bölgesi olgunlaştıkça, dil edinimi gerçekleşir. Olgunlaşma anne karnında başlar ve fetüsün gelişimiyle devam eder. Bu durum, beyinde, dili anlama ve ifade etme ile ilgili sinirsel bağlantıların daha da karmaşık bir şekilde gelişmesine zemin hazırlar (4). Bu karmaşık olgunlaşma her bir bireyin farklı yolları kullanarak dili edinmesine yol açar. Shore (37), 1-3 yaş arası çocukların dil öğrenmelerine yönelik yaptığı çalışmada, gelişimsel araştırmacıların dil kazanımının modelleriyle ilgilendiğini, bunun sebebin de, dilin altta yatan doğası ya da onu mümkün kılan mekanizma hakkında ipucu yakalayabileceklerine inandıklarını belirtmiştir. Shore yaptığı bu çalışmada dil gelişim kuramcılarının da belirttiği gibi tüm çocukların aynı yollarla dili edinmediğini belirtmiştir. Burada Shore'un dil gelişim kuramcılarınınından ayrıldığı nokta, dil kazanımı için asıl araştırılması gereken konunun beynin dili ilgilendiren kısımlarında kullanılan yollar olduğunu savunmasıdır. Bu bilgi dahilinde, dil edinim sürecinde yalnızca beyinde kullanılan yollar ve beyin sisteminin düzenli çalışması yeterli değildir. Beyin sisteminin işlevlerini yerine getirmesinin yanında erken dönemde nitelikli dil girdisinin sağlanması da gerekmektedir (19). Bu durumda dil gelişimini etkileyen etmenlerden olan kalıtım ve çevrenin rolü önemlidir.

2.3.2. Kalıtım ve Çevre

Canlılar incelendiğinde bakteri gibi en basit canlı ile insanın genetik yapısının bile büyük bir bölümünün benzer olduğu görülür. Örneğin; insan DNA'sı ile şempanze DNA'sının %98 ile %99 arasında benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Buradaki %1 ila %2 arasındaki oran farkı şempanzelerden farklı olarak bizi insan

yapan özelliklerimiz olan dik yürümemiz ve olağanüstü dil ve bilişsel becerilerimizin göstergesidir (38). İnsanı diğer canlılardan ayıran özellik kendine özgü “genetik kod”a sahip olması ve bu kodu nesilden nesile aktarıyor olmasıdır.

Bireyin yaşantısı içerisinde genetik mirasına çevrenin etkisi eklendiğinde potansiyel gelişim seviyesine ulaşabilir. Birey, yaşantısını en iyi noktaya getirecek şeyleri aktif olarak çevresinden seçerse kendisine özel bir gelişimsel yörünge oluşturabilir (39). Buradan da anlaşılacağı gibi çocuğun yaşadığı çevrede bulunan; anne, baba, kardeş ve yakın akraba gibi etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerin eğitim seviyesi, kullandıkları dil ve çocuğa yönelttikleri dilin yanında çocukla etkileşim halinde geçirdikleri zaman ve sundukları çevresel uyaran çeşitliliği de dil gelişimini etkileyen çevresel faktörler arasında yer alır (40, 41). Chomsky, çocuğa sunulan çevrenin çocuğun dil gelişimine çok fazla destek sağlamadığını, çünkü çaba sarf etmeden üretilmiş bir konuşma örneğinin bile dilin alt yapısını ortaya çıkarmadığını belirtir. Chomsky, çocuğun işittiği konuşmaların sıklıkla yanlış başlangıçlar ve hatalar içerdiğini savunsa da (42), yapılan çalışmalar dil gelişimini etkileyen çevresel faktörlerden birisi olan, yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen dilin, erken dönem dil becerilerinin gelişimi için çok önemli olduğunu belirtmektedir. Çocuğa yöneltilen dilin ifade edici sözcük dağarcığı üzerindeki etkisi, bebeklerin dili işleme verimliliği ile açıklanmıştır; bu da, daha zengin dil deneyiminin dil gelişimini kolaylaştıran işleme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (43, 44). Bununla birlikte, Van Hulle ve arkadaşları (45) 386 ikiz çocuk çiftiyle yaptığı cinsiyet sınırlaması olan yapısal eşitlik modeliyle, genetiğin, paylaşımlı çevrenin ve paylaşımsız çevrenin bireysel varyasyona katkısını araştırmıştır. Çalışma sonucunda sözcük dağarcığı zengin ebeveynlerin bilinmeyen yollarla sözcük edinimini kolaylaştıran genleri aktarmaları sonucu, zengin sözcük dağarcığına sahip çocukları olabileceğini ve beyindeki öğrenme süreçlerinin ebeveyn-çocuk arasındaki benzerliklerinden dolayı çocuğun dilinin ebeveyne benzeyeceğini savunmuştur. Bu bilgilerden yola çıkıldığında beyin gelişimi, kalıtım ve çevrenin yanında sosyal etkileşimin de dil kazanımında büyük önem taşıdığı görülmektedir.

2.3.3. Sosyal Etkileşim

Dil tek başına öğrenilemeyen, sosyal bir olgudur. Bu nedenle; dil edinimi için kritik noktalardan biri de, dilin sosyal etkileşim kurularak kullanıldığı ortamlarda ortaya çıkmasıdır. Bebek doğduktan hemen sonra onunla ilk iletişime geçenler anne, baba veya bakımından sorumlu kişiler olur. Bebekle bakım verenin etkileşimi incelendiğinde, ilk olarak göz teması kurulduğu ve ortak dikkatin sağlandığı görülür (4). Bebek büyüdükçe oyun, sıra alma ve taklit becerileri gelişir (1).

Göz teması bebekle iletişime geçerken kullanılan en temel etkileşim kalıbıdır. Göz teması bebekle yetişkin arasında kurulur ve bir olay veya nesneye odaklanmayı içeren ortak dikkatle birlikte gelişir (1, 4). Morales ve arkadaşları (46) yaptıkları çalışmada, bebeklerin ikinci yaşlarına kadar başkalarının ortak dikkatlerine cevap verme kapasitelerinin geliştirilmesindeki bireysel farklılıkları incelemişlerdir. Çalışma sonunda, bebeklerin 6., 8., 10., 12. ve 18. aylarındaki sözcük dağarcığı gelişimiyle ortak dikkat becerilerinin pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında, bebek büyüdükçe çevreyle etkileşimiyle birlikte oyun becerileri de artacaktır. Bu sürecin sonunda çocuk sözel dili, başkalarıyla iletişime geçmesini sağlayan bir iskele olarak kullanmaya başlayacaktır. Çocukların iskele etkileşimine katılımını izleyerek, gelecekteki öğrenme becerilerini ve gelişimlerini görmek mümkündür (4).

2.4 Dil Gelişim Kuramları

Çocuklarda dil edinimi ve evrelerinin, hangi kaynaktan ne doğrultuda etkilendiği pek çok kuramcı tarafından uzun yıllar tartışılmıştır. Dil gelişim kuramları genellikle kalıtımla çevrenin dile olan etkisi üzerine odaklanmıştır. Kalıtımı destekleyen kuramlar ampirik (deneyci) kuramlar olarak adlandırılır ve bu kuramlar insanın tüm bilgileri deneyim sayesinde kazandığı fikrine dayanmaktadır. Diğer taraftan doğuştancı olarak adlandırılan kuramlar ise insanın dünyaya doğuştan ve kalıtım yoluyla getirilerinin deneyim yoluyla öğrenmeden daha etkili olduğunu savunur (3).

2.4.1. Dilin Öğrenildiğini Savunan Kuramlar (Ampirik-Deneysel)

Geçmişten günümüze kadar geçen her dönemde araştırmacılar dili karmaşık bir olgu olarak kabul etmiş, dil sistemini çözümlmek için farklı hipotezler geliştirmişlerdir. Bir kısım araştırmacılar dilin doğuştan geldiğini savunurken, diğer araştırmacılar da dilin sonradan öğrenildiğini savunmuşlardır. Bu kısımda dilin sonradan öğrenildiğini savunan kuramcılarının kuramları yer alacaktır.

a) Davranışçı Kuram: Bu kurama göre, çocuklar dil öğrenmek için doğuştan bir yetiyle doğmazlar. Burada çevresel uyaranlar sözel tepkileri ortaya çıkarır. Bebeklerin, dünya ile en erken dönemdeki etkileşimlerinde, dil öğrenimini motive edecek sosyal, bilişsel ve davranışsal dinamikleri oluşturmaları son derece önemlidir. Bebeğe bakım veren kişi ile bebek arasında sosyal etkileşim sayesinde ortaya çıkan erken bağlanma, sosyal davranışı da kapsayan sayısız işlem için temel oluşturur. Bu sosyal etkileşim bebeklerin dünyayı anlamalarını ve deneyimlerinin devam etmesi için ortam sağlar (47). Örneğin; henüz söz öncesi dönemde olan bir çocuk bebeğini almak istediğinde, anne bebeği eline alır ve çocuğa “bebeğini mi almak istiyorsun?” der. Bu sırada çocuk annesini taklit etmeye çalışarak “be” ifadesini kullanır. Bu durum annenin çok hoşuna gider ve çocuğa gülümseyerek çocuğun dili üretmesi için bir pekiştireç vermiş olur. Bu durumda çocuk, dili yetişkinin pekiştireç kullanması sonucu koşullanarak öğrenmeye başlar (3).

b) Sosyal Etkileşimci Kuram: Sosyal etkileşim kuramını savunanlar, dil ediniminde dil yapılarının üretilmesindeki çevrenin rolü konusunda davranışçı kuramı savunanlarla aynı görüştedir (6). Davranışçı kuramla ayrıldıkları nokta çocukların dil kazanımındaki sosyokültürel etkileşimin etkisinin önemidir (5). Sosyal etkileşimci kuram, çocuğun dili çevresindeki dünyayla iletişime geçmesi sonucu edindiğini savunur. Bu bakış açısı, çocuğun pragmatik dil bilgisini nasıl kazandığını anlamamıza yardımcı olur. Sosyal etkileşimin dil kazanımındaki birincil rolü, çocukların dili kullanarak kendilerini ifade etme yetisini kazanmalarından önce belirli iletişimsel işlev ve niyetlere (işaret etme, isteme gibi) yönelik farkındalık kazandıkları gözleme dayanmasıdır. Bu gözlem, sıklıkla dil öncesi dönemde bebekle anne-baba/bebeğe bakım veren kişi arasında oluşan, ortak dikkat ve sıra alma

durumlarında ortaya çıkar (4). Sosyal etkileşim kuramına göre dil edinimindeki en önemli faktör çocuğun çevresinde oluşan sosyal ve iletişime dayalı etkileşimlerdir (6).

c) Bilişsel Öğrenme Kuramı: Bu kurama göre dil bilişsel becerilerden ve bilişsel gelişimden ayrı tutulamaz. Bu kuramı savunanlar bilişsel gelişim dönemleriyle dilin kazanımı arasındaki ilişkiyi inceler (7). Kuramın savunucularından biri olan Piaget, çocuğun dili kazanırken belirli bilişsel becerilerden geçtiğini ve beklenen gelişim düzeyine ulaşmadıkça dil kazanımının da beklenen gelişim düzeyine ulaşmadığını öne sürer. Örneğin, Piaget'ye göre duyu-motor dönemdeki bir çocuk çevresindeki nesnelere ifade etmek için sembollere ihtiyaç duymaz. Çocuk, ancak nesne devamlılığını kazandığında nesnelere ifade etmek için sembolleri kullanmaya başlayabilir ve bu semboller çocuğun ilk gerçek sözcükleri olabilir. Bu doğrultuda, nesne devamlılığı ifade edici dilin ortaya çıkacağına habercisi olarak görülür (8). Çocuk, gelişimsel yeterliliğe ulaştıktan sonra dil ve mantıksal kavramları aşama aşama toplumsal çevreyle biçimlendirir. Bu kurama göre erken dil gelişimi için bilişsel ve algısal kavramlar vazgeçilmez öğelermiş gibi görünse de dil kazanımındaki tüm sürecin açıklanması için yeterli değildir (9).

ç) Bilgiyi İşleme Kuramı-Rekabetçi Kuram: Bilgiyi işleme kuramı insandaki algı, bellek ve problem çözme deneyimlerine odaklanmıştır. Bu kuram, insanda var olan bilgiyi işleme sisteminin, çevreden gelen uyarınlara kodladığını, bu uyarınlara yorumladığını öncelikle ele almaktadır. Ayrıca, uyarınlara sunumlarını ve bellekteki işlemlerin sonuçlarını belleğe aldığını ve bilginin geri alınmasına izin verdiğini savunur (8). Bu kuramın dil edinimine bakışı, çocukların deneyimlerini kullanarak dili kazandıkları yönündedir. Çocuklar, bilgi işleme sistemini kullanarak, deneyimler sonucu ortaya çıkan dil ve konuşma örnekleri üzerinde değişiklikler yapar. Bu değişiklikler bilgiyi işleme sistemi aracılığıyla çocuğun ürettiği dil örneklerini işlevleri ile uyumlu kılmak üzere düzenlenir (6).

2.4.2. Doğuştancı Kuramlar

Bu kısımda dilin doğuştan gelen bir sistem sayesinde öğrenildiğini savunan kuramcılardan kuramları aktarılacaktır.

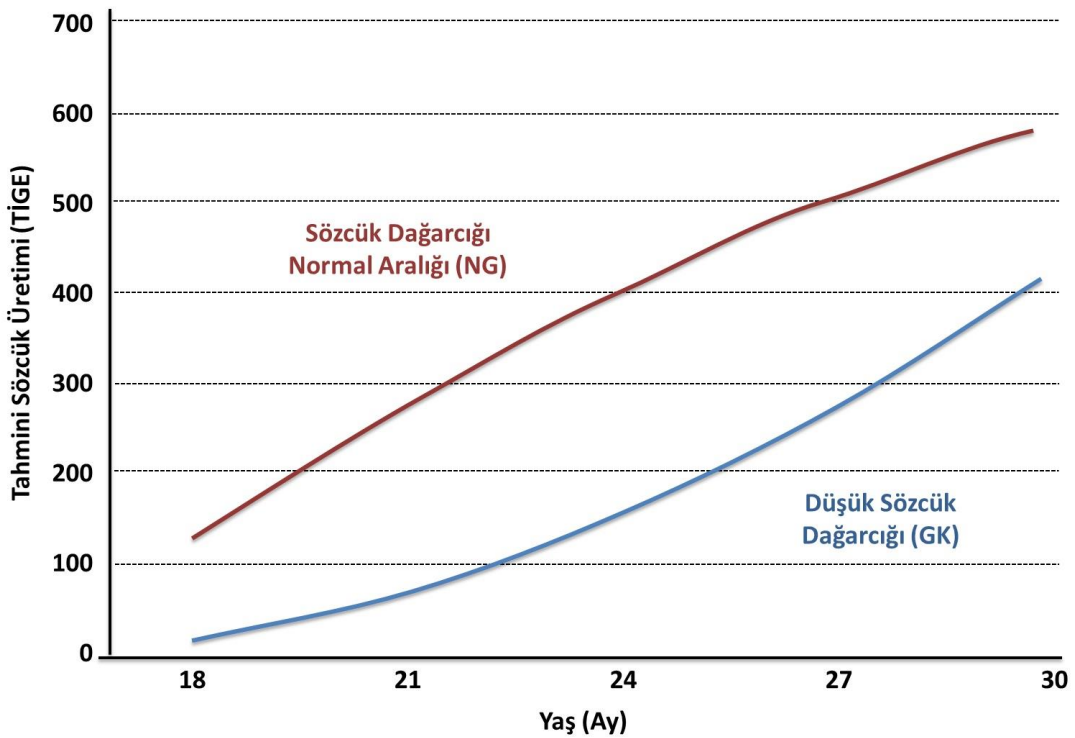
a) Evrensel Dilbilgisi Kuramı: Bu kuramı savunan kuramcılar; insanların dil yetisini doğuştan getirdiklerini, bu yetinin de çevreden hemen hemen hiç etkilenmediğini savunmuşlardır. Bu kurama göre, çocuğun dil edinmeye yönelik yetisi o kadar güçlüdür ki çevre ne kadar yetersiz olursa olsun çocuğun dil edinimi engellenemez. Bu kuramcılara göre; çocuğun çevresindeki yetişkinler ise yalnızca çocuğun dil ediniminde tetikleyici olma görevini üstlenirler (6). Doğuştancılar, davranışçılardan farklı olarak çocuğun dil performansı (edim) ile ilgilenmek yerine, çocuğu dil performansına taşıyan bilgi, yani edinçle ilgilenmişlerdir. Bu doğrultuda çocuk dili edinirken yalnızca söz varlığını genişletmemekte, edindiği sözcüklerin kurallı yapılar haline getirilmesini sağlayan dil bilgisi kurallarını da öğrenmektedir (7). Kuramın güçlü savunucularından biri olan dilbilimci Naom Chomsky'nin çalışmaları, dilin üretici dil bilgisi yönlerini ve dili kullanmak için gerekli olan kural sistemlerini tanımlamayı içermektedir (4). Chomsky bu kurallar sistemiyle üretici dilbilgisi sistemini kurmaya çalışmış ve özellikle sözdizimsel teorisiyle çağdaş dilbilime damgasını vurmuştur (11).

b) Kullanım Temelli Kuram: Tomasello'nun savunduğu bu kuram, Chomsky'nin evrensel dilbilgisi kuramından büyük ölçüde ayrı tutulmaktadır. Tomasello, dil ediniminin daha genel bilişsel ve sosyal süreçlerin ürünü olduğunu savunur (8). Bu kurama göre dilin temel birimleri yapılarıdır. Bu nedenle sözcük ve dilbilgisi bir birinden ayrılmaz. Yapı olarak kabul edilen bu birimler sözcüklerle aynı özelliklere sahiptir. Tomasello, sosyal birer varlık olan insanların genel bir bilişsel yeteneğe sahip olarak dünyaya geldiklerini ve çevresiyle kurulan etkileşim sayesinde bu yapıları edindiklerini belirtmesine rağmen çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşimin niteliğine neredeyse hiç değinmemiştir (12).

2.5. Gecikmiş Dil

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar 2 yaşına gelmelerine rağmen, sözel olmayan iletişim becerilerinde ve alıcı dil becerilerinde güçlük çekmezken, ifade edici dil becerilerinde gecikme görülmesi, çocuğun gecikmiş dil veya gecikmiş konuşma olarak adlandırılan gruba girdiğini gösterir (48).

Normal gelişim (NG) gösteren ve gecikmiş konuşmaya (GK) sahip çocukların sözcük tanıma eğrisi aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1 Gecikmiş dile sahip ve normal dil gelişimine sahip çocukların sözcük tanıma eğrisi (Fernald A, Marchman VA. (49)'den alınmıştır).

Gecikmiş dile sahip çocuklar şu özellikleri gösterebilir:

- Gecikmiş dile sahip çocukların sözcük dağarcıklarında 2 yaştan 3 yaşa kadar artış görülür.
- Gecikmiş dile sahip çocukların çoğunda dilbilgisel gecikmeler okul öncesi çağına kadar devam eder.
- Bu özellikleri gösteren çocukların çoğu 5-6 yaşına kadar normal dil

becerilerine kavuşmuş gibi görünse de gecikmiş dile sahip çocuklar farklı dil bileşenlerini değerlendiren araçlar aracılığıyla değerlendirildiklerinde bazı ölçeklerden düşük skorlar elde ettikleri ve okulöncesi dönemde dilbilgisel gecikmeler göstermeye devam ettikleri görülmüştür (48, 50).

Orta sınıf sosyoekonomik düzeye sahip 2 yaş çocuk grubuyla yapılan bir çalışmada bu çocukların %10 ila %15'inin standart dil aşaması olan 2 sözcüklü birleşimleri üretmede başarısız olduğu ve bu sonucun gecikmiş dile sahip çocuklar için ortak bir olgu olduğu belirtilmiştir (51). Bununla birlikte okul çağı dil gelişimine ilişkin tekrarlanan çalışmalar, dil gecikmesi görülen çocukların okul çağına geldiklerinde normal dil gelişimine ulaştıkları düşünülse de detaylı dil değerlendirmeleri sonucunda bu çocukların özellikle sözcük dağarcığı ve anlatı gelişiminin yanında okumayı öğrenmede önemli rol oynayan fonolojik yeterlilik konularında da güçlük çektikleri görülmüştür (32-34, 52). Dale ve Thomas'ın (53) erken dönemde ortaya çıkan gecikmiş dil becerilerinin, ileriki dil ve akademik becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin yaptıkları çalışmada, 12 yaşında dil ya da okuma-yazma güçlüğü yaşama ihtimalinin, 2 yaşında değil 3 yaşında tanılanmış, gecikmiş dile sahip çocuklar için daha yüksek olduğu görülmüştür. Dale ve Thomas'ın yaptıkları bu çalışmanın yalnızca 2 çocukla yapılmış olması, 3 yaşında tanı almış gecikmiş dile sahip çocukların daha sonra dile ilişkin bir sorun yaşayıp yaşamayacaklarının tahmin edilmesinin de güvenilir olmadığını göstermektedir (54).

Rescorla (34) yaptığı çalışmada 24-31 ay aralığında gecikmiş konuşma tanısı almış 34 çocuğu, dile ilişkin becerileri açısından, çocuklar 6. ve 9. yaşlarına geldiklerinde, normal gelişim gösteren çocuklarla (n=25), karşılaştırmıştır. 6 yaş değerlendirme sonucunda geç konuşan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara yakın performans gösterirken, 9 yaş değerlendirmelerinde düşük performans gösterdikleri görülmüştür. Bu durum 6-7 yaş okumaya yönelik becerilerde problem yaşamadıklarını ancak 8-9 yaşlardaki dil becerilerinde problem yaşadıklarını göstermiştir. Rescorla devam eden çalışmalarında, 24-31 ay aralığındaki geç konuşan çocuklar, 13 ve 17 yaşına geldiklerinde bu çocukların dil ve okuma becerilerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucuna göre; bu bireylerin sözel hafıza ve

sözcük/dilbilgisi skorlarının, sosyo ekonomik düzeye göre (SED) eşleşmiş akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür (32, 33). Girolametto ve arkadaşları yaptıkları çalışmada (55) 24-33. aylarda gecikmiş konuşma tanısı almış 21 çocuğun dil gelişim özellikleri değerlendirerek, 11 haftalık ev temelli müdahale programı uygulamışlardır. Aynı çocuk grubunun 5 yaşına geldiğinde normal dil gelişim ranjına ulaştığı görülmüştür. Ancak, bu çocuklar daha önceden gecikmiş konuşma tanısı almamış çocuk grubuyla karşılaştırıldığında, karmaşık dil becerileri ve özellikle öykü anlatımı konularında normal dil gelişimi hikayesine sahip çocuklara göre düşük skorlar elde ettikleri görülmüştür (55). Preston ve arkadaşları (56) yaptıkları çalışmada, zamanında dili kazanmış çocuklarla erken ve geç dili kazanmış çocukların dile ilişkin becerilerini beyin görüntüleme tekniği kullanarak karşılaştırmışlardır. Çalışmada 2 yaş ve sonrasında iki sözcük birleşimleri yapan gecikmiş dile sahip çocukların 6 yaşına geldiklerinde yapılan beyin görüntülemesinde, çocukların dile ilişkin; dinleme, anlamlı ve anlamlı olmayan sözcük üretimlerindeki nöral aktivasyonları incelenmiştir. Çalışmada, dili geç kazanmış çocuk grubunun dile ilişkin becerilerinden sorumlu subkortikal alanda bulunan bilateral thalamus ve putamen, sol insula ve superior temporal girus aktivasyonunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucunda, fonksiyonel dil kazanım yaşının okuma ve dile dayalı davranışlarda ve okul çağı dilsel fonksiyonları destekleyen sorumlu nörosirkülatörler üzerinde uzun dönemli etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bu sonuca göre dil gelişimi alanında gecikme gösteren çocukların erken dönemde tanılanması, düzenli olarak takip edilmesi ve bu çocuklar için karmaşık dil yapısı ve öykü anlatımı konuları dikkate alınarak erken müdahale programlarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bu düşünceleri desteklerken diğer taraftan ailelerin görüşleri incelendiğinde, diğer gelişim alanlarında gecikme görülmeyip yalnızca dil gelişim alanında güçlük yaşayan çocukların ailelerinin, çocukların 24 ila 36 ay aralığında konuşmaya başladıkları düşüncesiyle 3 yaşa kadar bekledikleri görülmektedir. Ailelerin bu düşüncelerinin aksine gecikmiş dile sahip çocuklar 36. veya 48. aylarında normal gelişim gösteren akranlarını yakalayamamaktadır (57).

2.5.1 Gecikmiş Dil İçin Kullanılan Erken Müdahale Programları

Erken müdahale çalışmalarında kullanılan yaklaşımlardan biri de klinik temelli yaklaşımdır. Klinik temelli yaklaşımlarda çocuğun bireysel özelliklerine ve gelişim profiline çok dikkat edilmelidir. Bazı çocuklar yetişkin merkezli aktiviteleri tercih etmeyebilir hatta bunları reddedebilir. Bazı klinisyenler bu tip çocukları “davranış problemlili” çocuk olarak tanımlarlar ve onları yetişkin merkezli eğitime katabilmek için uzun uğraşlar vererek eğitmeye çalışırlar. Bu zorlu eğitime dahil edilen çocuklar klinisyenin istediği herşeyi reddederler ve verilen pekiştireçler işe yaramaz. Bu çocuklar için alternatif müdahale yaklaşımı, çocuk merkezli yaklaşımdır. Çocuk merkezli yaklaşımın uygulamasında klinisyen yapacağı etkinliğin hedefini, oyunun ve etkileşimin doğal bir parçası olarak oluşturur ve kliniği olanakları dahilinde organize eder (58).

Çocuk merkezli klinik uygulamalarının dışında kurum temelli aileyle birlikte çalışılan müdahale programları da vardır. Kanada’da bulunan Henan Merkezi aile ve müdahalecinin birlikte çalıştığı, aralarında gecikmiş dile özgü hazırlanmış programların da yer aldığı, programları uygular. Bunlardan birincisi, gecikmiş dile sahip çocuklar için yaygın olarak kullanılan “It Takes Two to Talk” (Konuşmak için iki kişi) programıdır. Bu program, öğrenme için çocuğun doğal aktivitelerini, rutinlerini ve etkileşimini kullanarak çocuğun liderliğini takip eden doğal bir yaklaşımdır. Programa katılan anne-babalar doğal oluşan etkinlik aktivite, oyun ve günlük konuşmalar sırasında çocuklarının dil öğrenmelerini kolaylaştırmayı öğrenirler. Bu sayede anne ve babalar, sosyal etkileşim ve dil öğrenimi için zengin bir kaynak olan gerçek yaşam becerilerini, iletişim ve etkileşimi geliştirmek için kullanırlar (59). Henan Merkezi’nde gecikmiş dile sahip çocuklar için hazırlanmış diğer erken müdahale programı da “Learning Language and Loving It” (Dili Öğrenmeyi Seviyorum) programıdır. Program okulöncesi öğretmenleri ve erken çocukluk dönemi eğitimcileri için hazırlanmış hizmet içi eğitim programıdır. Programın amacı; doğal sınıf ortamında dil öğrenimini, akran etkileşimini ve okuryazarlık gelişimini kolaylaştırmaktır. Okulöncesi öğretmenlerine çocuk merkezli stratejiler (örneğin çocukların önderliğini takip etme), etkileşimi teşvik eden stratejiler (örneğin,

sohbete devam eden sorular sorma, çocuğun sıraya girmesini bekleme) ve dil modelleme stratejilerini (örneğin, etiketleme, genişletme, yorum yapma) kullanmaları öğretilir. Eğitimciler ayrıca akran etkileşimi ve erken okuryazarlık becerilerini kolaylaştıracak stratejileri de öğrenirler (60).

Erken dil müdahalesi programları, erken müdahale programlarının içinde de yer alabilir. Bickford-Smith ve arkadaşlarının (61), Birleşik Krallık'ta Sure Start Erken Müdahale Programının bir parçası olarak uyguladıkları erken dil müdahalesinde sosyo ekonomik şartlar bakımından eşitlenmiş 3 yaş 5 ay ve 4 yaş 4 ay aralığındaki çocuklarla 10 hafta boyunca hergün 20 dakikalık erken dil müdahalesini kapsayan gelişim temelli etkinlikler yapmışlardır. Etkinliklerde sözcük dağarcıklarını zenginleştirecek isim, eylem ve kavramlar hedef alınmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sözcük dağarcıklarında artış olduğu görülmüştür.

Bu bilgilerden yola çıkıldığında erken dil müdahale programlarının çocuk gruplarının gereksinimlerine göre değiştiği görülmektedir. Dil gecikmesi görülen çocuklara uygulanabilecek erken dil müdahalesi uygulamalarına etkileşimli kitap okuma uygulamaları da eklenebildiği gibi etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkinlik temelli uygulamalarla da birleştirilebileceği düşünülmektedir.

2.5.2. Etkinlik Temelli Uygulamalar

Etkinlik temelli uygulamalar, yetersizliği olan küçük çocukların uygun işlevsel ve gelişimsel becerileri kazanmalarını ve bu becerileri genellemelerini sağlamayı amaçlar. Genellikle gelişimsel geriliği olan ya da risk grubu içinde yer alan küçük çocukların eğitimlerinde kullanılır. Etkinlik temelli öğretimde çocuğun fiziksel-sosyal çevresi ile arasında gerçekleşen etkileşimlere odaklanılır ve çeşitli öğrenme fırsatları yaratılır.

Etkinlik temelli öğretim süreci üç temel basamaktan oluşmaktadır.

1. Öğretimin içine gömüleceği etkinliklerin belirlenmesi
2. Hedef becerilerin nasıl öğretileceğine karar verilmesi
3. Fiziksel çevrenin düzenlenmesi (62)

Etkinlik temelli uygulamalarda etkinliğin yetişkin yerine çocuk tarafından başlatılan (çocuk yönlendirmeli etkişnliklere yer verilmekte ve öğretim genellikle çocuk tarafından başlatılmaktadır. Ancak, burada çocuğun öğrenme fırsatlarına yeterli düzeyde maruz bırakılması yetişkinin elindedir. Bu nedenle öğrenme fırsatlarının arttırılması amacıyla günlük rutinler ve planlanmış etkinliklerden yararlanılmaktadır. Etkinlik temelli uygulamalarda kullanılacak araç gereçlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken dört nokta olduğu savunulmaktadır.

1. Çocuk ve etkinlikle ilişkili
2. Birden fazla duyuya hitap eden
3. Gelişimsel olarak uygun
4. Genellemeyi kolaylaştıran özelliklerin olması gerekmektedir (63).

2.6. Bir Erken Müdahale Tekniği Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Uygulaması

Çocukların yaşantılarında kitaplar önemli rol oynar. Bazı anne-babalar ve evde kendisinden küçük kardeşi olan kardeşler çocuğu kitap okumaya yönlendirerek çocuğun yoğun kitap deneyimi ile okula başlamalarını sağlar. Bu çocukların evlerinde resimli kitaplar vardır ve ebeveynlerinin ve kardeşlerinin okumaktan zevk aldıklarını görürler. Toplumun başka bir kesiminde ise çocukların kitapla olan deneyimlerinin daha az olduğu, evlerinde az sayıda kitap olduğu, ebeveyn ve kardeşlerinin kitap okumadıkları gerçeği bilinmektedir.

Whithurst'e göre resimli kitap okuma çocukların akademik yaşantılarında okumayı öğrenmeleri için gerekli olan sözcük bilgisi, ses yapıları, yazmanın anlamı, dil ve öykü yapıları, dikkat desteği ve öğrenmeden zevk alma gibi pekçok beceriyi sağlar. Resimli kitaplarla yapılan etkileşimli okuma çalışmaları 1989 yılında Amerika Boston şehir hastanesinde (Boston Medical Center) başlamış bir modeldir. 2001 yılında gözle görülür bir artış göstererek 50 eyalette yaygınlaşmış ve 1,6 milyon kitapla çalışma yapılmıştır (64). Bu büyük projede kullanılan etkileşimli kitap okuma modeli sistemli bir hale getirilerek geliştirilmiş ve "diyaloga dayalı okuma" adını almıştır (65).

Çocukların yazılı bir metin ile iletişime geçme yolu ve gösterdikleri tepki farklı ve doğaldır. Öğretmenler, ebevyenler ve kütüphane çalışanları etkileşimli kitap okumanın farkında olarak ve bunu hayata geçirerek bu sorumluluğu yerine getirmelidirler. Bu yaklaşım, okunan metnin bölünmesini destekler ve çocuğun yorum yapmasını, hareket etmesini, gülmesini, alkışlamasını ve öyküye canlılık getiren sorular sormasına fırsat verir. Bu doğrultuda Amerikan Araştırma Konseyi etkileşimli kitap okumayı şöyle açıklar: Etkileşimli kitap okuma tekniği ile, yetişkinlerin çocuklara kitap okuma yollarına birçok değişiklikler getirilmiştir. Bu değişikliklerin merkezinde; kitap okuma sırasında çocuğun yetişkinle rolleri değişebileceğini bilmesi yer alır. Klasik kitap okuma etkinliklerinde yetişkin kitabı okur ve çocuk dinler pozisyonundayken, etkileşimli kitap okuma sırasında çocuk öyküyü anlatan pozisyona geçeceğini bilir. Burada yetişkin aktif dinleyici rolüne geçer, soru sorar, bilgi ekler, resimli kitaptaki nesnelere tanımlarını daha etkili düşünmesi konusunda çocuğa destek olur (66).

Lonigan ve arkadaşları (67) yaptıkları çalışmada bir çalışma grubuna tipik paylaşımlı kitap okuma uygulaması, diğer çalışma grubuna da diyaloga bağlı kitap okuma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Kelime dağarcığını destekleme potansiyelleri için uygun kitaplar seçilmiş ve her birinin bir öykü anlatımını destekleyebilecek ve farklı çocuklara yeni sözcükler kazanması için bir temel oluşturmuşlardır. Çalışmada hikayenin yoğun olarak yazıldığı, metne dayalı resimli kitaplar kullanılmamıştır, çünkü bu tür kitaplar yetişkinler tarafından daha fazla okunabilir ve çocukların hikayeye aktif olarak katılma fırsatları engellenebilir. Müdahale için kullanılan kitapların çoğu, müdahalenin başlamasından önce sınıf kitaplığında bulunmamasına ve çocukların müdahale oturumları arasındaki kitaplara erişimin olmamasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, hem diyaloga dayalı hem de tipik paylaşımlı kitap okumanın risk altındaki okul-öncesi çocukların erken okur-yazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceği görülmüştür.

2.6.1. Etkileşimli Kitap Okumada Kullanılan Teknikler

Etkileşimli kitap okuma tekniği 2-3 yaş ve 4-5 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış iki setten oluşur.

2-3 yaş çocuklar için hazırlanan uygulamada yetişkin yedi noktaya dikkat eder.

1. "Ne?" soru cümlelerini kullanma.
2. Cevapları sorularla takip etme (Çocuk cevap verdikten sonra tekrar bir soru ile pekiştirme, Örn; evet o bir tavşan, peki ne renk tavşan?)
3. Çocuğun söylediklerini tekrar etme
4. Gerektiğinde çocuğa yardımcı olma
5. Sözlü pekiştireç kullanma (Ödül ve cesaretlendirme)
6. Çocuğun ilgisini takip etme ve ilgisini çeken olaylar üzerinden konuşma
7. Tüm bunları yaparken eğlenebilme.

4-5 yaş çocukları için uygulanan programda dikkat edilmesi gereken noktalar;

1. Açık uçlu sorular sormak, çocuğun söylediklerini genişletmek ,
2. Bunları yaparken eğlenmektir (68).

Yapılan çalışmalar etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Blewitt ve arkadaşları (69), 3 yaş çocuklarına uyguladıkları etkileşimli kitap okuma programında çocuklara tanıdık olmayan hedef sözcükler seçmişler ve uygulamada bu hedef sözcükleri baz alarak çocuklara yöneltilmişlerdir. Araştırma sonucunda daha fazla sözcük bilgisine sahip çocukların, kendilerine yabancı olan sözcükleri daha kolay öğrendiklerini bulmuşlardır.

Justice ve arkadaşları (70) , SED'i düşük risk altındaki 20 kişilik küçük yaş çocuk grubuyla, okul öncesi çocuklarının okunan metinlerden yeni sözcük öğrenip öğrenemedikleri sorusuna cevap bulmak için yaptıkları çalışmanın sonucunda,

öyküde ayrıntılı olarak verilen sözcüklerin daha kolay öğrenildiğini ortaya çıkarmışlardır.

Hargarve ve Senechal (71), okul öncesi kurumuna devam eden ve kronolojik yaşlarından 13 ay daha geride dil gelişimine sahip olan 36 çocukla yaptığı çalışmada, çocukların sekizine klasik etkileşimli kitap okuma programı uygularken, diğer sekiz çocuğa, çocukların aktif olarak katılım sağladığı etkileşimli kitap okuma programı uygulamıştır. Çalışma sonucunda, aktif olarak okuma etkinliğine katılan çocuk grubunun sözcük dağarcığındaki artışın, klasik etkileşimli kitap okuma programı uygulanan çocuk grubuna göre anlamlı olduğu görülmüştür.

2.6.2. Kitap Seçimi

Çocuk kitapları, çocuklar için okul öncesi dönemden başlayarak hazırlanmış, çocukları renklerin ve çizginin estetik diliyle tanıştırmının yanında anadille buluşturan öğretici içeriğe sahip basılı kaynaklardır (72).

2-4 yaşlarındaki çocuklara yönelik kitaplar, çocukların kavramsal edinim sürecine ve anlama becerilerine katkı sağlar. Kitaplar bu dönem çocuklarına, edindikleri yeni kavramları adlandırmalarını ve bu kavramlar arasında yeni ilişkiler kurarak bilişsel becerilerine geliştirmelerini sağlar (73).

Çocukların kitaplardan en iyi şekilde faydalanmalarını sağlayabilmek için kitap seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada, çocuk kitabı olarak satışa sunulan kitaplar incelenmiş, çalışma sonuçlarına göre; incelenen 0-3 yaş resimli çocuk kitaplarının çoğunun resimleme ve içerik özellikleri bakımından kabul edilebilir nitelikte olduğu görülmekle birlikte kitaplarda hedef yaş grubunun belirtilmediği, uyaklı anlatımlara yer verilmediği, aile/eğitimciyi bilgilendirici bölümlerin bulunmadığı ve oyuncak/kukla gibi materyalleri içermediği bulunmuştur (74). 2-4 yaş dönemi çocuklar için kitap seçerken dikkat edilmesi gereken özellikler aşağıda sıralanmıştır;

1. Kitapta yer alan resimler çocuğun ilgisini çekecek estetik özellikler taşımalıdır
2. Kitabın okunacağı çocuğun gelişim özellikleri bilinmelidir
3. Kitabın okunacağı çocuğun ilgi ve ihtiyaçları bilinmelidir

4. Kitabın okunacağı çocuğun zevk alacağı kitap seçilmelidir
5. Kitabın içeriği çocuğun neden sonuç ilişkisi kurmasını desteklemelidir (72, 73, 75)

2.7. Erken Dil Müdahalesi Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Programının Kullanılması

Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin arttırılması, çocuğun sonraki okur-yazarlık becerilerinin temelidir. Konuşma dilindeki gecikme sıklıkla ileride bu çocukların dil ve okur-yazarlık becerilerinde güçlük yaşayacaklarını göstermiştir (76-78). Bu durumun yanı sıra, dil gelişiminde gecikme yaşayan çocuklar aynı zamanda sosyo-duygusal ve bilişsel açıdan da zorluklar yaşamaktadırlar (79, 80). Bu bilgiler doğrultusunda, dil gelişim gecikmesi görülen çocukların gelişim alanlarının dil gecikmesinden etkilendiğini söyleyebiliriz. Farklı engel gruplarında yer alan çocukların da dil, bilişsel ve sosyo-duygusal alanlarda gelişimsel risk altında olması sebebiyle çalışmalar yapılmıştır (70, 81, 82).

Buschmann ve arkadaşları (83), Heidelberg anne-baba temelli dil müdahale programını kullanarak yaptıkları çalışmada, 23'ü katılımcı, 20'si kontrol grubundan olmak üzere 43 çocukla çalışmışlardır. 5-10 kişilik küçük gruplarla oluşturulan çalışma, toplam 7 oturumdan oluşmuştur. 2'şer saatlik olarak planan ilk 6 oturum 2 hafta boyunca devam etmiştir. Bu oturumların ardından 6 aylık bir süreç sonunda 3 saatlik bir oturum daha yapılmıştır. Oturumlardan birinde etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmış, uygulamalar sırasında; çocuğun liderliğini takip etme etkileşim sağlama, çocuğun ilgisini gözlemlene, çocuğun ne dediğini bekleme ve dinleme, çocuğun iletişim girişimlerine cevap verme, dikkatin odaklanmasını sağlama gibi unsurlara dikkat edilmiştir.

Alanyazı çalışmaları incelendiğinde etkileşimli kitap okuma uygulaması içeren pek çok çalışmanın ev temelli ebveyn-çocuk etkileşimi içeren uygulamalar olduğu görülmüştür. Burada önem verilen nokta yetişkinin öykü metnini basit bir şekilde okumak yerine, çocuğa bir soru yöneltmeyle öyküye başlamasıdır. Çocuğun öykü okunurken etkileşimli rol alması için yetişkin tarafından cesaretlendirilmesiyle

diyoloğa dayalı bir yaklaşım kullanmak asıl hedeftir (84).

Bu çalışmada kullanılan etkileşimli kitap okuma uygulamasında yetişkinin yönlendirici rolünü azaltıp, çocuğun liderliğini izleme, iletişimi başlatma becerilerini destekleme, çocuğun söylediklerini tekrar etme, çocuğu dinleme, çocuğun ilgisini gözlemlene, çocuğun ilgisini devam ettirmesini sağlamak için beklenmedik anlarda şaşırtma (85) amaçları hedeflenmiştir.

Alan yazında taranan etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla yapılmış çalışmaların genellikle erken okur-yazarlık çalışmalarına yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çeşitli engel türlerine sahip çocukların dil edinimlerine ilişkin etkileşimli kitap okuma çalışmaları bulunmaktadır, ancak gecikmiş dile sahip çocukların dil kazanımlarına yönelik yapılmış etkileşimli kitap okuma uygulamalarını içeren çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır.

2.8. Konuyla İlgili Araştırmalar

Etkileşimli kitap okuma çalışmalarının dil gelişiminin yanında, çocukların diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilediğini belirten pek çok çalışma vardır (71, 86-90). Bu araştırmada ön planda olan etkileşimli kitap okuma çalışmalarıyla yapılmış erken müdahalenin, gecikmiş dile sahip çocukların dil gelişimleri üzerinde oluşturduğu etkiyle birlikte, verilen etkileşimli kitap okuma uygulamaları sonucunda çocuğun ev ortamında ne gibi değişiklikler olduğunu görmektir. Bu bağlamda etkileşimli kitap okuma uygulamaları kullanılarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma tekniğinin daha çok erken okur-yazarlık çalışmalarına dahil edildiği görülmektedir.

Bu kapsamda Kotaman (91) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin diyaloga dayalı kitap okumalarının çocuklarının alıcı dil sözcük edinimlerine ve okumaya yönelik davranışlarına olan etkisini incelemiştir. 40 ebeveyn ve okul öncesi eğitimlerine devam eden çocuklarının katıldığı çalışmada, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu diyaloğa dayalı kitap okuma eğitimi almıştır. Çocukların alıcı sözcük dağarcıkları ve okuma davranışları diyaloğa dayalı kitap okuma

eğitiminden önce ve 7 haftalık eğitimden sonra ölçülmüştür. Çalışmanın sonunda deney grubu çocuklarının alıcı sözcük dağarcığı ve okuma davranışları puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma davranışlarıyla alıcı dil sözcük varlığı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kotaman (92), yaptığı bir diğer çalışmada diyaloga dayalı kitap okuma eğitimi yoluyla ebeveynlerin öz yeterliklerinin artırılmasının, çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etki sağlayabileceğini, bununla birlikte diyaloga dayalı kitabın okumanın çocukların alıcı dillerine katkı sağladığını ve bu sonucun da çocukların okuma gelişmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ergül ve arkadaşları (93), yaptıkları çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin özelliklerini betimlemek üzere yaptıkları çalışmada, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye (SED) sahip çocukların devam ettiği okullardaki öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasında farklılıklar görülmüştür. Kitap okuma sırasında açık uçlu sorular sorma ve çocukların yanıtlarını genişleterek model olma davranışları hiç bir sosyo ekonomik düzeyde saptanmamıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının temelinde yer alan; yazar, çizer ve yayınevi adlarını okuma davranışı yalnızca üst SED'e sahip çocukların bulunduğu okulların öğretmenlerinde, 1-2 etkinlikte, görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarında ortaya çıkan dikkat çekici konularda biri de, öğretmenlerin sözcük öğretimi için kullanmalarının beklendiği 5N1K (Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Niçin?, Neden?, Kim?) sorularının yerine oldukça sınırlı sayıda sözcük öğretimini; bilinmeyen sözcükleri açıklama, açıklarken çocuk dostu terimler kullanma, öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin resimlerinin gösterilmesi, hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlama yoluyla yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında bu yolları hiç kullanmayan öğretmenlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların sözcük öğretimlerine yönelik ek materyallerden yararlanma, çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini isteme, hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama ve hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini isteme gibi davranışları göstermedikleri bilgisine de

ulaşmıştır.

Çelebi Öncü (94) yaptığı çalışmada, etkileşimli kitap okuma uygulamasını 5-6 yaş çocukların okunan öykünün ana fikrini ve arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi becerilere yönelik görüşlerini desteklemeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda 60-66 aylık toplam 20 çocuğun ebeveynine etkileşimli kitap okuma eğitimi vererek deney grubu oluşturmuştur. Eğitime katılmamış 20 çocuğun ebeveyni de kontrol grubu olarak çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın sonunda anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının çocuklar üzerinde olumlu etki oluşturduğu ve çocukların arkadaşlık, yardımlaşma, paylaşma ve sorumluluk değerlerine yönelik ifadelerinin ve sorulan sorulara verdikleri cevapların arttığı, dolayısıyla çocukların dil gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür.

Er ve arkadaşlarının (95), 7 deney 7 kontrol grubunda olmak üzere toplam 14 çocukla yaptıkları çalışmada, annelere verilen etkileşimli kitap okuma süreçlerine ilişkin eğitim semineri sonrasında annelerden çocuklarına haftada 3 kitap olacak şekilde toplam 27 kitap okumaları istenmiştir. 9 haftanın sonunda yaptıkları dil gelişim değerlendirme sonuçlarına göre çalışmadaki kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark olduğu, deney grubunda yer alan çocukların dil gelişim alanında daha yüksek puana ulaştıkları görülmüştür.

Akoğlu ve arkadaşları (96) yaptıkları çalışmada, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırma ön test, uygulama ve son test aşamalarından oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, alıcı dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan Peabody Resim Kelime Testi sonuçlarının, ifade edici dil becerilerinin nicel ölçümlerinin değerlendirilmesi için kullanılan doğal dil örneklerinden elde edilen ortalama sözce uzunluğunun, farklı sözcük sayısı ve toplam sözce sayılarının son test puanlarının, öntest puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan (97) 4 hafta süreyle haftada 2 defa olmak üzere 4-5 yaş alt SED çocuklarla etkileşimli kitap okuma çalışmaları yapmışlar ve deney grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin kontrol grubundaki çocuklardan

dah yüksek olduğunu saptamışlardır.

Er ve arkadaşları (98) 248 çocuk ve aynı çocukların anne babalarıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin kitap okumadaki öz-yeterlikleri ile çocuklarının dil gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmada dikkat çeken konu, ebeveynlerin kitap okumada başarılı olduklarını düşünmelerine rağmen bu başarının çocukların dil gelişimlerine yansımamasıdır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bu durum ebeveynlerin çocukları için doğru kitap seçemedikleri, nitelikli okuma tekniklerini kullanma veya çocuklarına kitap okumak için doğru zamanı planlayamadıkları olasılıklarını akla getirmiştir. Bu sonuca göre çocukların özel ilgi alanlarına hitap edecek ve bilgilerini genişletmeye yardımcı olacak kitapların seçilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Tetik ve İşikoğlu Erdoğan (99) Uşak il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık 104 çocukla kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yaptıkları çalışmada, deney grubuna diyaloga dayalı kitap okuma çalışması uygularken, kontrol grubuna da geleneksel birlikte kitap okuma çalışması uygulamışlardır. Çalışma sonucunda diyaloga dayalı ve geleneksel birlikte kitap okuma tekniği kullanılan her iki gruptaki çocukların sözcük dağarcığında ve dil gelişimlerinde artış görülmekle birlikte diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişimine ve sözcük bilgisine geleneksel birlikte okuma çalışması uygulanan kontrol grubuna göre daha fazla katkı sağladığı görülmüştür.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarını içeren yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların erken okur-yazarlık kapsamında sıklıkla normal gelişim gösteren ve dezavantajlı çocuklarla yapıldığı görülmüştür. Dezavantajlı çocuklara yönelik erken müdahale kapsamında uygulanan etkileşimli kitap okuma çalışmaları daha azdır.

Dowdall ve arkadaşları (88) düşük gelirli ülkelerdeki çocukların; bilişsel, sosyal ve davranışsal gelişim alanlarında risk altında olduklarını düşünerek yaptıkları çalışmada, 23-27 ay aralığındaki çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerine katkı sağlamak için çocukların bakım verenlerine çocuklarına nasıl kitap okumaları gerektiği konusunda eğitim vermişlerdir. Çalışma sonucunda etkileşimli kitap okuma

uygulamalarının çocukların hem bilişsel, hem de sosyo-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Farrant ve Zubrick (87) yaptıkları boylamsal çalışmada çocukların sözcük bilgilerinin ilköğretim sürecine hazırlık için önemli bir bileşen olduğu düşünülerek, sözcük dağarcığı düşük çocukları; ortalama 9. aydan, ortalama 58. aya kadar, anne babaları aracılığıyla kitap okuma çalışmaları yapılarak toplam 3 aşamada takip etmişlerdir. Çalışma sonunda, ortak dikkati düşük düzeyde olan çocukların sözcük kazanımlarının da zayıf olduğu ve erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk kitap okuma alışkanlığı az olan çocukların, 3. aşamada iki buçuk kat daha zayıf sözcük dağarcığına sahip olduğunu görmüşlerdir.

Towson ve arkadaşlarının (100) yaptıkları meta-analiz çalışmasında 30 farklı çalışma belirli özelliklere göre gruplandırılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okuma programlarının, çocukların dil ve okur-yazarlık becerilerinin yanında, sosyal-duygusal öğrenmeleriyle birlikte matematik ve fen bilgisi gibi akademik becerilerini de geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunduğu görülmüştür.

O'Farrelly ve arkadaşları (101) bir erken müdahale programının verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada, yoğun ve düşük yoğunlukta program uygulanan iki deneysel gruba bir karşılaştırma grubunun yer aldığı çalışmada, yoğun deney grubuna hem kitap, hem de bu kitapları gruptaki çocuklara okumak üzere uzman sağlanırken, düşük yoğunlukta deney grubuna yalnızca kitap sağlanmış, kontrol grubuna ise bunlardan hiçbiri sağlanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grupları arasında çocukların kazanımları açısından bir fark görülmezken; sözcük kazanımı, bilişsel ve sosyo-duygusal beceriler bakımından uygulama yapılmayan kontrol grubuna göre daha yüksek skorlara ulaştıkları görülmüştür.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma ünitesine başvurmuş, gelişimsel dil gecikmesi olan kronolojik yaş, anne-baba eğitim düzeyi ve seçilmiş kriterler bakımından eşitlenmiş katılımcı ve kontrol gruplu, 29-36 ay aralığındaki çocukların sözcük kazanımı ve ev erken okuryazarlık ortamları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmış çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, pilot çalışma, araştırma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırma sorularını cevaplamak ve araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla, nicel araştırma desenlerinden öntest-sontest kontrol gruplu kalıcılık testli yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak çocuk grubu oluşturulmadan önce Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine başvuran ailelerin gelişimsel dil gecikmesine sahip 29-36 (ay) yaş grubu, daha önce etkileşimli kitap okuma programına dahil edilmemiş, okul öncesi eğitimi almayan 2 çocukla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın sonunda, asıl çalışmada kullanılacak olan, resimli öykü kitapları, hedef sözcükler ve uygulamanın haftada kaç oturum yapılacağı belirlenmiş ve dil gelişim gecikmesi görülen çocuğun kitapla etkileşimini yakalamak için etkinlik havuzu oluşturulmuştur.

Asıl çalışmaya geçildiğinde, kullanılan ölçme araçları (TİGE, EVOK, Hedef Sözcük Listesi) her iki grupta da öntest, sontest ve kalıcılık test aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, eşleştirilmiş grupların katılımcı ve kontrol grupları olarak atandığı yarı deneysel desen kullanılmıştır. (102, 103). Uygulama grubuna 8 hafta, haftada 2 oturum (oturumlar 45dk) olmak üzere etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Uygulama yapılırken 3 alan uzmanından görüş alınarak seçilmiş “Mıstık Ormanda” (104) ve “Mıstık Denizde” (105) resimli öykü kitapları okunmuştur. Kitaplar okunmadan önce çocukların gelişimsel özellikleri ve ilgi alanları dikkate alınmıştır. Bunun sağlanması için önteste alınan uygulama grubu çocuklarıyla

serbest oyun çalışması yapılmış, çocukların ilgisini çeken oyun ve oyuncaklar not edilmiştir. 8 haftanın sonunda etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan çocuklara sontest uygulanmıştır. Sontest uygulamasından 1 ay sonra uygulamadan edindikleri becerilerin devamlılığının sağlanıp sağlanmadığını değerlendirme amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Uygulama yapılmayan kontrol grubu çocuklarının ailelerine etkileşimli kitap okuma uygulamasına son test ölçümlerinden sonra katılabilecekleri belirtilmiş, ailelerin bu çalışmaya zaman ayıramayacakları bilgisini vermeleri üzerine kontrol grubuna çalışma sonrası etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılamamıştır. Desende bağımlı değişken çocukların “sözcük kazanımları”, “hedef sözcük kazanımları” ve “Ev Ortamı Okur-yazarlık özellikleri”, bağımsız değişken ise “etkileşimli kitap okuma uygulaması”dır.

Dil gecikmesi görülen katılımcı (n=8) ve kontrol (n=5) grubu, 29-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimi ve ev erken okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmış bu çalışmaya başlamadan önce, etkileşimli kitap okuma stillerinin belirlenmesi, çalışmada kullanılacak hedef sözcüklerin seçilmesi için bir pilot çalışma uygulanmıştır.

3.2. Pilot Çalışma

Çalışmaya katılacak çocuk grubu oluşturulmadan önce Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine başvuran ailelerin gelişimsel dil gecikmesine sahip 30-36 (ay) yaş grubu, daha önce etkileşimli kitap okuma programına dahil edilmemiş, okulöncesi eğitimi almayan 2 çocukla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, asıl çalışmada kullanılacak olan hedef sözcükleri, çocuklara okunacak resimli öykü kitaplarını, çalışma sıklığını belirlemek ve dil gelişim gecikmesi görülen çocuğun kitapla etkileşimini yakalamak için etkinlik havuzu oluşturmaktır.

Pilot çalışmaya katılacak çocuklar seçilirken;

- Sözel olmayan iletişim becerilerinin görülmesi
- Alıcı dil alanında ifade edici dil alanına göre daha ileride olması
- İki katılımcının da gelişimsel özelliklerinin birbirlerine benzer olması

- Nörolojik bir bulgunun olmaması
- İşitme kaybının olmaması
- Herhangi bir tıbbi tanı almamış olması özelliklerine sahip olmasına dikkat edilmiştir.

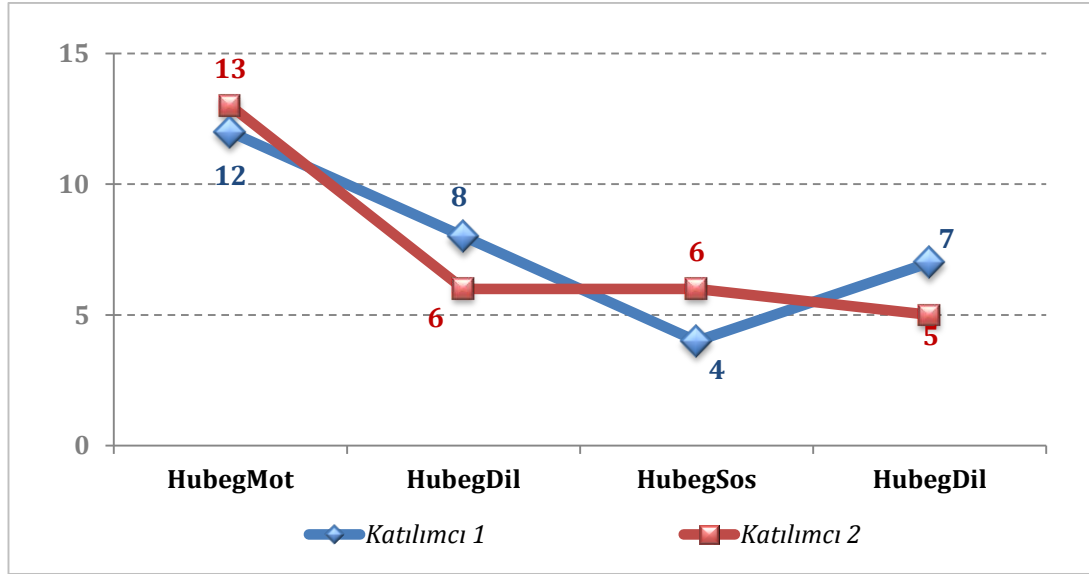
3.2.1. Pilot çalışma grubuna ait bulgular

Asıl çalışmada kullanılacak olan hedef sözcükleri, çocuklara okunacak resimli öykü kitaplarını, çalışma sıklığını belirlemek ve dil gelişim gecikmesi görülen çocuğun kitapla etkileşimini yakalamaya yönelik etkinlik havuzu oluşturma amacıyla yapılmış olan pilot çalışmada yer alan katılımcı grubu bir kız, bir erkek olmak üzere 2 çocuktan oluşmaktadır. Tablo 3.1’de yer alan bulgulara göre, katılımcı birin kronolojik yaşı 33 ay, katılımcı 2’nin kronolojik yaşı 31 aydır. Bir katılımcının annesi ilköğretim düzeyi eğitime sahipken, diğer katılımcının annesi lise düzeyi eğitime sahiptir. Her iki katılımcının babası lise düzeyi eğitime sahiptir.

Tablo 3.1 Pilot Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

	K1	K2
Cinsiyet	E	K
Yaş	33 ay	31 ay
Anne Eğitim	İlköğretim	Lise
Baba Eğitim	Lise	Lise

Çalışmaya katılan 2 katılımcının gelişimsel düzeylerini belirleme amacıyla “Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri” uygulanmıştır. Şekil 3.1’de yer alan bulgulara göre iki katılımcının da benzer gelişimsel özellikler gösterdiği görülmektedir.



Şekil 3.1 Pilot Çalışmaya Katılan Grubun Gelişim Değerlendirme Puanı

3.2.1.1. Pilot Çalışmanın Deseni: Pilot çalışmanın amaçlarından biri olan programın verilme sıklığının belirlenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması planlanmıştır. Örnek olay desenleri arasından bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve çocukların mevcut gelişimsel düzeylerini belirlemek için Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü tarafından hazırlanan “0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri” uygulanmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim seviyelerinin belirlenmesi amacıyla “TİGE Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri” uygulanmıştır.

Bunun yanı sıra, çalışma öncesinde çalışmaya katılan çocuklara okunacak öykü kitaplarında yer alan ve çocukların ifade edici sözcük dağarcığında yer almayan sözcüklerden oluşan “hedef sözcük kontrol listesi” hazırlanmıştır. Çocukların ev ortamındaki kitaba olan ilgilerini tanımlamak adına “EVOK Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği” uygulanmıştır.

Pilot çalışmada, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan iki katılımcının programı alma süreleri gözönünde bulundurulduğunda, (Katılımcı 1, haftada 1

oturum uygulamaya katılırken, katılımcı 2, haftada 2 oturum uygulamaya katılmıştır) TİGE (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri) öntest-sontest analiz puanları (EVOK) Ev Erken Okuryazarlık Ortam Ölçeği puanları ve hedef sözcük öntest-sontest puanları arasında farklılık olup olmayacağı sorularına cevap aranmıştır.

3.2.1.2. Pilot Çalışma Süreci: Çalışmaya katılan katılımcılardan birine haftalık 2'şer oturum (oturumlar 30dk.) olacak şekilde toplam sekiz hafta etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmış, diğerine haftalık 1'er oturum (oturumlar 30dk.) olacak şekilde toplam sekiz hafta etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır.

3.2.1.3. Resimli Öykü Kitaplarının Seçilmesi: Çalışma grubundaki çocuklar için kitap seçerken dikkat edilen özellikler aşağıda sıralanmıştır;

1. Kitapta bulunan resimlerin çocuğun ilgisini çekecek estetik özelliklere sahip olması,
2. Kitabın okunacağı çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması,
3. Kitabın okunacağı çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması,
4. Kitabın içeriğinin çocukların neden sonuç ilişkisi kurmasını desteklemesi (72, 73, 75).

Belirlenen bu özellikler doğrultusunda satışa sunulmuş olan çocuk kitapları incelenmiş, gelişimsel dil gecikmesine sahip çocukların dil gelişim özelliklerine uygun kitaplar seçilmiştir (Bkz. Ek 7, Ek 8).

3.2.1.4. Hedef Sözcüklerin Belirlenmesi: Asıl çalışmada kullanılacak olan hedef sözcükleri belirleme amacıyla pilot çalışmada yer alan çocuklara, seçilen öykü kitapları okunmuştur. Kitapta resimlenmiş olan sözcükler arasından 17 ad, 6 eylem sözcüğü seçilmiştir. Hedef sözcükler belirlenirken, sözcüğün kitapta resimlenmiş olması birincil hedef olmuştur. Metinde geçen ancak resimlenmemiş olan sözcükler çalışmaya dahil edilmemiştir.

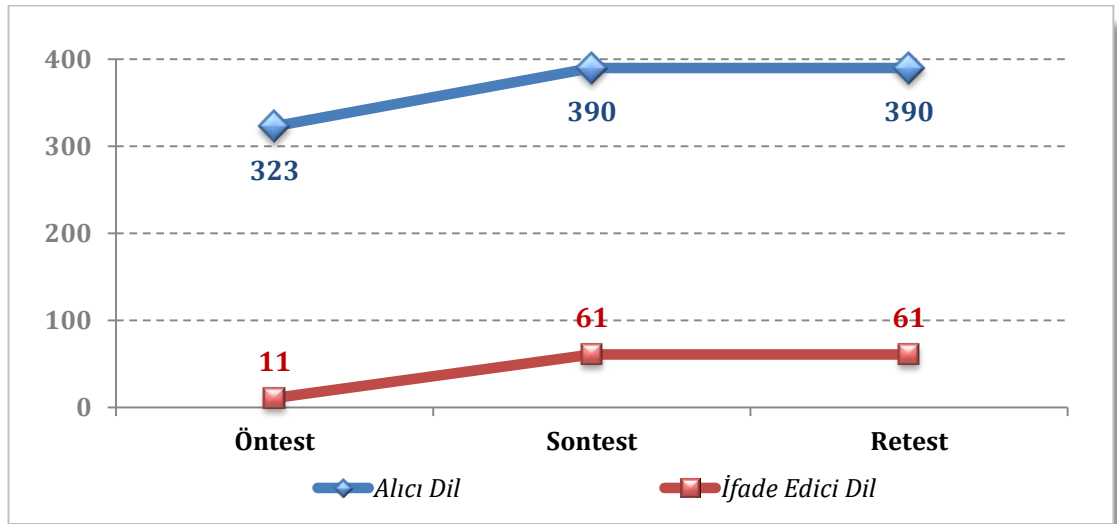
Pilot çalışmada belirlenen hedef sözcükler, çocukların ifade edici hedef sözcük dağarcığı açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında kitapta resimlenmiş olan ad ve eylem sözcüklerini temsil eden resimler, çalışmacı tarafından 4cm*4cm boyutlarında kağıtlara baskı aracılığıyla çoğaltılarak sözcük kartları oluşturulmuştur. 8 haftanın sonunda katılımcılara, belirlenen hedef sözcükleri temsil

eden her bir sözcük kartının ne olduğu sorulmuştur. Katılımcı 3 denemede 2 doğru yanıt verdiğinde katılımcının o sözcüğü kazandığı kabul edilmiştir.

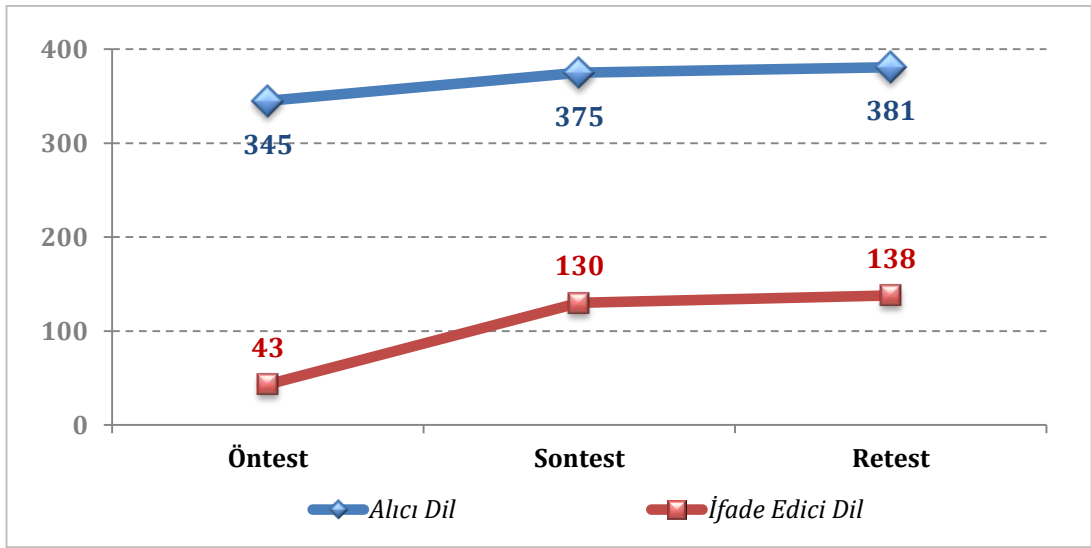
3.2.1.5. Pilot Çalışma Bulguları:

Pilot çalışma TİGE (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri II)'ye ait bulgular

Çalışma sonunda; haftada 2 saat etkileşimli kitap okuma uygulaması alan katılımcı haftada 1 saat etkileşimli kitap okuma uygulaması alan katılımcıya göre "TİGE Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri" toplam puanlarında daha fazla puan almıştır (Bkz Şekil 3.2, Şekil 3.3).



Şekil 3.2 Pilot Çalışma Katılımcı 1 TİGE Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 1) Göre Karşılaştırılması

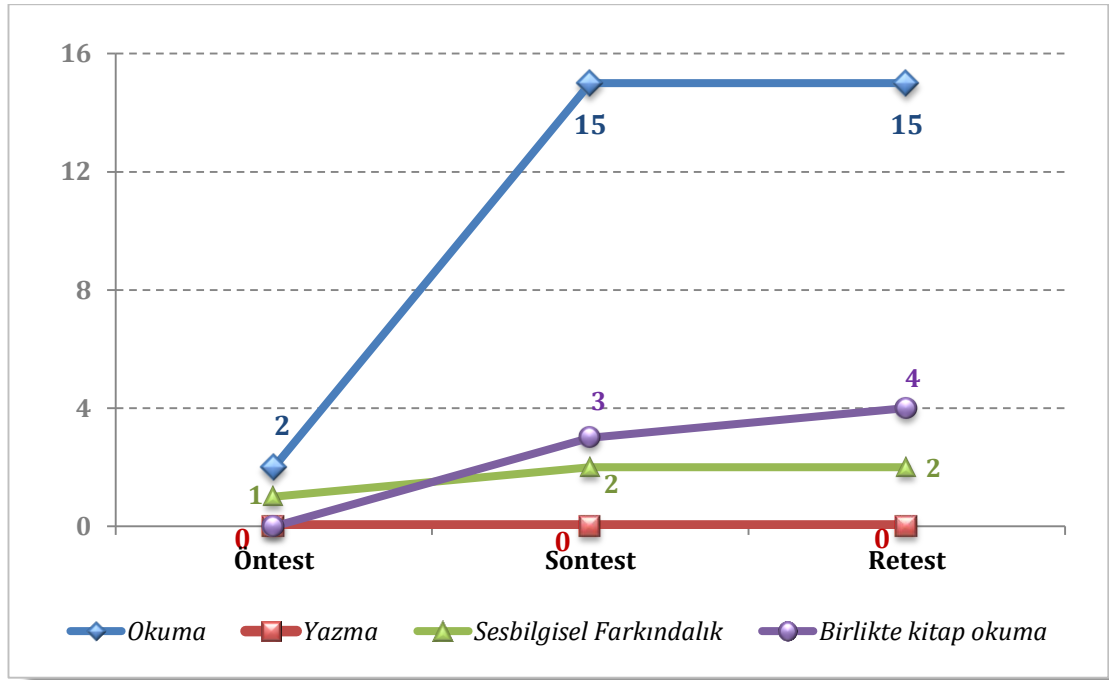


Şekil 3.3 Pilot Çalışma Katılımcı 2 TİGE Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 2) Göre Karşılaştırılması

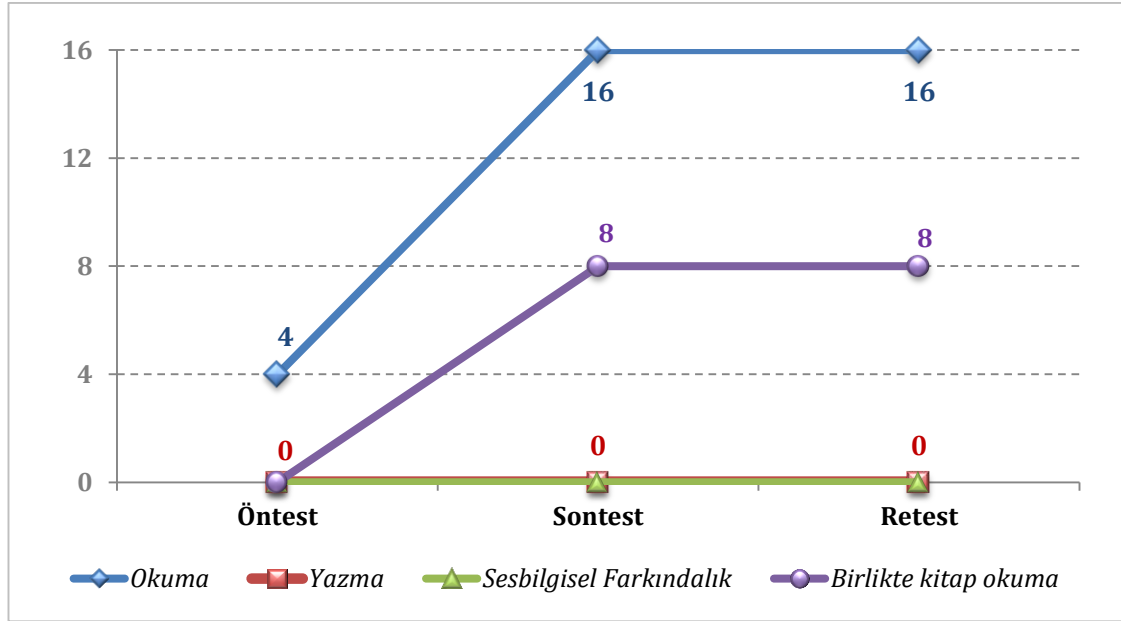
Pilot çalışma EVOK (Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği)'a ait bulgular

EVOK Ölçeği, Okuma, Yazma, Sesbilgisel Farkındalık, Birlikte Kitap okuma alt ölçeklerinin öntest-sontest arasındaki farkı gösteren Şekil 3.4 ve Şekil 3.5’de, yazma ve ses bilgisel farkındalık alt ölçeklerinin işlemediği görülmüştür. EVOK Ölçeği birbirinden bağımsız 4 alt testten (birlikte kitap okuma, okuma, ses bilgisel ve yazı farkındalığı, yazma) oluşan, 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiş bir ölçektir. Yapılan araştırmanın pilot çalışmasında EVOK Ölçeği kullanılmış ve ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile yazma alt testlerinin araştırmada yer alan 30-36 ay aralığındaki çocuklar için işlemediği görülmüştür. Burada 30-36 ay çocuklar için okuma ve birlikte kitap okuma alt testlerinin işlemiş olması, söz konusu alt test maddelerinin yaşa bağlı olmayan ev ortamını değerlendirmesi ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada yer alan çocuk grubu 30-36 ay aralığında yer aldığı, grubun gecikmiş dile sahip olması ve bu yaş grubu için ses bilgisel yazı farkındalığı ve yazma alt ölçeklerini sınamanın gelişimsel olarak uygun olmadığı düşünülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda EVOK Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan, EVOK Ölçeği ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt testi ile yazma alt testinin asıl çalışmada kullanılmamasının testin bütünlüğünü bozmayacağına dair onay alınarak, bu iki alt testin çalışmanın dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Haftada 2 saat etkileşimli kitap okuma uygulaması alan katılımcı, haftada 1 saat etkileşimli kitap okuma uygulaması alan katılımcıya göre EVOK (Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği) alt ölçeklerinden daha fazla puan almıştır.



Şekil 3.4 Pilot Çalışma Katılımcı 1 EVOK Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 1) Göre Karşılaştırılması



Şekil 3.5 Pilot Çalışma Katılımcı 2 EVOK Puanlarının Programın Verilme Sıklığına (haftada 2) Göre Karşılaştırılması

Pilot çalışma Hedef Sözcük Kazanımına ait bulgular

Yapılan pilot çalışma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2’de gösterilmiştir. 8 haftanın sonunda yapılan son test uygulaması sonucunda, haftada 2 oturum etkileşimli kitap okuma uygulaması alan katılımcı (K2), haftada 1 oturum etkileşimli kitap uygulaması alan katılımcıya (K1) göre daha fazla hedef sözcük kazanımı sağlamıştır (Bkz Tablo 3.2).

Tablo 3.2 Pilot Çalışma Hedef Sözcük Öntest-Sontest Puanlarının Programın Verilme Sıklığına Göre Karşılaştırılması

	Öntest	Sontest	Retest
K1	1	9	7
K2	1	19	19

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda belirlenen kriterleri taşıyan 8 çocuğa etkileşimli kitap okuma uygulamasının, haftada 2 saat uygulanmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

3.3. Araştırmanın Evreni:

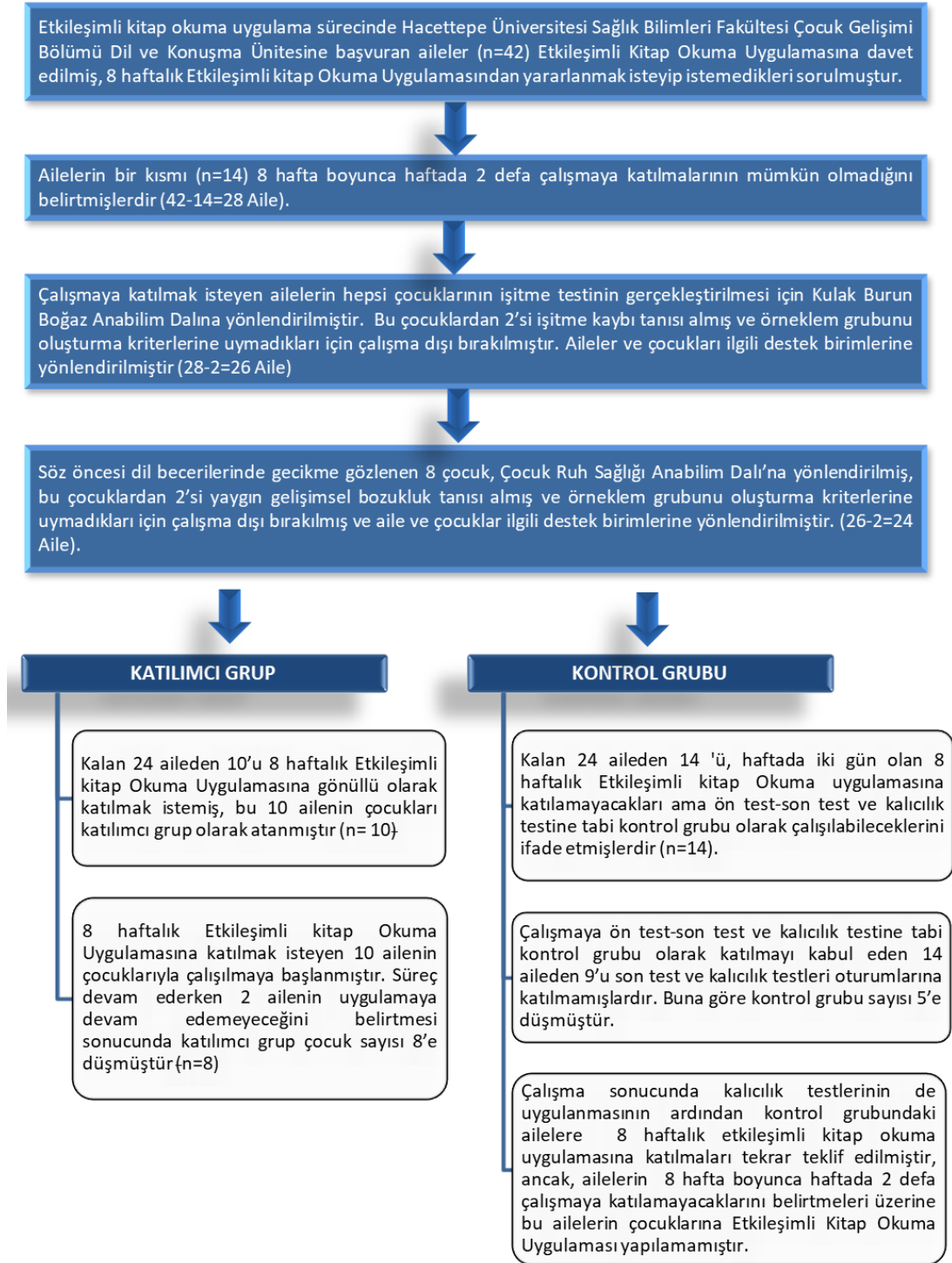
Bu araştırmanın evrenini gecikmiş dil şüphesiyle Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine başvuran ailelerin 29-36 ay aralığındaki iletişim ve dil gelişim problemlerine sahip çocuklar oluşturmaktadır.

3.4. Araştırmanın Örneklemi ve Örneklem Seçimi

Bu çalışmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine gecikmiş dil ve iletişim sorunları şüphesiyle başvuran ailelerin 29-36 ay aralığındaki çocukları arasından katılımcıların seçiminde grup eşleştirme yöntemi kullanılarak seçilen (102), Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma ünitesine başvurmuş 8'i katılımcı, 5'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 13 (n=13) çocuk oluşturmaktadır. Örneklem grubu seçilirken;

- ✓ Çalışmaya katılanların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Dil konuşma Ünitesine başvurmuş olması,
- ✓ Çocuk ruh sağlığı servisinden bir tanıya dayalı raporu olmaması,
- ✓ İşitme kaybı tanısı almaması,
- ✓ Ortak dikkat becerisi gözlemlenmesi,
- ✓ Sembolik oyun becerilerinin olması,
- ✓ Göz kontağı kurabilmesi,
- ✓ En az 5 adet tek sözcüklü ifadesinin olması,
- ✓ Ev ortamında düzenli kitap okuma çalışmalarının yapılmaması,
- ✓ Herhangi bir okulöncesi kurumuna devam etmemesi,
- ✓ Alıcı dil becerileri kronolojik yaşıyla uyumlu olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur (Bkz Şekil 3.6).

Örneklem Grubu



Şekil 3.6 Örneklem Grubunu Belirleme Süreci

Örneklem grubu belirlenirken Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesinde gelişimsel değerlendirme sürecine dahil edilmiş toplam 42 çocukla çalışmaya başlanmıştır. Bu gruptaki çocukların tümü Hacettepe Üniversitesi Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı'na yönlendirilmiş ve bu gruptaki 2 çocuk işitme kaybı tanısı almıştır. Yine aynı gruptaki çocuklardan 8'i Hacettepe Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim Dalı'na yönlendirilmiş ve 2 çocuk yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almıştır. Çalışmaya katılımcı gruptan 8, kontrol grubundan 5 katılımcı devam etmiş ve çalışma toplam 13 kişi ile tamamlanmıştır (Bknz. Şekil 3.6. Örneklem Grubunun Belirleme Süreci).

3.4.1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Tablo 3.3 Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Cinsiyet ve Kronolojik Yaş, Anne-Baba Eğitim Düzeyi Dağılımları

	<i>Katılımcı grup</i>		<i>Kontrol grubu</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Yaş (ay)</i>				
25-30	2	25,0	1	20
31-36	6	75,0	4	80
<i>Cinsiyet</i>				
Kız	2	25,0	1	20,0
Erkek	6	75,0	4	80,0
<i>Anne Eğitim</i>				
İlkokul Mezunu	1	12,5	1	20,0
Ortaokul Mezunu	4	50,0	3	60,0
Lise Mezunu	3	37,5	1	20,0
<i>Baba Eğitim</i>				
İlkokul Mezunu	-	0,0	-	0,0
Ortaokul Mezunu	3	37,5	1	20,0
Lise Mezunu	5	62,5	4	80,0

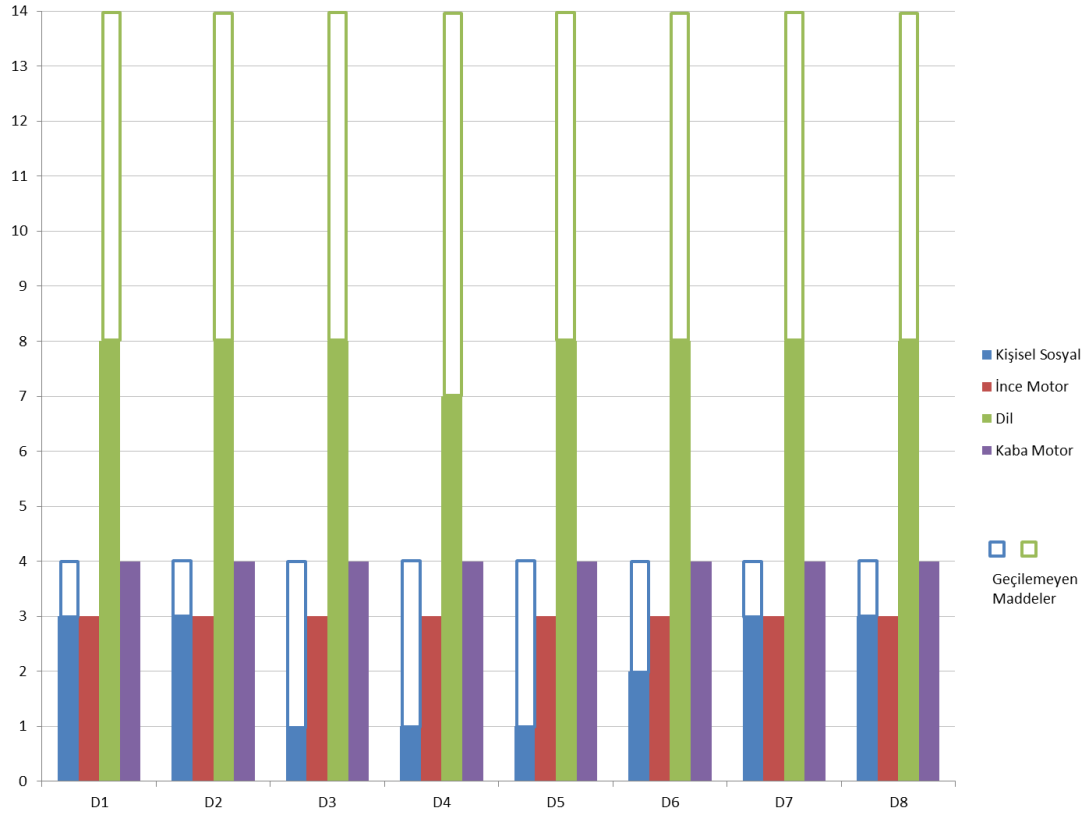
Tablo 3.3’de çalışmaya katılan katılımcı ve kontrol grubu çocuklarının yaş, cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyine yönelik dağılımları gösterilmiştir. Tablo 3.3’e göre çalışmaya, katılımcı grupta 8, kontrol grubunda 5 olmak üzere toplam 13 çocuk katılmıştır. Katılımcı grubun %25’i 25-30 ay aralığındaki çocuklar oluştururken, %75’ini 31-36 ay aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır. Kontrol grubunun %20’si 25-30 ay aralığındaki çocuklardan oluşurken, %80’i 31-36 ay aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Katılımcı grubunda bulunan çocukların %25’i kız, %75’i erkek; kontrol grubunda bulunan çocukların %20’si kız, %80’i erkektir. Çalışmaya katılan çocukların anne-babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, katılımcı grubundaki annelerin %12,5’inin ilkokul, %50’sinin ortaokul, %37,5’inin de lise düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubu annelerinin ise %20’sinin ilkokul, %60’ının ortaokul ve %20’sinin de lise düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı grubu babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde ilkokul mezunu görülmezken, %37,5’inin ortaokul, %62,5’inin lise düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubu babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde bu grupta da ilkokul mezunu görülmezken %20’sinin ortaokul, %80’inin de lise düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Örneklem grubunda bulunan katılımcı ve kontrol gruplarındaki çocukların benzer gelişimsel özelliklere sahip olduğunu gösterebilmek için alanda sık kullanılan gelişimsel değerlendirme araçlarından Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Çocukların gelişimsel düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda gösterilmektedir (Bknz. Şekil 3.7, Şekil 3.8, Şekil 3.9, Şekil 3.10)

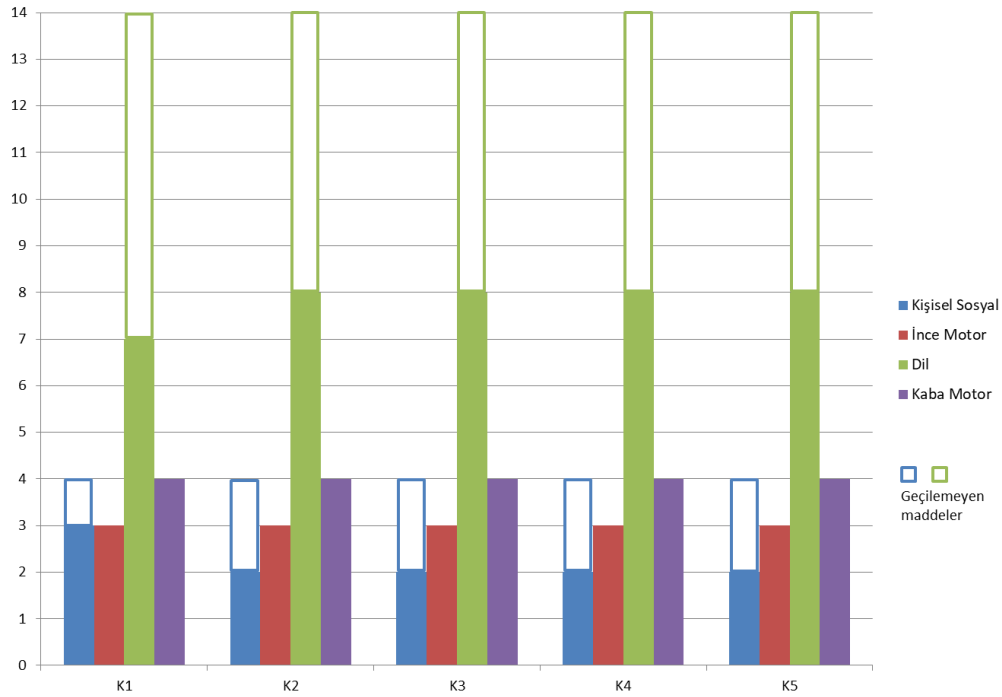
Şekil 3.7 ve 3.8’de görüldüğü gibi, gelişimsel dil gecikmesi görülen katılımcı ve kontrol grubu çocukların Denver Gelişimsel Tarama Testine (DGTT) yönelik bulgularda, katılımcı ve kontrol grubundaki çocuklar DGTT kapsamında 29-36 ay aralığında yer alan 4 alt test maddeleri bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda katılımcı ve kontrol gruplarında yer alan çocukların dil alt testindeki toplam 14 maddeden yaklaşık 8’ini, ince motor alt testindeki toplam 3

maddeden 3'ünü, kişisel sosyal alt testindeki toplam 4 maddeden yaklaşık 2'sini ve kaba motor alt testindeki toplam 4 maddeden 4'ünü geçtikleri görülmektedir.

Bu bilgilere göre katılımcı ve kontrol grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarında benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir.



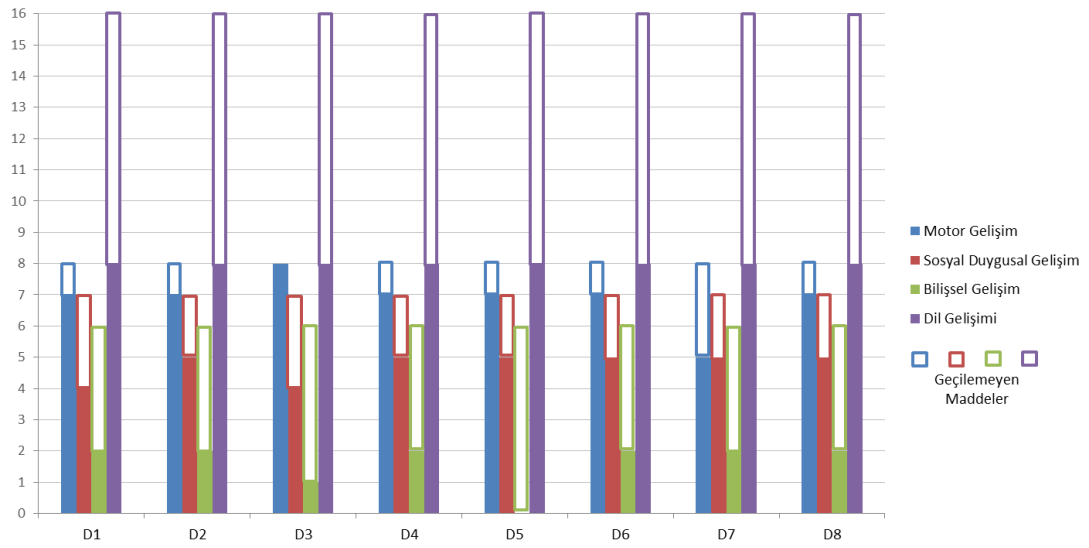
Şekil 3.7 Gelişimsel Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı Grubu Çocukların Denver DGT II'ye Yönelik Bulguları



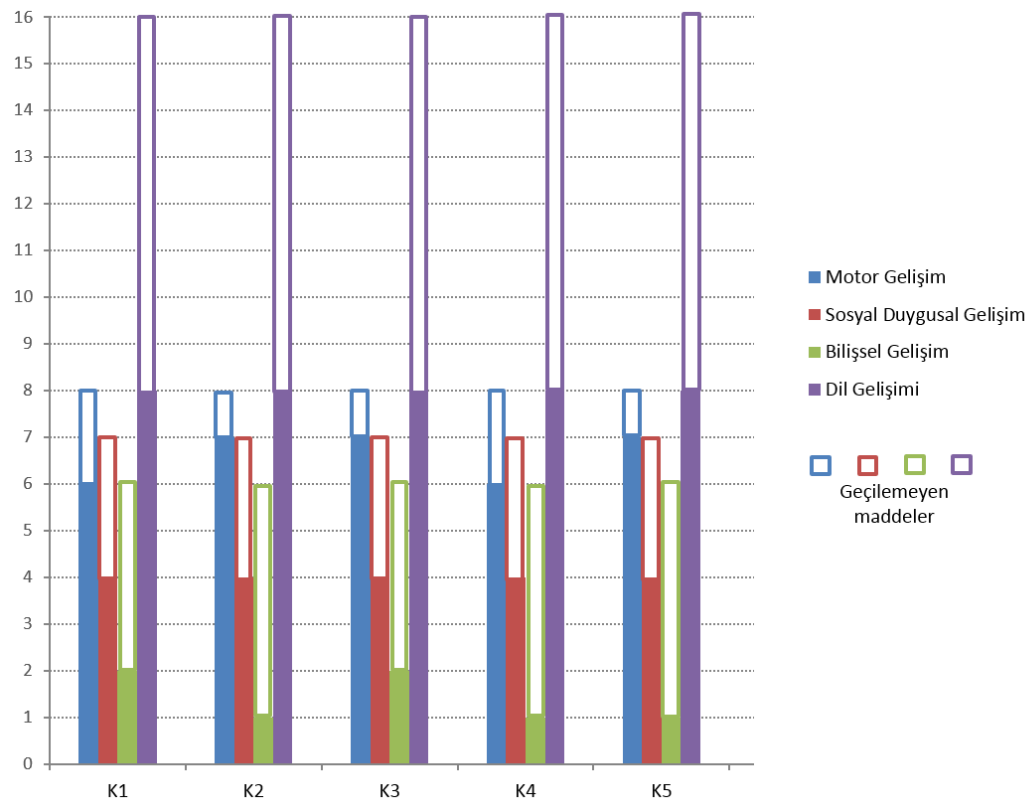
Şekil 3.8 Dil Gecikmesi Görülen Kontrol Grubu Çocukların Denver DGTT II'ye Yönelik Bulguları

Şekil 3.9 ve 3.10'da görüldüğü gibi, gelişimsel dil gecikmesi görülen katılımcı ve kontrol grubu çocukların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri'ne yönelik bulgularda, katılımcı ve kontrol grubundaki çocuklar Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri 30-36 ay aralığında yer alan 4 alt test maddeleri bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda katılımcı ve kontrol gruplarında yer alan çocukların dil alt testindeki toplam 16 maddeden yaklaşık 8'ini, ince motor alt testindeki toplam 8 maddeden yaklaşık 7'sini, bilişsel gelişim alt testindeki toplam 6 maddeden 3'ünü, sosyal duygusal gelişim alt testindeki toplam 7 maddeden yaklaşık 4'ünü geçtikleri görülmektedir.

Bu bilgilere göre katılımcı ve kontrol grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarında benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir.



Şekil 3.9 Dil Gecikmesi Görülen Katılımcı Grubu Çocukların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri'ne Yönelik Bulguları



Şekil 3.10 Dil Gecikmesi Görülen Kontrol Grubu Çocukların Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri'ne Yönelik Bulguları

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya dahil olan katılımcı ve kontrol grubu çocukların ailelerini sosyo-ekonomik açıdan eşitleme amacıyla, çocuğun ve ailenin genel bilgilerini edinmeyi sağlayan, Genel Ön Bilgi Formu (Bkz. Ek 1), çocukların gelişimsel olarak benzer özellikler taşıdığını gösterme amacıyla Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri (Bkz Ek2) ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi (Bkz. Ek 3), çocukların alıcı ve ifade edici sözcük sayılarının uygulama öncesi ve sonrasındaki değişimini öğrenme amacıyla TİGE (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri II), çalışmaya katılan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının uygulama öncesi ve sonrasındaki değişimini ortaya çıkarma amacıyla EVOK (Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği) (Bkz. Ek 4) ve uygulama öncesi ve sonrasında çocukların, okunan öykülerde geçen sözcükleri kazanıp kazanmadığını değerlendirme amacıyla oluşturulmuş Hedef Sözcük Kontrol Listesi (Bkz. Ek 5) kullanılmıştır. Bu araçlar çalışmada 2 aşamalı olarak kullanılmıştır. I. aşamada çocukların gelişimsel olarak benzer özellikler taşıdığını göstermek amacıyla kullanılan (Genel Bilgi formu, DGTT II ve H.Ü. Gelişim Ölçeği) araçlar yer alırken, II. Aşamada uygulamanın etkililiğini ortaya çıkarmaya yönelik (TİGE, Hedef Sözcük Listesi, EVOK) araçlar kullanılmıştır (Bkz. Tablo 3.4).

Tablo 3.4 Araştırmada Kullanılan Araç ve Uygulamaların, Katılımcı ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

I. Aşama (Gelişimsel Eşleştirme)		Katılımcı Grup			Kontrol Grubu		
		Genel Bilgi Formu	DGTT II	H.Ü. Gelişim Ölçeği	Genel Bilgi Formu	DGTT II	H.Ü. Gelişim Ölçeği
	Değerlendirme	✓	✓	✓	✓	✓	✓
II. Aşama (Uygulama)		Katılımcı Grup			Kontrol Grubu		
		TİGE	Hedef Sözcük	EVOK	TİGE	Hedef Sözcük	EVOK
	Öntest	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Eğitim	✓			-		
	Sontest	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Kalıcılık	✓	✓	✓	-	-	-

3.5.1. Aile Görüşme Formu

Uygulama öncesi çocuğun bakımından birinci derece sorumlu kişiden; aile görüşme formunda çocuğa ve aileye ait demografik bilgilerin yer aldığı verilerin sağlanmasına yönelik bilgilerin edinilmesi hedeflenmiştir.

Formun içeriğinde; görüşme tarihi, çocuğun doğum tarihi, çocuğun yaşı, devam ettiği okul olup olmadığı, anne adı soyadı, baba adı soyadı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, anne iletişim bilgileri, baba iletişim bilgileri, anne-baba evlilik durumu, evde Türkçe'den başka bir dil kullanılıp kullanılmadığı, ailede herhangi bir engel durumuna sahip kişinin bulunup bulunmadığı, anne-baba arasında akrabalık bulunup bulunmadığı, çocuğun ciddi bir sağlık probleminin olup olmadığı, hastane yaşantısının olup olmadığı, işitme ölçümü yapılıp yapılmadığı, görme ölçümü yapılıp yapılmadığı, davranış bozukluklarının gözlenip gözlenmediğine ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.5.2.Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü tarafından geliştirilen bu envanter; motor, görsel, dil, sosyal-duygusal, bilişsel, özbakım gelişim alanlarını içeren toplam 210 maddeden oluşmaktadır.

Bu envanter 2010 yılında Ankara ilinde toplam 629 çocuğa uygulanarak geçerlik güvenirlik ön çalışması tamamlanmıştır. Çalışmada yapılan çalışmanın örneklem grubu, 0-36 ay yaş aralığında 1004 kız, 1006 erkek olmak üzere toplam 2010 çocuktan oluşmaktadır. Envantere yönelik veriler 27 Aile Sağlığı Merkezinde toplanmıştır. Bu aşamada, "Hacettepe Gelişim Envanteri"nin geçerliliğinin sınanması amacıyla (1) Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) (n=298), (2) Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) (n=336) ve (3) test tekrar test uygulamaları (n=302) yürütülmüştür. Bu üç farklı uygulama grubunda değerlendirilen çocuklar seçkisiz olarak atanmıştır. Hacettepe Gelişim Envanteri ile DGTT II ve AGTE arasındaki korelasyonlar Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Sonuçlar, Hacettepe Gelişim Envanterinin ve AGTE (Min: $r=0.86$) ve DGTT-II (Min: $r=0.84$) arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Envanterin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla formun tümü ve her bir gelişim alanı için KR-20 katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, tüm envanterin güvenirlik katsayısı .99 olarak bulunmuştur. İki farklı zamanda yapılan uygulamalar arasındaki uyumun güvenirliğini ölçmek amacıyla ise Cohen'in Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bunun sonucunda Kappa değerlerinin .80'in üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre, iki farklı zamanda alınan ölçümler mükemmel uyuma işaret etmiştir. "0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri" 0-36 ay aralığındaki çocuklarda görülebilecek gelişimsel sorunları erken dönemde saptama amacıyla kullanılmaktadır (106).

3.5.3. Denver II Gelişimsel Tarama Testi

Denver II, 0-6 yaş çocuklarının gelişimsel değerlendirilmesinde kullanılan bir tarama testidir. Denver Gelişimsel Tarama Testi adı ile ilk kez 1967 yılında

Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmış, dünyada 50'den fazla ülkede standardize edilerek uygulamaya konmuştur. 1980 yılında Türk çocuklarına Ankara standardizasyonu yapılarak kullanıma sunulmuştur. Frankenburg ve Dodds tarafından 1990 yılında yeniden gözden geçirilerek özellikle dil alanında eklenen yeni maddeleri ve farklı puanlama sistemiyle geliştirilmiş, Denver II adı ile yayınlanmıştır. Denver II'nin 1996 yılında Ankara standardizasyonu, 2008 yılında Türkiye'de yeniden gözden geçirilmesi yapılmıştır.

DENVER II sağlıklı görünümdeki çocuklarda olası gelişimsel sorunları saptamak amacı ile kullanılır (107) Toplamda 123 maddeye sahip olan ölçek kaba kişisel sosyal (21 madde), ince motor (33 madde), dil (42 madde) ve kaba motor (37 madde) olmak üzere 4 alt testten oluşur. Test uygulanan çocuk, değerlendirme maddesinde başarılı olursa "geçti" (G), başarısız olursa "kaldı" (K), maddenin çocuğa uygulanma olasılığı yoksa "olanak dışı", çocuk maddeye cevap vermeyi reddederse "red" (R) olarak değerlendirilir.

Yapılan norm çalışmasında normative örneğin verileri 7 testör tarafından 2008 yılı içinde toplanmış, verilerin %80'inden fazlasını toplayan 6 testör için test sonrası güvenirlik de incelenmiştir. Norm hesaplamalarında veriler, çocukların her bir maddeden geçtiği yaşları belirlemek üzere lojistik regresyon analizine tabi tutulmuştur. Analiz, çocukların %25, 50, 75, 90'ının bir maddeden geçtikleri yaşları belirlemeyi sağlamıştır.

DGTT II' nin geçerlik ve güvenirlik çalışması (107) Yalaz, Anlar ve Bayoğlu tarafından yapılmış olup güvenirlik çalışmalarında değişik yaş gruplarından 10 çocuk aynı anda birden fazla testör tarafından test edildiğinde ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıkla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında testörler arası uyumluluk % 90, test-test uyumluluğu ise % 86'nın altına düşmemiştir. Testin geçerlilik çalışmasında DGTT'nin yaygın kullanımı ile ispat edilmiştir. Yeni maddeler, çocuk gelişimi ve çocuklardaki tarama yöntemleri konularında uzmanlaşmış kişilerce seçilmiştir. Denver II'nin örneklem ve standartları, uygulandığı toplumu temsil edecek şekilde seçilmiş ve toplanmıştır.

3.5.4. TİGE Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri II

Bu çalışmada TİGE II (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envateri) kullanılmıştır. TİGE (Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envateri); annenin, çocuğun gelişiminin en yakın tanığı olması ve her gün onunla iletişim içinde olması nedeniyle çocuğun iletişim dağarcığını en iyi bilen kişi olduğu varsayılabilir. Araştırmalar erken çocukluktaki dilbilgisi yetisinin anneden alınan bilgi ile geçerli ve zahmetsiz bir şekilde değerlendirilebildiğini göstermiştir. Bu ölçek İngilizce için geliştirilmiş ve 39 dile uyarlanmış olan MacArthur-Bates İletişim Gelişimi Envanteri (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1993) üzerine modellenmiştir. Acarlar ve arkadaşlarının (108) yapmış olduğu uyarlama çalışmasının ilk aşamasında ölçek Türkçe'nin özgün yapısına uygun olarak hazırlanarak, iki kısımdan oluşmuştur: Kısım-I, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışları (jestler) ve sözcük bilgisini, Kısım-II ise 16-30 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dilbilgisi yetisini ölçmeyi amaçlamıştır. Envanter oluşturma ve standardizasyon çalışması için 8-30 ay arasındaki her aylık yaş dilimindeki 160 çocuğun annesi (toplam 3,520 anne) ile bir kez görüşülerek kesitsel bir çalışma yapılmıştır. Aksu-Koç ve arkadaşlarının (109) yapmış olduğu standardizasyon çalışmasında, dört farklı ilden (Ankara, İstanbul, Eskişehir ve Adana) 3538 anne ile görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin alt ölçeklerinden biri olan sözcük dağarcığı alt ölçeğinde 21 kategoride (Çeşitli Hayvan Sesleri, Hayvanlar, Taşıtlar, Oyuncaklar, Yiyecek ve İçecekler, Giysiler, Vücut Bölümleri, Küçük Ev Eşyaları, Mobilyalar ve Odalar, Evin Dışı, Gidilecek Yerler, İnsanlar, Oyunlar ve Rutinler, Eylem Sözcükleri, Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler, Zamanla İlgili Sözcükler, Zamirler, Soru Sözcükleri, Yer Bildiren Sözcükler, Belirleyici Sözcükler, Bağlaçlar) toplam 711 sözcüğün bulunduğu belirtilmiş, kullanılan alt ölçeklerin güvenirlik değerleri .824 ile .999 arasında olduğu belirtilmiştir.

Ölçeğin görünüm geçerliğini sağlama amacıyla, ölçek annenin, ve çocuğun iletişim davranışlarını doğru bir şekilde değerlendirdiğini hissetmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin amaca uygun olup olmadığı dil konuşma terapistleri tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin içerik kapsamı için Türkçe'nin edinimine yönelik yapılmış çalışmalardan bu yaş dönemi özelliklerine uygun veri tabanlarından

yararlanılmıştır. Ölçeğin eş zamanlı geçerlik çalışmaları devam etmektedir.

TİGE II'nin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Çalışmamızda yalnızca Sözcük dağarcığı alt ölçekleri kullanıldığından "Sözcük Dağarcığı" na ilişkin bulgular sunulacaktır. Sözcük dağarcığı alt ölçeklerde yer alan 21 kategorinin her birinin .824 ile .999 arasında yüksek güvenilirlik değerlere ulaştığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak kullanılan alt ölçeklerin ve toplam sözcük dağarcığının puanının güvenilir olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan TİGE II'nin kullanım izni, Mac Arthur-Bates İletişimsel Gelişim Envanteri'nin Türkçe'ye adaptasyon çalışmalarında yer alan Prof. Dr. Figen Turan'dan alınmıştır.

3.5.5. EVOK Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği

Çalışmada gelişimsel dil gecikmesi görülen 29-36 ay aralığındaki çocukların etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında ev erken okuryazarlık ortamlarında görülmesi beklenen değişikliği ortaya koyma adına Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Sarıca ve arkadaşlarının (110) yaptıkları çalışmada, okulöncesi dönem Türk çocuklarının ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini ölçmeye yönelik araç geliştirme amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmasında 12 ilköğretim okulunun anasınıfına devam eden 341 çocuğun anne babasıyla çalışılmıştır. 5-6 yaş grubunda yer alan okul öncesi çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. 23 madde ve 4 faktörden oluşan araçta 21 adet 5'li, 1 adet 6'lı ve 1 adet 3'lü dereceli sıklık bildiren madde yer almaktadır. Araç hedef grupta yer alan çocukların anne-babaları veya bakımından sorumlu kişiler için geliştirilmiş olup katılımcı tarafından bireysel olarak doldurulmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ölçme aracının yapısal özelliklerini belirlemek amacıyla verilere Temel Bileşenler Analizi yoluyla Açıklayıcı Faktör analizi ve ardından Doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, model veri uyumunun yansızlığının sağlanması amacıyla 350 katılımcı arasından madde sayısının yaklaşık 10 katı olan

250 katılımcının seçkisiz atanmasıyla elde edilen bir örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ise ölçeğin tüm ve alt ölçekler boyutunda Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak, bir katılımcının ölçekten alacağı alt boyut puanlarının standart değerlerle karşılaştırılabilmesi için ölçekte yer alan her alt boyut için norm değerler belirlenmiştir. EVOK'un geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı, birlikte kitap okuma faktörleri elde edilmiştir. Alt boyutlar oluşturulurken aynı faktör altında 0,40'ın üzerinde yük değerine sahip olan ve birbirleriyle en iyi uyumu veren maddelerden oluşan alt boyutlar oluşturulmuştur. Araçta yer alan 2 madde tersine puanlanan maddelerdir. Araçta alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 23 ve 114'tür ve araçtan yüksek puan almak, çocuğun ev ortamında olumlu erken okuryazarlık deneyimlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (110).

EVOK Ölçeği birbirinden bağımsız 4 alt testten (birlikte kitap okuma, okuma, ses bilgisel ve farkındalığı, yazma) oluşan, 5-6 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiş bir ölçektir. Yapılan araştırmanın pilot çalışmasında EVOK Ölçeği kullanılmış, birlikte kitap okuma ve okuma alt ölçekleri işlerken, ses bilgisel ve yazı farkındalığı ile yazma alt testlerinin araştırmada yer alan 30-36 ay aralığındaki çocuklar için işlemediği görülmüştür. Burada 30-36 ay çocuklar için okuma ve birlikte kitap okuma alt testlerinin işlemiş olması, söz konusu alt test maddelerinin yaşa bağlı olmayan ev ortamını değerlendirmesi ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada yer alan çocuk grubu 30-36 ay aralığında yer aldığı, grubun gecikmiş dile sahip olması ve bu yaş grubu için ses bilgisel yazı farkındalığı ve yazma alt ölçeklerini sınamanın gelişimsel olarak uygun olmadığı düşünülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda EVOK Ölçeğini geliştiren araştırmacılardan, EVOK Ölçeği ses bilgisel ve yazı farkındalığı alt testi ile yazma alt testinin asıl çalışmada kullanılmamasının testin bütünlüğünü bozmayacağına dair onay alınarak, bu iki alt testin çalışmanın dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

EVOK Ölçeği kullanım izni, EVOK Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma ekibinde yer alan Doç. Dr. Gözde AKOĞLU tarafından alınmıştır.

3.5.6. Hedef Sözcük Kontrol Listesi

Çalışmada kullanılacak olan hedef sözcükleri belirleme amacıyla bir pilot çalışma tasarlanmıştır. Pilot çalışmada yer alan çocuklara, seçilen öykü kitapları okunmuştur. Kitaplarda resimlenmiş olan sözcükler arasından 17 ad, 6 eylem sözcüğü hedef sözcük olarak belirlenmiştir. Hedef sözcükler belirlenirken, sözcüğün kitapta resimlenmiş olması birincil hedef olmuştur. Metinde geçen ancak resimlenmemiş olan sözcükler çalışmaya dahil edilmemiştir (Bkz Tablo 3.5).

Tablo 3.5 Araştırmada Kullanılmak Üzere Belirlenen Hedef Sözcükler

Sayı	Ad	Eylem
1	balık	koş
2	ağaç	yürü
3	kuş	tut
4	kelebek	yaz
5	balon	iç
6	kova	çek
7	güneş	
8	baykuş	
9	sincap	
10	uçak	
11	gözlük	
12	kolluk	
13	uçurtma	
14	bulut	
15	terlik	
16	meyve suyu	
17	kürek	

Pilot çalışmada belirlenen hedef sözcükler, çocukların ifade edici hedef sözcük dağarcığı açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşamasında kitapta resimlenmiş olan ad ve eylem sözcüklerini temsil eden resimler, çalışmacı tarafından 4cm*4cm boyutlarında kağıtlara baskı aracılığıyla çoğaltılarak sözcük kartları oluşturulmuştur. 8 haftanın sonunda katılımcılara, belirlenen hedef sözcükleri temsil eden her bir sözcük kartının ne olduğu sorulmuştur. Katılımcı 3 denemede 2 doğru yanıt verdiğiğinde katılımcının o sözcüğü kazandığı kabul edilmiştir.

3.6 Bir Erken Müdahale Çalışması Olarak Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Çalışması

Bu çalışma; Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil Gelişim Ünitesine başvurmuş 13 ailenin 29-36 ay aralığındaki çocuklarıyla yapılmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkıldığında, bu çalışmada, dil gelişim becerilerinde güçlük çeken çocuklara erken dönemde etkileşimli kitap okuma tekniği kullanılarak oluşturulan erken müdahale uygulamalarının dil gelişim becerilerine ve ev ortamı erken okuryazarlık durumlarına olumlu yönde etki edeceği düşünülerek çalışmada kullanılan etkileşimli kitap okuma uygulama modeli hazırlanmıştır.

Uygulamanın hazırlanma aşamasında çocukların kronolojik yaşlarının yanında, gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Uygulamanın çocukların gelişim seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Alanyazı bilgileri incelendiğinde; erken müdahale programları hazırlanırken çocukların; fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanlarında gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik erken müdahale programları hazırlanmasına dikkat edildiği görülmektedir. Dil gelişimine yönelik hazırlanan programlarda da çocuğun gelişimine uygunluk özellikleri dikkate alınmalıdır (4). Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada kullanılan “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulaması”nın hazırlık aşamasında çocukların her birinin gelişimsel özelliklerine dikkat edilerek, benzer gelişimsel ihtiyaçları olan çocukların çalışma grubuna dahil edilmesi sağlanmıştır.

3.7. Araştırmada Kullanılan Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamasının Hazırlanması: Etkileşimli Kitap Okuma Uygulama Basamakları

Küçük yaş (0-3 yaş) erken okur-yazarlık çalışmalarında çocuğu kitaba yöneltmek ve dikkatini kitaba doğru şekilde vermesini sağlamak çok önemlidir. Zira küçük yaş çocuklarında odaklanma, dikkat süresini kontrol etme ve dinleme alışkanlıkları yönünden büyük yaş (4 ve üzeri) gruplarından farklılık gösterir. Küçük yaş ve dil gelişim gecikmesi görülen çocuklarda bu özellikler daha şiddetli görülebilir. (Yerinde oturamama, kısa süreli dikkat, odaklanmama, kitap yırtma, yönergeyi anlamama gibi özellikler).

Etkileşimli kitap okuma tekniği 2-3 yaş ve 4-5 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış iki setten oluşur.

2-3 yaş çocuklar için hazırlanan uygulamada yetişkin yedi noktaya dikkat eder.

- ✓ “Ne?” soru cümlelerini kullanma.
- ✓ Cevapları sorularla takip etme (Çocuk cevap verdikten sonra tekrar bir soru ile pekiştirme, Örn; evet o bir tavşan, peki ne renk tavşan?)
- ✓ Çocuğun söylediklerini tekrar etme
- ✓ Gerektiğinde çocuğa yardımcı olma
- ✓ Sözlü pekiştirme kullanma (Ödül ve cesaretlendirme)
- ✓ Çocuğun ilgisini takip etme ve ilgisini çeken olaylar üzerinden konuşma
- ✓ Tüm bunları yaparken eğlenebilme.

4-5 yaş çocukları için uygulanan programda dikkat edilmesi gereken noktalar;

Açık uçlu sorular sormak, çocuğun söylediklerini genişletmek ve bunları yaparken eğlenmektir (68).

Yapılan çalışmalar etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimlerine katkı

sağladığını ortaya çıkarmıştır (69,70,71)

Çalışma, gecikmiş dil gelişimi olan çocuklara, klinik ortamda uygulanan bireysel etkileşimli kitap okuma uygulama çalışmalarının, bu çocukların sözcük kazanımlarını ve ev erken okuryazarlık ortamlarını etkileyip etkilemediğini araştırmaktadır. Araştırmada kullanılan gelişimsel dil gecikmesi olan çocuklar için etkileşimli kitap okumaya dayalı erken müdahale uygulamasının basamakları aşağıdaki şekilde sunulmuştur (Bknz. Şekil 3.11) (111).

3.8. Gelişimsel Dil Gecikmesi Olan Çocuklar için Etkileşimli Kitap Okumaya Dayalı Erken Müdahale Uygulaması

Gecikmiş dile sahip çocukların sözcük dağarcığına ve ev erken okuryazarlık ortamlarına etkisini ortaya koymak için yapılmış bu çalışmada, 8 hafta süren ve her hafta 2 oturumdan oluşan toplam 16 oturumluk uygulamaların her bir oturumuna hazırlık aşamasında, çalışmaya katılan çocukların kitaba karşı olumlu davranış geliştirmeleri için 15 dakikalık oyun zamanı tasarlanmıştır. Oyunda, kitap okuma sırasında çocuğa ve uygulamacıya destek olacak, sıra alma, bekleme ve dinlemeye yönelik beceriler dikkate alınmıştır. Çocukların cinsiyetine göre, çocuklara oyun ve oyuncak seçeneği sunulmuştur.

Çocuk uygulama yapılacak odaya girdikten sonra uygulamacının önceden hazırlamış olduğu oyuncak dolabı açılarak, çocuğun istediği oyuncuğu seçmesi için fırsat verilmiştir. 16 oturum sürecek olan uygulamanın ilk 4 oturumunda çocuğun seçtiği oyuncaklar not alınmış, sonraki haftalarda çocuğun ilgisinin olduğu oyuncaklar dolaba yerleştirilmiştir.

Yine uygulamaya geçmeden önce, çocukların kitapla tanışmaları için, kitabın kapağını, kitabın baştan sona her sayfasını ve son sayfayı incelemeleri yönünde çalışmalar yapılmıştır.

İlk 4 oturumda belirlenmiş olan çocuğun ilgi alanları temel alınarak müdahale aşamasında ise kitap okumaya geçmeden önce çocukla çocuğun ilgisine göre seçilmiş 15 dk lık bir oyun oynanmıştır. Oyunun sonunda kitaptaki karaktere dikkat çekilerek çocuğun kitaba yönelmesi sağlanmış, kitaptaki karakterler çocuğa tanıtılmış, kitaplar içerisinde geçen ve pilot çalışmada seçilen hedef sözcükler resimlerle desteklenmiş, hedef sözcükler hazırlanan resimlerle eşleştirilerek tekrarlanmış, 5N1K (Ne, neden, nasıl, niçin, nerede ve kim) soruları kullanılmış, açık uçlu sorular sorulmuş, tekrarlar ve genişletmeler kullanılmış, cümle tamamlama ile sözcük dağarcığı desteklenmiştir (85, 112). Kitap okuma sonrasında çocuk liderliğinde 15 dk lık bir oyun daha oynanarak oturum sonlandırılmıştır. Burada oturum içindeki akışın oyun-kitap okuma-oyun şeklinde olması daha önce kitapla

tanışmamış çocukların kitapla oyun aracılığıyla tanışması ve kitap okunduktan sonra oyuna devam edebilecekleri izlenimini vererek, çocukları kitap okumaya teşvik etme amacı taşımaktadır.

16 oturumluk etkileşimli kitap okuma uygulamasının ilk 2 oturumunda çocuk aile ile birlikte klinik ortama alınmıştır. Bu iki oturumda ailelere 16 oturumda nasıl bir uygulama yapılacağına ilişkin bilgi verilmiş, okunacak kitaplar tanıtılmıştır. Uygulama ev temelli olarak planlanmadığı için ve klinik olarak uygulamanın etkililiğini ortaya çıkarma adına ailelerden ev ödevi veya eve yönelik okuma çalışmaları istenmemiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması boyunca, çocuk ortama ve uygulamacıya alışana kadar, aile kitap okunacak klinik ortama alınmıştır. Uygulama süreci boyunca oturum sonlarında, aileye oturuma yönelik bilgi verilmiştir. Uygulama sonunda kalıcılık testleri için 1 ay beklenilmiş, bu süre de dolduktan sonra, aileye evde kitap okuma çalışmalarına nasıl devam edecekleri, hangi kitapları seçecekleri konusunda kapsamlı bilgi verilmiştir.

3.9. Veri toplama süreci

Çalışma, etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocukların sözcük kazanımı ve ev erken okuryazarlık ortamları üzerindeki değişiklikleri belirleme amacı taşımaktadır. Uygulama sürecinden önce ölçeklerin örneklem grubuna uygulanabilmesi için, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni (Bkz. Ek 7) alınmıştır. Araştırmada yer alan uygulama çalışmaları başlamadan önce gerekli izinler alınarak, araştırmaya katılmayı kabul eden ailelere ve çocuklardan onay alınmış, onam formları doldurtulmuştur. Örneklem grubu katılımcı ve kontrol grubu olarak belirlendikten sonra her bir katılımcıya öntest uygulamaları yapılmıştır (EVOK Öntest uygulamaları, TİGE öntest uygulamaları ve Hedef sözcük kontrol listesi öntest uygulaması). Öntest uygulamaları tamamlandıktan sonra her bir katılımcıya haftada 2 oturum olmak üzere toplam 8 hafta 16 oturum etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sonunda sontest uygulamaları yapılmıştır (EVOK sontest uygulamaları, TİGE sontest uygulamaları ve Hedef sözcük kontrol listesi sontest uygulaması).

16 oturumluk etkileşimli kitap okuma uygulamasının ilk 2 oturumunda çocuk aile ile birlikte klinik ortama alınmıştır. Bu iki oturumda ailelere 16 oturumda nasıl bir uygulama yapılacağına ilişkin bilgi verilmiş, okunacak kitaplar tanıtılmıştır. Uygulama ev temelli olarak planlanmadığı için ve klinik olarak uygulamanın etkililiğini ortaya çıkarma adına ailelerden ev ödevi veya eve yönelik okuma çalışmaları istenmemiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması boyunca, çocuk ortama ve uygulamacıya alışana kadar, aile kitap okunacak klinik ortama alınmıştır. Uygulama süreci boyunca oturum sonlarında, aileye oturuma yönelik bilgi verilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisinin gösterildiği TİGE ve EVOK son test puanlarının zaman boyu kalıcılığını sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla son test uygulamalarından 1 ay sonra katılımcı gruba (n = 8) TİGE ve EVOK hedef sözcük testleri tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonunda kalıcılık testleri için 1 ay beklenilmiş, bu süre dolduktan sonra, her bir aileye bireysel olarak evde kitap okuma çalışmalarına nasıl devam edecekleri, hangi kitapları seçecekleri konusunda kapsamlı bilgi verilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcı grupta yer almak isteyen anne-babaların 8 haftanın sonunda son test uygulamalarına katılmak istedikleri görülürken, katılımcı gruba katılmak istemeyen kontrol grubunda yer alan çocukların anne-babalarından 3'ünün 8 haftanın sonunda son test uygulamalarına katılmadıkları, bu nedenle de 8 çocuğun katılımının planlandığı kontrol grubu sayısının 5'e düştüğü görülmüştür.

3.10. Verilerin Analizi

Etkileşimli kitap okuma oturumlarının etkisini belirlemek amacıyla katılımcı grubunun TİGE toplam, TİGE alıcı dil ve TİGE ifade edici dil öntest ve sontest puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.3). Wilcoxon testinin tercih edilme nedeni, bu çalışmada da olduğu gibi, araştırma verilerinin normal bir dağılım göstermediği durumlarda bağımlı gruplar için ordinal verilerin karşılaştırılmasına olanak vermesidir.

Katılımcıların (n = 13) hedef sözcük kazanımları öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için McNemar testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.6). Kategorik (örn, var-yok) değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını sınavan ve parametrik veri sayılığını gerektirmeyen bir test olduğu için McNemar testi tercih edilmiştir.

Kontrol grubundaki çocukların (n = 5) hedef sözcük kazanımları öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için N-1 iki oran testi (N-1 two proportion test, <https://measuringu.com/ab-cal/>) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.6). Kontrol grubundaki katılımcı sayısı az olduğundan, çok düşük miktarlardaki verileri karşılaştırmaya olanak veren bu analiz tercih edilmiştir.

Katılımcı gruptaki çocukların (n = 8) hedef sözcük kazanım sontest puanları ile kontrol grubundaki çocukların (n = 5) hedef sözcük kazanım sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için Fisher'in kesin ki kare testi (Fisher's Exact test) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.7). Katılımcı ve kontrol grubu arasında kategorik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını sınıadığı, bu çalışmada olduğu gibi beklenen en küçük değer 5'in altında olduğu karşılaştırmalara uygun olduğu ve parametrik veri sayılığını gerektirmeyen bir test olduğu için bu analiz tercih edilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların (n = 8) hedef sözcük kazanımları öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için N-1 iki oran testi (N-1 two proportion test) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.8). Kontrol grubundaki katılımcı sayısı az olduğundan, çok düşük miktarlardaki verileri karşılaştırmaya olanak veren bu analiz tercih edilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisinin gösterildiği TİGE ve EVOK son test puanlarının zaman boyu kalıcılığını sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla katılımcı grubun (n = 8) toplam sontest puanları ve toplam kalıcılık testi puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir. Wilcoxon testinin tercih edilme nedeni, araştırma verilerinin normal bir dağılım göstermediği durumlarda bağımlı gruplar için ordinal verilerin karşılaştırılmasına olanak vermesidir.

4. BULGULAR

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma ünitesine başvurmuş (n=13), gelişimsel dil gecikmesi olan (n=8) kronolojik yaş, gelişimsel özellikler, sosyo-kültürel düzey ve araştırma için seçilmiş kriterler bakımından eşitlenmiştir. Araştırma kapsamında 29-36 (ay) yaş grubu çocuklara uygulanan etkileşimli kitap okuma uygulamasının dil gelişimi ve ev erken okuryazarlık ortamları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmış olan bu çalışmada, katılımcı ve kontrol grubunu tanımlayıcı bilgiler, katılımcı ve kontrol gruplarının TİGE öntest-sontest-kalıcılık testi, Hedef Sözcük Kontrol Listesi öntest-sontest-kalıcılık testi ve EVOK öntest-sontest-kalıcılık testi sonuçlarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

4.1. Katılımcı ve Kontrol Grubu TİGE Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan ve yapılmayan grupta yer alan çocukların öntest ve sontest için olmak üzere, TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı puanları toplamları ve bu toplamların semantik kategorilere göre dağılımları incelenmiştir. Semantik kategorilerin her biri için toplam puanlar katılımcı grubu için Tablo 4.1 ve kontrol grubu için Tablo 4.2’de sunulmuştur. Yüzde değerleri, öntest ve sontestlerde çocukların her bir semantik kategoriye ait sözcük üretimi sıklığının, üretilen toplam sözcük sayısına bölünmesi yoluyla hesaplanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan grup için, öntestte elde edilen toplam puan 238 ve sontestte elde edilen toplam puan 281’dir. Kontrol grubu için TİGE kategorileri içersinden; insanlar kategorisi (%14,29), tanımlamaya yardımcı sözcükler kategorisi (%13,02) ile oyunlar ve rutinler (%12,60) kategorisi, öntestte en sık kullanılan kategorilerdir. Sontestte en sık kullanılan semantik kategoriler ise tanımlamaya yardımcı sözcükler kategorisi (%15,30), oyunlar kategorisi (%13,52) rutinler kategorisi (%13,52) ve insanlar kategorisidir (%11,74).

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup için öntestten elde edilen toplam puan 454 ve sontestten elde edilen toplam puan ise 1315’tir. Öntestte en sık kullanılan semantik kategoriler çeşitli sesler ve hayvan sesleri

(%14,54), tanımlamaya yardımcı sözcükler (%13,44) ve insanlar (%11,45) kategorileriyken, sontestte tanımlamaya yardımcı sözcükler (%20,91), yiyecek ve içecekler (%10,19), insanlar (%7,68) ve oyunlar ve rutinler (%7,68) kategorileridir.

Tablo 4.1 Katılımcı Grubun Öntest ve Sontest TİGE İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı Puanları Toplamlarının Semantik Kategorilere Göre Dağılımı

Semantik Kategoriler	TİGE İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı			
	Öntest		Sontest	
	f	%	f	%
Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri	66	14,54	74	5,63
Hayvanlar	27	5,95	66	5,02
Taşıtlar	7	1,54	26	1,98
Oyuncaklar	9	1,98	39	2,97
Yiyecekler ve İçecekler	40	8,81	134	10,19
Giysiler	10	2,20	47	3,57
Vücut Bölümleri	25	5,51	72	5,48
Küçük Ev Eşyaları	17	3,75	77	5,86
Mobilyalar ve Odalar	12	2,64	50	3,80
Evin Dışı	17	3,75	67	5,10
Gidilecek Yerler	15	3,30	41	3,12
İnsanlar	52	11,45	101	7,68
Oyunlar ve Rutinler	44	9,69	101	7,68
Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler	61	13,44	275	20,91
Zamanla İlgili Sözcükler	28	6,17	45	3,42
Zamirler	0	0,00	7	,53
Soru Sözcükleri	14	3,08	39	2,97
Yer Bildiren Sözcükler	6	1,32	23	1,75
Belirleyici Sözcükler	3	,66	17	1,28
Eylem	1	,22	14	1,06
TOPLAM	454		1315	

Tablo 4.2 Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest TİGE İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı Puanları Toplamlarının Semantik Kategorilere Göre Dağılımı

Semantik Kategoriler	TİGE İfade Edici Dil Sözcük Dağarcığı			
	Öntest		Sontest	
	f	%	f	%
Çeşitli Sesler ve Hayvan Sesleri	23	9,67	28	9,96
Hayvanlar	10	4,20	11	3,91
Taşıtlar	6	2,52	7	2,49
Oyuncaklar	8	3,36	8	2,85
Yiyecekler ve İçecekler	17	7,14	22	7,83
Giyisiler	7	2,94	11	3,91
Vücut Bölümleri	10	4,20	13	4,63
Küçük Ev Eşyaları	11	4,62	13	4,63
Mobilyalar ve Odalar	5	2,10	7	2,49
Evin Dışı	4	1,68	7	2,49
Gidilecek Yerler	11	4,62	11	3,91
İnsanlar	34	14,29	33	11,74
Oyunlar ve Rutinler	30	12,60	38	13,52
Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler	31	13,02	43	15,30
Zamanla İlgili Sözcükler	6	2,52	8	2,85
Zamirler	9	3,78	3	1,07
Soru Sözcükleri	11	4,62	11	3,91
Yer Bildiren Sözcükler	3	1,26	4	1,42
Belirleyici Sözcükler	2	,84	3	1,07
Eylem	0	0,00	0	0,00
TOPLAM	238		281	

Etkileşimli kitap okuma oturumlarının etkisini belirlemek amacıyla katılımcı grubunun TİGE toplam, TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ve TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı öntest ve sontest ortalama puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.3). Wilcoxon testinin tercih edilme nedeni, bu çalışmada da olduğu gibi, araştırma verilerinin normal bir dağılım göstermediği durumlarda bağımlı gruplar için ordinal verilerin karşılaştırılmasına olanak vermesidir.

Buna göre, katılımcı grubundaki çocukların, öntestte saptanan TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ortalama puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 20,06; S =

1,20), etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında aldıkları sontest puan ortalamalarının (Ortsontest = 20,31; S = ,81) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcı grubundaki çocukların, öntestte saptanan TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 2,84; S = 1,50), etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında aldıkları sontest puan ortalamalarının (Ortsontest = 8,22; S = 4,10) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcı grubundakilerin, öntestte saptanan TİGE toplam puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 11,45; S = 1,14), etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında aldıkları sontest ortalama puanlarının (Ortsontest = 14,27; S = 2,23) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Analiz sonuçları, TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ($z = -2,023$; $p < 0,05$), TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı ($z = -2,521$; $p < 0,05$) ve TİGE toplam sözcük dağarcığı ortalama puanlarındaki ($z = -2,521$; $p < 0,05$) öntest ve sontest ölçümleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Katılımcı grubun alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı açısından, etkileşimli kitap okuma uygulamasından ne ölçüde etkilendiğini gösteren Cohen's d etki büyüklüğü katsayıları alıcı dil puanları için ,24, ifade edici dil puanları için 1,74 ve toplam puanlar için 1,59 olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgular göz önüne alındığında, etkileşimli kitap okuma programına katılan katılımcı grubu çocukların TİGE ortalama sontest puanları, ortalama öntest puanlarına göre farklılık gösterecektir hipotezi doğrulanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma oturumlarına katılmayan kontrol grubundaki çocukların TİGE toplam sözcük dağarcığı, TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ve TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı öntest ve sontest ortalama puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.3).

Buna göre, kontrol grubu, öntestte saptanan TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ortalama puanlarıyla (Ortöntest = 19,46; S = 0,80), 8 haftalık süre sonrasında aldıkları ortalama sontest puanları (Ortsontest = 19,58; S = 1,52) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubu, öntestte saptanan TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı ortalama öntest puanlarıyla (Ortöntest = 2,37; S

= 0,38), 8 haftalık süre sonrasında aldıkları ortalama sontest puanları (Ortsontest = 2,72; S = ,78) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların, öntestte saptanan TİGE toplam puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 10,91; S = ,52), 8 haftalık süre sonrasında uygulanan sontest puanlarının (Ortsontest = 11,15; S = 1,07) sınır seviyede anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

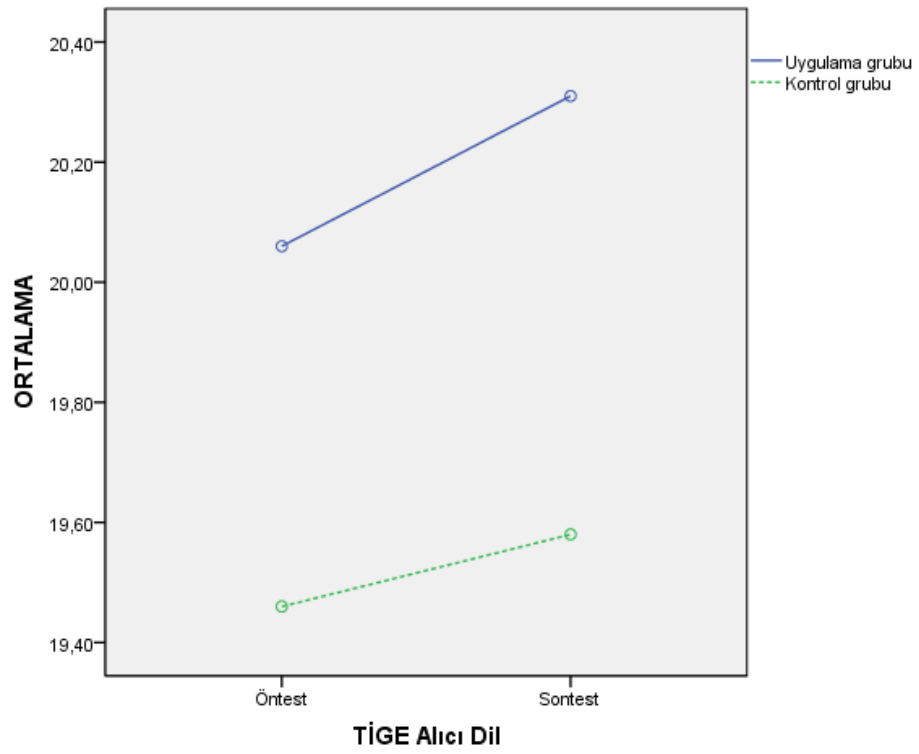
Analiz sonuçları, TİGE alıcı dil ($z = -0,365$; $p > 0,05$), TİGE ifade edici dil ($z = -1,461$; $p > 0,05$) ve TİGE toplam puanlarının ($z = -,368$; $p > 0,05$) öntest ve sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir.

Bu bulgulara göre; etkileşimli kitap okuma uygulamasına katılmayan kontrol grubundaki çocukların TİGE sontest puanları öntest puanlarına göre farklılık göstermeyecektir hipotezi doğrulanmıştır.

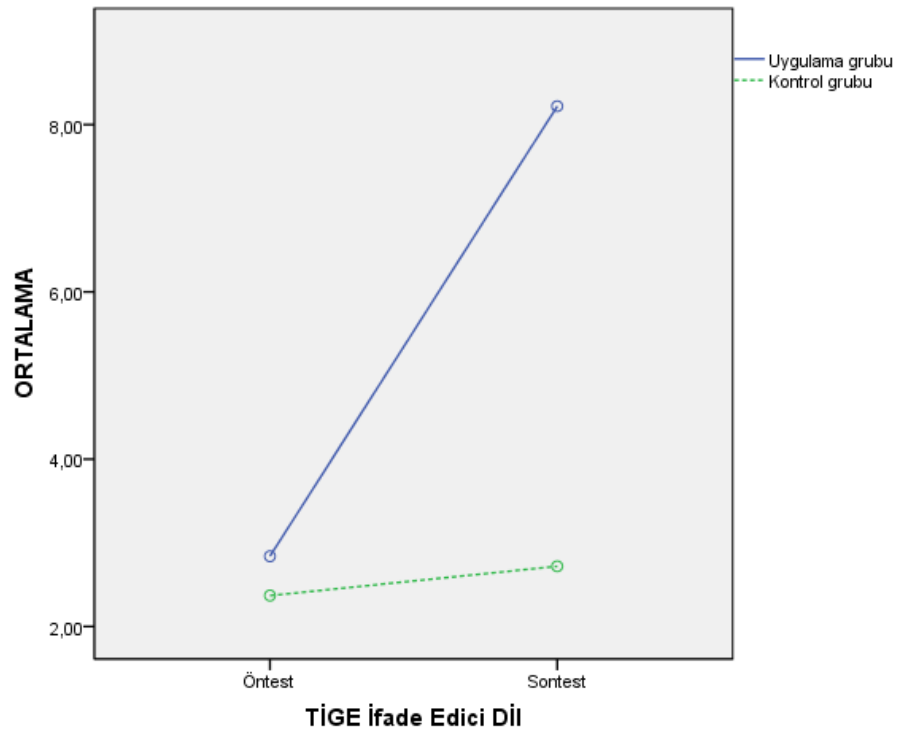
Tablo 4.1 Katılımcı ve Kontrol Grubunun TİGE Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

		Öntest		Sontest		Z	p
		Ort.	S	Ort.	S		
TİGE Alıcı Dil	Katılımcı Grup	20,06	1,20	20,31	,81	-2,023	,043*
	Kontrol Grubu	19,46	,80	19,58	1,52	-,365	,715
TİGE ifade Edici Dil	Katılımcı Grup	2,84	1,50	8,22	4,10	-2,521	,012*
	Kontrol Grubu	2,37	,38	2,72	,78	-1,461	,144
TİGE Toplam	Katılımcı Grup	11,45	1,14	14,27	,23	-2,521	,012*
	Kontrol Grubu	10,91	,52	11,15	1,07	-,368	,713

* $p < 0,05$



Şekil 4.1 TİGE Alıcı Dil Sözcük Dağarcığı Puan Ortalamalarının Katılımcı ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması



Şekil 4.2 TİGE İfade Edici Dil Puanları Ortalamalarının Katılımcı ve Kontrol Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmadan önce katılımcı ve kontrol gruplarının TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı, TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı ve TİGE toplam öntest puan ortalamaları Mann Whitney U Testiyle karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 4.4).

Analiz sonucunda, katılımcı grubunun TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı (Medyan = 20,65) öntest puanlarıyla, kontrol grubunun TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı (Medyan = 19,40) öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadıkları görülmüştür ($U = 12,00$; $p > ,05$). Katılımcı grubunun TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı (Medyan = 2,28) öntest puanlarıyla, kontrol grubunun TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı (Medyan = 2,40) öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadıkları görülmüştür ($U = 23,50$; $p > ,05$). Katılımcı grubunun TİGE toplam (Medyan = 11,25) öntest puan ortalamalarıyla, kontrol grubunun TİGE toplam (Medyan = 11,05) öntest puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadıkları görülmüştür ($U = 18,50$; $p > ,05$).

Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu TİGE ortalama öntest puanlarının, uygulama yapılmayan kontrol grubu TİGE ortalama öntest puanları arasında anlamlı bir fark görülmeyecektir hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4.2 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının TİGE Öntest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Katılımcı Grubu		Kontrol Grubu		U	p
	Medyan	Ort. (S)	Medyan	Ort. (S)		
TİGE Alıcı Dil	20,65	20,06 (1,20)	19,40	19,46 (,80)	12,00	,120
TİGE İfade Edici Dil	2,28	2,84 (1,50)	2,40	2,37 (,38)	23,50	,948
TİGE Toplam	11,25	11,45 (1,13)	11,05	10,91 (,52)	18,50	,477

$p < 0,05$

Etkileşimli kitap okuma uygulamasını alan katılımcı grup ile almayan kontrol gruplarının TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı ve TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı ortalama son test puanları Mann Whitney U Testiyle karşılaştırılmıştır (Bkz. Tablo 4.5).

Analiz sonucunda, katılımcı grubunun TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı (Medyan = 20,78) son test puan ortalamalarıyla, kontrol grubunun TİGE alıcı dil sözcük dağarcığı (Medyan = 19,98) son test puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadıkları görülmüştür, ($U = 11,05$, $p > ,05$). Katılımcı grubun TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı (Medyan = 6,90) son test puan ortalamalarının, kontrol grubunun TİGE ifade edici dil sözcük dağarcığı (Medyan = 2,58) son test puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür ($U = 3,00$, $p < ,05$).

Etkileşimli kitap okuma uygulamasının katılımcı grubu ifade edici dil alanında, etkileşimli kitap okuma uygulamasından ne ölçüde etkilendiğini gösteren Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı 1,86 olarak hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü (effect size) eğitim bilimleri çalışmalarında kullanıldığı biçimiyle bir yöntemin, yöntemler bileşiminin veya bir programın etkisinin derecesini ölçmeye yarayan katsayılar topluluğu olarak kabul edilebilir. Klinik çalışmalarda etki büyüklüğü değerinin $\geq 0,5$ olması önerilir. Gruplar arası fark (d) sembolü ile gösterilmektedir ve klinik araştırmalarda karşılaştırılacak gruplar arasındaki mutlak farkı belirtir (113).

Etki büyüklüğü için farklı hesaplama yöntemleri mevcuttur. Bunlardan biri Cohen formülüdür. Bu formül temelde iki örneklem grubunun ortalamaları farkının standart sapmaya bölümü olarak ifade edilir (Cohen, 1988). Formülde kullanılan standart sapmanın hesabı grupların homojen olup olmadıklarına göre değişiklik gösterir. Gruplar homojen olduklarında (yani, deney ve kontrol grubunu oluşturan örneklemeler aynı evrenden seçildiklerinde) her iki grubun standart sapmaları ortak standart sapma olarak kabul edilebilir (114).

Katılımcı grubunun TİGE toplam (Medyan = 13,64) sontest puan ortalamalarının, kontrol grubunun TİGE toplam (Medyan = 11,39) sontest puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür (U = 2,00; p < ,05).

Katılımcı grubun toplam TİGE puan ortalamalarının kontrol grubunun toplam TİGE puan ortalamalarıyla karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan farklılıklara ilişkin Cohen'd etki büyüklüğü katsayısı 1,78 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının TİGE Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

	Katılımcı Grubu		Kontrol Grubu		U	p
	Medyan	Ort. (S)	Medyan	Ort. (S)		
TİGE Alıcı Dil	20,78	20,31 (,81)	19,98	19,57 (1,52)	11,50	,106
TİGE İfade Edici Dil	6,90	8,22 (4,10)	2,58	2,72 (,78)	3,00	,007*

*p< 0.05

4.2. Katılımcı ve Kontrol Grubu için Hedef Sözcük Kazanım Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları

Katılımcı grubundaki çocukların (n = 8) hedef sözcük kazanımları ifade edici dil öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için N-1 iki oran testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.7). Katılımcı grubundaki çocuk sayısı az olduğundan, çok düşük miktarlardaki verileri karşılaştırmaya olanak veren bu analiz tercih edilmiştir.

Analizler sonucunda balık, ağaç, kuş, kelebek, balon, kova, güneş, baykuş, sincap, uçak, gözlük, uçurtma, bulut, terlik, koş, kürek, yürü, tut, yaz ve iç sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur (p < ,05). Buna göre, öntest ölçümlerinde balık sözcüğünü ifade eden 1 katılımcı (%12,5) bulunurken, sontest ölçümlerinde balık sözcüğünü 8 katılımcının (%100) ifade ettiği

görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 2 katılımcının (%25), sontest ölçümlerinde ise 8 katılımcının (%100) ağaç sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 2 katılımcının (%25), sontest ölçümlerinde ise 8 katılımcının (%100) kuş sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı kelebek sözcüğünü ifade edemezken , sontest ölçümlerinde ise 5 katılımcının (%100) kelebek sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcının balon sözcüğünü ifade edemediği, sontest ölçümlerinde ise 8 katılımcının (%100) balon sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı kova sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde 4 katılımcının (%50) kova sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı güneş sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde ise 7 katılımcının (%87,5) güneş sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı baykuş sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde ise 5 katılımcının (%62,5) baykuş sözcüğünü ifade görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı sincap sözcüğünü ifade etmezken, sontest ölçümlerinde ise 6 katılımcının (%75) sincap sözcüğünü ifade görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 1 katılımcının (%12,5), sontest ölçümlerinde ise 8 katılımcının (%100) uçak sözcüğünü ifade görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı gözlük sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde ise 7 katılımcının (%87,5) gözlük sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı uçurtma sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde ise 7 katılımcının (%87,5) uçurtma sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 0 katılımcının (%0,0), sontest ölçümlerinde ise 7 katılımcının (%87,5) bulut sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 0 katılımcının (%0,0), sontest ölçümlerinde ise 5 katılımcının (%62,5) terlik sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı kürek sözcüğünü ifade etmezken, sontest ölçümlerinde ise 4 katılımcının (%50) kürek sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 1 katılımcının (%12,5), sontest ölçümlerinde ise 8 katılımcının (%100) koş sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı “yürü” sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde 5 katılımcının (%62,5) “yürü” sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir

katılımcı “tut” sözcüğünü ifade edemezken, sontest ölçümlerinde ise 4 katılımcının (%50) tut sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde “yaz” sözcüğünü ifade eden katılımcı bulunmazken, sontest ölçümlerinde ise 5 katılımcının (%62,5) yaz sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde hiç bir katılımcı iç sözcüğünü ifade etmezken, sontest ölçümlerinde ise 7 katılımcının (%87,5) iç sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür.

Kolluk, meyve suyu ve çek sözcüklerinin ifadesi bakımından ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Tablo 4.6 Katılımcı Grubu İçin Öntest-Sontest Hedef Sözcük İfade Etme Uyumu

Sözcükler	Sözcük kavrama- öntest frekans ve yüzdeleri (n = 8)	Sözcük kavrama- sontest frekans ve yüzdeleri (n = 8)	N-1 iki oran testi p
Balık	1 (%12,5)	8 (%100)	,001*
Ağaç	2 (%25)	8 (%100)	,003*
Kuş	2 (%25)	8 (%100)	,003*
Kelebek	0 (%0)	5 (%62,5)	,009*
Balon	0 (%0)	8 (%100)	,0001*
Kova	0 (%0)	4 (%50)	,025*
Güneş	0 (%0)	7 (%87,5)	,001*
Baykuş	0 (%0)	5 (%62,5)	,009*
Sincap	0 (%0)	6 (%75)	,003*
Uçak	1 (%12,5)	8 (%100)	,001*
Gözlük	0 (%0)	7 (%87,5)	,001*
Kolluk	0 (%0)	1 (%12,5)	1,000
Uçurtma	0 (%0)	7 (%87,5)	,001*
Bulut	0 (%0)	7 (%87,5)	,001*
Terlik	0 (%0)	5 (%62,5)	,009*
Meyve Suyu	0 (%0)	2 (%25)	,466
Kürek	0 (%0)	4 (%50)	,025*

Koş	1 (%12,5)	8 (%100)	,001*
Yürü	0 (%0)	5 (%62,5)	,009*
Tut	0 (%0)	4 (%50)	,025*
Yaz	0 (%0)	5 (%62,5)	,009*
İç	0 (%0)	7 (%87,5)	,001*
Çek	0 (%0)	3 (%37,5)	,063

*p< 0,05

Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları ifade edici dil öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkacaktır hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Kontrol grubundaki katılımcıların (n = 5) hedef sözcük kazanımları öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için N-1 iki oran testi (N-1 two proportion test, <https://measuringu.com/ab-cal/>) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.6). Kontrol grubundaki katılımcı sayısı az olduğundan, çok düşük miktarlardaki verileri karşılaştırmaya olanak veren bu analiz tercih edilmiştir.

Analizler sonucunda kuş ve balon sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre, öntest ölçümlerinde kuş sözcüğünü ifade eden 1 katılımcı (%20) bulunurken, sontest ölçümlerinde 5 katılımcının (%100) ifade ettiği görülmüştür. Öntest ölçümlerinde 0 katılımcının (%0,0), sontest ölçümlerinde ise 4 katılımcının (%80) balon sözcüğünü ifade ettiği görülmüştür.

Bunun yanında, balık (öntest ölçümünde hiç bir çocuk ifade edemezken, son test ölçümünde 2 çocuk ifade etmiş), gözlük (öntest ölçümünde hiç bir çocuk ifade edemezken, son test ölçümünde 2 çocuk ifade etmiş), koş (öntest ölçümünde 2 çocuk ifade ederken, son test ölçümünde 4 çocuk ifade etmiş), yürü (öntest ölçümünde hiç bir çocuk ifade edemezken, son testte 3 çocuk ifade etmiş) ve iç (öntest ölçümünde hiç bir çocuk ifade edemezken, sontest ölçümünde 1 çocuk ifade etmiş) sözcüklerinin ifade edici dil açısından kazanımları istatistiksel olarak anlamlı

olmasa da etkileşimli kitap okuma programından yararlanmayan kontrol grubu çocuklarının bir kısmının bu sözcükleri ifade ettiği görülmüştür.

Balık, ağaç, kelebek, kova, güneş, baykuş, sincap, uçak, gözlük, kolluk, uçurtma, bulut, terlik, meyve suyu, koş, kürek, koş, yürü, tut, yaz, iç ve çek sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Bknz. Tablo 4.6) ($p > ,05$).

Bu bulgulara göre; etkileşimli kitap okuma programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları ifade edici dil öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmayacaktır hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 4.7 Kontrol Grubu İçin Öntest-Sontest Hedef Sözcük İfade Etme Uyumu

Sözcükler	Sözcük kavrama- öntest frekans ve yüzdeleri (n = 5)	Sözcük kavrama- sontest frekans ve yüzdeleri (n = 5)	N-1 iki oran testi p
Balık	0 (%0)	2 (%40)	,444
Ağaç	1 (%20)	1 (%20)	,777
Kuş	1 (%20)	5 (%100)	,014*
Kelebek	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Balon	0 (%0)	4 (%80)	,014*
Kova	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Güneş	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Baykuş	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Sincap	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Uçak	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Gözlük	0 (%0)	2 (%40)	.444
Kolluk	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Uçurtma	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Bulut	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Terlik	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Meyve Suyu	0 (%0)	0 (%0)	1.000

Kürek	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Koş	2 (%40)	4 (%80)	,221
Yürü	0 (%0)	3 (%60)	,050
Tut	0 (%0)	0 (%0)	1.000
Yaz	0 (%0)	0 (%0)	1.000
İç	0 (%0)	1 (%20)	1.000
Çek	0 (%0)	0 (%0)	1.000

*p< 0.05

Katılımcı grubundaki katılımcıların (n = 8) hedef sözcük kazanım son test puanları ile kontrol grubundaki katılımcıların (n = 5) hedef sözcük kazanım son test puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için Fisher'in kesin ki kare testi (Fisher's Exact test) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4. 8). Katılımcı ve kontrol grubu arasında kategorik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını sınıadığı, bu çalışmada olduğu gibi beklenen en küçük değerin 5'in altında olduğu karşılaştırmalara uygun olduğu ve parametrik veri sayılısını gerektirmeyen bir test olduğu için bu analiz tercih edilmiştir.

Analizler sonucunda katılımcı ve kontrol grubundaki çocukların balık, ağaç, güneş, sincap, uçak, uçurtma, bulut ve iç sözcüklerini ifade etme açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştıkları bulunmuştur (p < ,05). Buna göre, kontrol grubuyla (%40) karşılaştırıldığında etkileşimli kitap okuma grubundaki katılımcıların (%100) balık sözcüğünü daha büyük olasılıkla ifade ettikleri görülmüştür. Benzer biçimde, kontrol grubuyla (%20) karşılaştırıldığında katılımcı gruptaki çocukların ağaç (kontrol grubundakilerin %20'sine karşı katılımcı grubunun %100'ü), güneş (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %87,5'i), sincap (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %75'i), uçak (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %100'ü), uçurtma (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %87,5'i), bulut (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %87,5'i) ve iç (kontrol grubundakilerin %20'sine karşı katılımcı grubunun %87,5'i) sözcüklerini daha büyük olasılıkla ifade ettikleri görülmüştür.

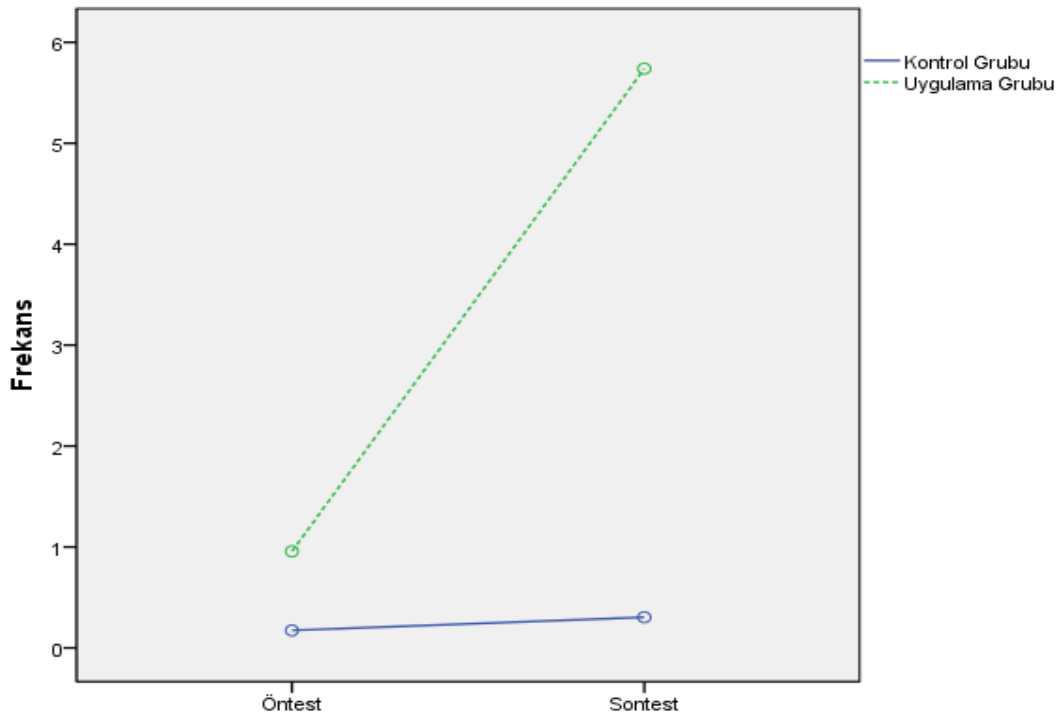
Bu bulguların yanısıra, istatistiksel yönden anlamlı bulunmasa da kontrol grubuyla (%40) karşılaştırıldığında etkileşimli kitap okuma grubundaki katılımcıların kelebek (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %62,5'i), balon (kontrol grubundakilerin %40'ına karşı katılımcı grubunun %100'ü), kova (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %50'si), baykuş (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %62,5'i), gözlük (kontrol grubundakilerin %40'ına karşı katılımcı grubunun %87,5'i), terlik (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %62,5'i), kürek (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %50'si), tut (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %50'si), yaz (kontrol grubundakilerin %0'ına karşı katılımcı grubunun %62,5'i) sözcüklerini daha büyük olasılıkla ifade ettikleri görülmüştür.

Bu bulgulara göre etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları ifade edici dil sontest puanları ile uygulamaya dahil olmayan kontrol grubu ifade edici dil sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi kısmen doğrulanmıştır.

Tablo 4.4 Katılımcı ve Kontrol Gruplarının Hedef Sözcük İfade Etme Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Sözcükler	Sözcük kavrama-sontest frekans ve yüzdeleri			
	Kontrol grubu (n = 5)	Katılımcı grubu (n = 8)	χ^2	P (Fisher'in kesin χ^2 testi)
Balık	2 (%40)	8 (%100)	6.240	,035*
Ağaç	1 (%20)	8 (%100)	9.244	,007*
Kuş	5 (%100)	8 (%100)	-	1.000
Kelebek	0 (%0)	5 (%62.5)	5.078	,075
Balon	4 (%80)	8 (%100)	1.733	,385
Kova	0 (%0)	4 (%50)	3.611	,105
Güneş	0 (%0)	7 (%87.5)	9.479	,005*
Baykuş	0 (%0)	5 (%62.5)	5.078	,075
Sincap	0 (%0)	6 (%75)	6.964	,021*
Uçak	0 (%0)	8 (%100)	13.000	,001*
Gözlük	2 (%40)	7 (%87.5)	3.259	,217
Kolluk	0 (%0)	1 (%12.5)	.677	1.000
Uçurtma	0 (%0)	7 (%87.5)	9.479	,005*
Bulut	0 (%0)	7 (%87.5)	9.479	,005*
Terlik	0 (%0)	5 (%62.5)	5.078	,075
Meyve Suyu	0 (%0)	2 (%25)	1.477	,487
Kürek	0 (%0)	4 (%50)	3.611	,105
Koş	4 (%80)	7 (%87.5)	,133	1.000
Yürü	3 (%60)	5 (%62.5)	,008	1.000
Tut	0 (%0)	4 (%50)	3.611	,105
Yaz	0 (%0)	5 (%62.5)	5.078	,075
İç	1 (%20)	7 (%87.5)	5.923	,032*
Çek	0 (%0)	3 (%37.5)	2.438	,196

*p< 0.05



Şekil 4.3 Hedef Sözcük Kontrol ve Katılımcı Grupların Öntest-Sontest Sonuçları

4.3. Katılımcı ve Kontrol Grubu için Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Öntest-Sontest Sonuçları ile İlgili İstatistik Bulguları

Etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubundaki (n = 8) çocukların EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt testleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon Testi kullanılarak değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.9). Wilcoxon testinin tercih edilme nedeni, araştırma verilerinin normal bir dağılım göstermediği durumlarda bağımlı gruplar için ordinal verilerin karşılaştırılmasına olanak vermesidir.

Analiz sonuçları, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların *EVOK Ölçeği Okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir ($z = -2.527$; $p < 0,05$). Buna göre, *katılımcı* gruptaki çocukların, öntestte elde edilen *EVOK Ölçeği Okuma* alt testi puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 4.88; S = 4.09), etkileşimli kitap okuma oturumu sonrasında aldıkları sontest puanlarının (Ortsontest = 14.88; S = 2.30)

anlamli bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cohen's d etki büyüklüğü 3.01 olarak hesaplanmıştır.

Analiz sonuçları kontrol grubu açısından değerlendirildiğinde, *EVOK Ölçeği Okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($z = ,000$; $p > 0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubunun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin sonuçlar da, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. ($z = -2.379$; $p < 0,05$) (Bkz. Tablo 4.9). Buna göre, katılımcı grubun, öntestte saptanan *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi* puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = ,75; S = ,89), etkileşimli kitap okuma oturumu sonrasında aldıkları sontest puanlarının (Ortsontest = 6.38; S = 2.50) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.9). Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı 3.00 olarak hesaplanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubunun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin sonuçlar da, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubunun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi* öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir. ($z = ,000$; $p > 0,05$) (Bkz. Tablo 4.9).

Bu bölüm kapsamında ayrıca, etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubundaki ($n = 8$) çocukların *EVOK Ölçeği Okuma ve Birlikte Kitap Okuma alt testleri* sontest puanları ile kontrol grubundaki çocukların *EVOK ölçeği alt testleri* sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi kullanılarak değerlendirilmiştir (bkz. Tablo 4.9).

Analiz sonuçları, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubun *EVOK Ölçeği Okuma sontest puanları* ile kontrol grubu sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. ($U = ,00$; $p < 0,05$). Buna göre, katılımcı gruptaki çocukların, sontestte elde edilen *EVOK Ölçeği Okuma alt*

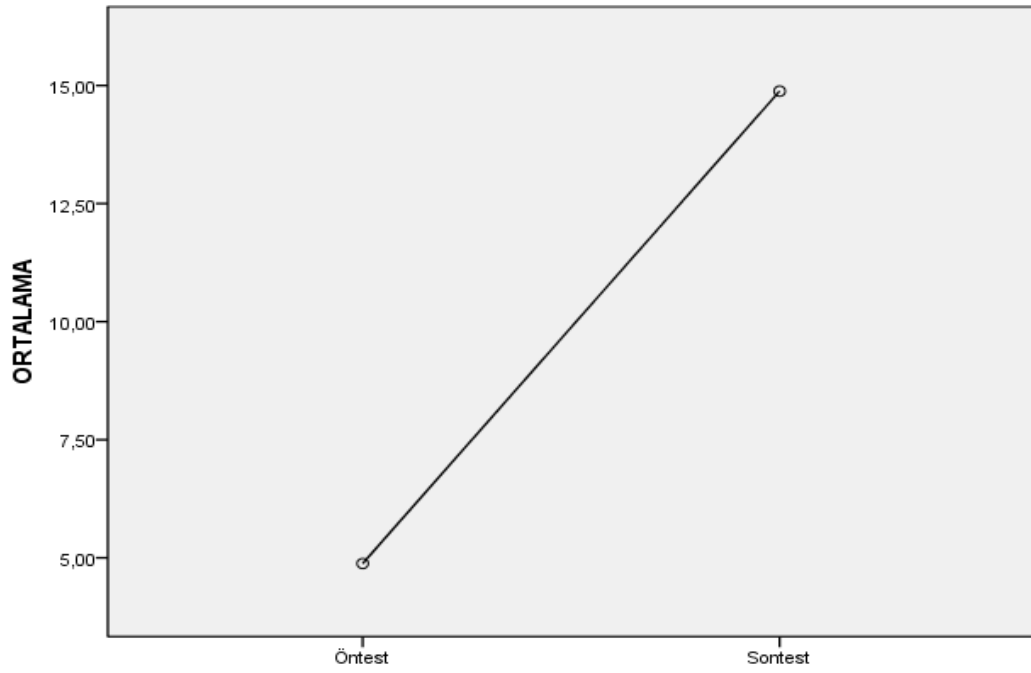
testi puanları (OrtKatılımcı = 14.88; S = 2.30), kontrol grubunda yer alan çocukların sontest puanlarından (OrtKontrol = 3.40; S = 1.67) anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Cohen's d etki büyüklüğü 5.71 olarak hesaplanmıştır.

Etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubunun ve kontrol grubunun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi sontest puanları* arasındaki farkın incelenmesine ilişkin sonuçlar da, etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubun ve olmayan kontrol grubunun *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi sontest puanları* arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. (U = ,00; p < 0,05). Buna göre, katılımcı grubun sontestte saptanan *EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi puanlarıyla* karşılaştırıldığında (OrtKatılımcı = 6.38; S = 2.50), kontrol grubu sontest puanları (OrtKontrol = ,60; S = ,55) anlamlı bir biçimde daha düşüktür (bkz. Tablo 4.9). Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı 3.19 olarak hesaplanmıştır.

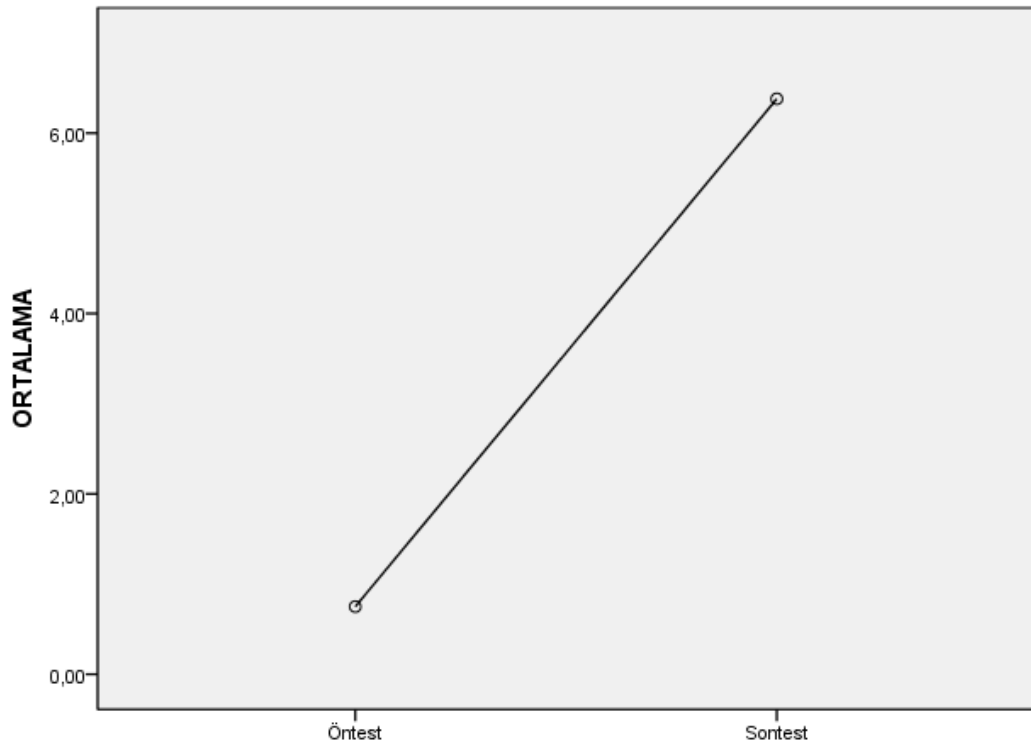
Tablo 4.5 Katılımcı ve Kontrol Grubun EVOK Ölçeği Alt Testleri Öntest ve Sontest Ortalamalarının ve İki Grubun Son Test Ortalamalarının Birbirleriyle Karşılaştırılması

		Öntest		Sontest				GRUPLARIN SON TEST KARŞILAŞTIRMALARI	
EVOK Ölçeği Alt Testleri		<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Ort.</i>	<i>S</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Okuma	Katılımcı (n = 8)	4.88	4.09	14.88	2.30	-2.527	,012*	,000	,003*
	Kontrol (n = 5)	3.40	1.67	3.40	1.67	.000	1.000		
Birlikte kitap okuma	Katılımcı (n = 8)	,75	,89	6.38	2.50	-2.379	,017*	,000	,002*
	Kontrol (n = 5)	,60	,55	,60	,55	,000	1.000		

*p < 0,05



Şekil 4.4 EVOK Ölçeği Okuma Alt Testi Katılımcı Grubu Öntest-Sontest Sonuçları



Şekil 4.5 EVOK Ölçeği birlikte okuma alt testi katılımcı grubu öntest-sontest sonuçları

4.4. Katılımcı Grup Sontest Puanlarının Zaman Boyu Kalıcılığına Yönelik Bulguları

Araştırmada kalıcılık test puanlarına yer verilmesinin amacı, katılımcı ve kontrol gruplarında yer alan çocukların uygulamadan edindikleri sözcük bilgisi ve ev erken okur yazarlık ortamına yönelik davranışlarının kalıcılık durumlarının olup olmadığını göstermektir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının etkisinin gösterildiği TİGE son test puanlarının zaman boyu kalıcılığını sürdürüp sürdürmediğini belirlemek amacıyla katılımcı grubun (n = 8) TİGE toplam sontest puanları ve TİGE toplam kalıcılık testi puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.10). Wilcoxon testinin tercih edilme nedeni, araştırma verilerinin normal bir dağılım göstermediği durumlarda bağımlı gruplar için ordinal verilerin karşılaştırılmasına olanak vermesidir.

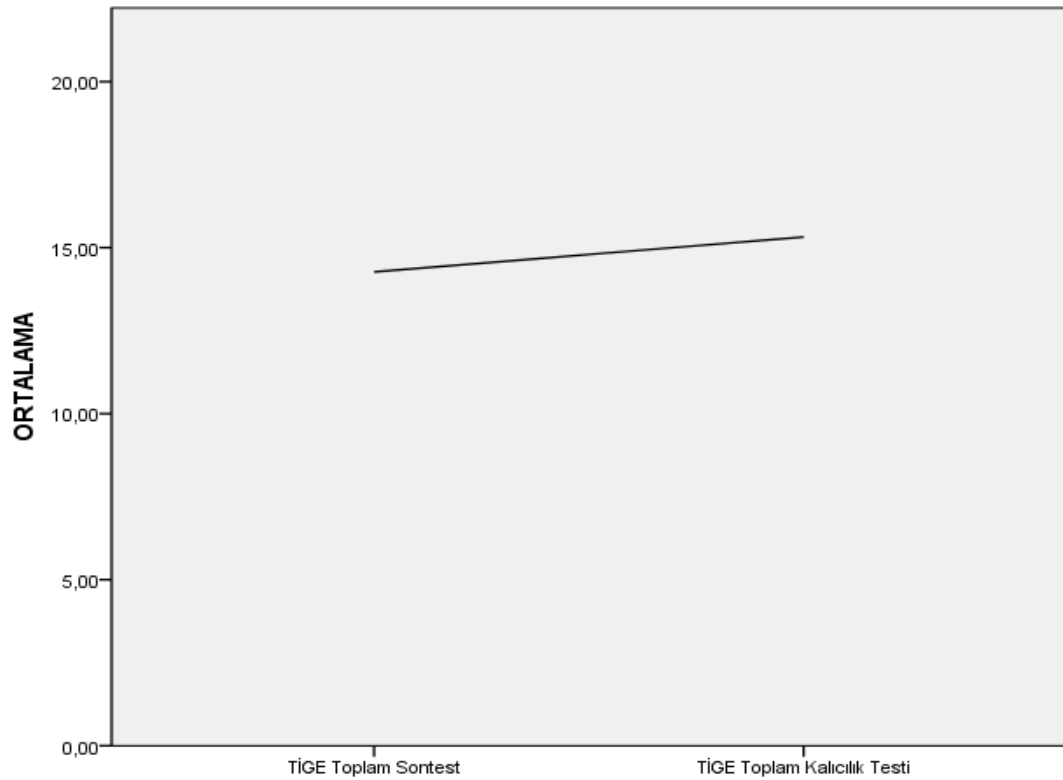
Analiz sonuçları, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların TİGE toplam puanlarının ($z = -2.521$; $p < 0.05$) sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, katılımcı gruptaki çocukların, sontestte saptanan TİGE toplam puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortontest = 14.27; $S = 2.23$), bir ay sonra saptanan kalıcılık testi puanlarının (Ortsontest = 15.32; $S = 2.71$) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Katılımcı grubu TİGE toplan son test puanlarıyla, 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasındaki farkın etkililiğini ölçen Cohen's d etki büyüklüğü katsayısı .42 olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların TİGE Toplam sontest puanları ile çocuklara 1 ay sonra uygulanan TİGE kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, TİGE kalıcılık test puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre TİGE sontestte elde edilen ifade edici dil puanlarında bir gerileme olmadığı, kazanımın devamlılık gösterdiği istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Tablo 4.6 Katılımcı Grubun TİGE Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Sontest		Kalıcılık Testi			p
	Ort.	S	Ort.	S	Z	
TİGE Toplam	14.27	2.	15.	2.71	-2.521	.012
		23	32			*

*p < 0.05



Şekil 4.6 TİGE Ölçeği Puanlarının Zaman Boyu Kalıcılığı

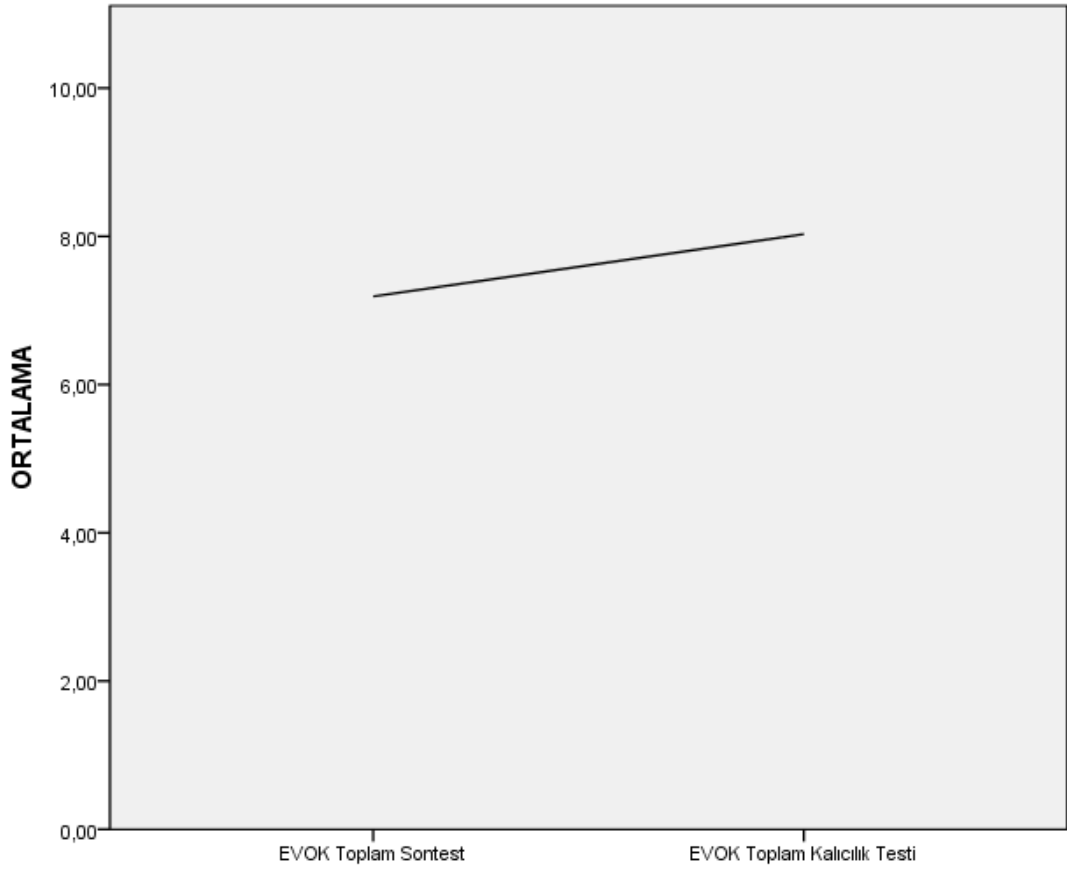
Etkileşimli kitap okuma oturumlarının etkisinin gösterildiği EVOK son test puanlarının zaman boyu kalıcılığını göstermek amacıyla etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların (n = 8) sontestte aldıkları EVOK Ölçeği toplam puanları ve EVOK ölçeği toplam kalıcılık testi puanları Wilcoxon Testi kullanılarak kendi içinde değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 4.11).

Analiz sonuçları, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların EVOK Ölçeği toplam puanlarının sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermiştir ($z = -1.970$; $p = 0.05$). Buna göre, katılımcı gruptaki çocukların, sontestte saptanan EVOK Ölçeği toplam puanlarıyla (Ortöntest = 7.19; S = 1.39), bir ay sonra saptanan kalıcılık testi puanlarının (Ortsontest = 8.03; S = 1.61) anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup EVOK sontest puanlarında bir gerileme olmadığı ve kazanımın devamlılık gösterdiği bulunmuştur. Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Toplam sontest puanları ile çocuklara 1 ay sonra uygulanan EVOK kalıcılık testi puanları farklılık göstermeyecektir hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4.7 Katılımcı Grubun EVOK Ölçeği Öntest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Sontest		Kalıcılık Testi		Z	p
	Ort.	S	Ort.	S		
EVOK Ölçeği toplam puanı	7.19	1.39	8.03	1.61	-1.970	,050

* $p < 0.05$



Şekil 4.7 EVOK Ölçeği Zaman Boyu Kalıcılığı

Etkileşimli kitap okuma programı uygulanan gruptaki katılımcıların ($n = 8$) hedef sözcük kazanımları öntest ve sontest puanlarını karşılaştırmak için her bir sözcük için N-1 iki oran testi (N-1 two proportion test) yapılmıştır (Bkz. Tablo 4.12). Katılımcı grubundaki katılımcı sayısı az olduğundan, çok düşük miktarlardaki verileri karşılaştırmaya olanak veren bu analiz tercih edilmiştir.

Analizler sonucunda hiçbir sözcük için son ölçümler ve kalıcılık testi ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak, bulgular ayrı ayrı incelendiğinde kelebek (Sontest puanı 5, kalıcılık test puanı 6), Balon (Sontest puanı 8, kalıcılık test puanı 7), Güneş (Sontest puanı 7, kalıcılık test puanı 5), Baykuş (Sontest puanı 5, kalıcılık test puanı 6), Sincap (Sontest puanı 6, kalıcılık test puanı 5), Gözlük (Sontest puanı 7, kalıcılık test puanı 6), Uçurtma (Sontest puanı 7, kalıcılık test puanı 4), Terlik (Sontest puanı 5, kalıcılık test puanı 4), Meyve Suyu (Sontest

puanı 2, kalıcılık test puanı 4), Kürek (Sontest puanı 4, kalıcılık test puanı 2), Yürü (Sontest puanı 5, kalıcılık test puanı 6), Çek (Sontest puanı 3, kalıcılık test puanı 6) sözcüklerinin 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testi sonucunda, ifade edici sözcük kazanımı boyutunda artmalar ve azalmalar olduğu görülmüştür.

Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanlarından elde ettikleri Hedef Sözcük kazanımlarında bir gerileme olmadığı, kazanımların devamlılık gösterdiği istatistiksel olarak saptanmıştır. Buna göre, etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanları ile çocuklara 1 ay sonra uygulanan hedef sözcük kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark görülmecektir hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4.8 Hedef Sözcük Kazanımlarının Zaman Boyu Tutarlığı

Sözcükler	Sözcük kavrama- son test frekans ve yüzdeleri (n = 8)	Sözcük kavrama- kalıcılık testi frekans ve yüzdeleri (n = 8)	N-1 iki oran testi p
Balık	8 (%100)	8 (%100)	1.000
Ağaç	8 (%100)	8 (%100)	1.000
Kuş	8 (%100)	8 (%100)	1.000
Kelebek	5 (%62.5)	6 (%75)	,602
Balon	8 (%100)	7 (%87.5)	1.000
Kova	4 (%50)	4 (%50)	1.000
Güneş	7 (%87.5)	5 (%62.5)	,264
Baykuş	5 (%62.5)	6 (%75)	,602
Sincap	6 (%75)	5 (%62.5)	,602
Uçak	8 (%100)	8 (%100)	1.000
Gözlük	7 (%87.5)	6 (%75)	,535
Kolluk	1 (%12.5)	1 (%12.5)	1.000
Uçurtma	7 (%87.5)	4 (%50)	,117
Bulut	7 (%87.5)	7 (%87.5)	1.000
Terlik	5 (%62.5)	4 (%50)	,626
Meyve Suyu	2 (%25)	4 (%50)	,317
Kürek	4 (%50)	2 (%25)	,317
Koş	8 (%100)	8 (%100)	1.000
Yürü	5 (%62.5)	6 (%75)	,602
Tut	4 (%50)	4 (%50)	1.000
Yaz	5 (%62.5)	5 (%62.5)	1.000
İç	7 (%87.5)	7 (%87.5)	1.000
Çek	3 (%37.5)	6 (%75)	,143

*p< 0,05



Şekil 4.8 Hedef sözcük kazanımlarının zaman boyu kalıcılığı

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma ünitesine başvurmuş (n=13), gelişimsel dil gecikmesi olan (n=8) seçilmiş kriterler bakımından eşitlenmiş kontrol gruplu (n=5), 29-36 ay grubu çocuklara yapılan etkileşimli kitap okuma uygulamasının dil gelişimi ve ev erken okuryazarlık ortamı üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü Dil ve Konuşma Ünitesine gecikmiş dil ve iletişim sorunları şüphesiyle başvuran ailelerin 29-36 ay aralığındaki çocukları arasından grup eşleştirme yöntemiyle seçilen (n=13) (102, 103), çocuk oluşturmaktadır.

Çalışmanın amacı kapsamında gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklara yönelik yapılan etkileşimli kitap okuma uygulamasının çocukların ifade edici dil, ev erken okur yazarlık ortamları ve hedef sözcük kazanımlarına etkisi tartışılmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcı grubu TİGE ifade edici dil öntest puanları ile TİGE ifade edici dil sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür ($z = -2.521$; $p < 0,05$) (Bkz. Tablo 4.3). Bu sonuç bize, erken dönemde uygulanan erken çocukluk müdahalesine yönelik uygulamaların çocuğun dil gelişim sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, etkileşimli kitap okuma uygulamaları kullanılarak yapılmış pek çok çalışma erken dönem risk altındaki çocukların etkileşimli kitap okuma uygulamalarından faydalandıklarını göstermektedir. Lonigan ve arkadaşları (67) yaptıkları çalışmada bir gruba tipik paylaşımlı kitap okuma uygulaması, diğer gruba da diyaloga bağlı kitap okuma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Sözcük dağarcığını destekleme potansiyelleri için uygun kitaplar seçmişlerdir. Her bir çocuğun öykü anlatımını destekleyerek, çocuklara yeni sözcükler kazanmaları için bir temel oluşturmuşlardır. Müdahale için kullanılan kitapların çoğu, müdahalenin başlamasından önce sınıf kitaplığında bulunmamasına ve çocukların müdahale oturumları arasındaki kitaplara erişimin olmamasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, hem diyaloga dayalı hem de tipik paylaşımlı kitap okumanın risk altındaki okul-öncesi çocukların erken okur-yazarlık becerileri üzerinde olumlu etkileri olabileceği görülmüştür. Kotaman

(91) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin diyaloga dayalı kitap okumalarının çocuklarının alıcı dil sözcük edinimlerine ve okumaya yönelik davranışlarına olan etkisini incelemiştir. 40 ebeveyn ve okul öncesi eğitimlerine devam eden çocuklarının katıldığı çalışmada, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu diyaloga dayalı kitap okuma eğitimi almıştır. Çocukların alıcı sözcük dağarcıkları ve okuma davranışları diyaloga dayalı kitap okuma eğitiminden önce ve 7 haftalık eğitimden sonra ölçülmüştür. Çalışmanın sonunda deney grubu çocuklarının alıcı sözcük dağarcığı ve okuma davranışları puanlarında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Ayrıca okuma davranışlarıyla alıcı dil sözcük varlığı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dale ve arkadaşlarının (115) gecikmiş dile sahip 3-6 yaş aralığındaki 35 çocukla 6-8 haftalık süreçte yaptıkları çalışmanın sonuç bulguları, çalışmaya katılan çocukların ortalama sözce uzunluklarında ve farklı sözcük sayısında artış olduğunu göstermiştir. Justice ve arkadaşlarının (70), klinik ortamda, 57 okul öncesi dönem çocuğuyla yaptıkları çalışmada yer alan katılımcı grubu (n=29) çocuklara içerisinde altmış adet sıfat geçen öykü kitapları okunmuş, kontrol grubuna (n=28) bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmada uygulanan müdahale sonucunda katılımcı grubundaki düşük sözcük dağarcığı skoruna sahip çocukların daha fazla sözcük edindiği görülmüştür. Bu sonuç, klinik ortamda uygulanan kitap okuma çalışmalarının sözcük dağarcığı gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu alanyazın bilgisi klinik ortamda yapılan çalışmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca bu sonuç, ülkemizde sıkça karşılaşılan bir durum olan, belirli bir yaşa kadar beklenilerek, herhangi bir tanılama ve müdahale çalışması yapılmayan “bekle ve gör” yaklaşımının hatalı bir tutum olduğunu da kanıtlamaktadır. “Bekle ve gör yaklaşımı” geç konuşmanın büyük ölçüde kendi kendine düzelen bir olgu olduğu algısına da dayanabilir, çünkü gecikmiş dile sahip çocukların çoğunluğunun geç olgunlaştığı, bu sebeple de konuşmasının da geciktiği düşünülür. Oysa ki bu çocuklar ilerleyen dönemlerde akranlarına yetişmiş gibi görünse de dile ilişkin becerilerde daha zayıf kaldıkları bilinmektedir (116).

Araştırma öncesinde yapılan pilot çalışma gelişimsel dil gecikmesi olan çocuklarla kitap okumanın, normal gelişim gösteren çocuklarla aynı süreçte devam

etmeyeceğini göstermiştir. Gelişimsel dil gecikmesi görülen çocukların söz öncesi becerilerinde görülen gecikmenin kitaba yöneltebilecekleri dikkati de sınırladığını göstermiştir. Bu sebeple araştırmamızda oyun ön planda tutulmuş, çocuğun oyun oynamasına fırsat verilerek kitapla etkileşime geçilmesi sağlanmıştır. İzlenen bu yöntem aracılığıyla, çocuğun ortama yalnızca kitap okumak için gelmediğini, aynı zamanda kendi isteği doğrultusunda oyun da oynayabileceğini çocuğa göstererek çocuğun kitapla buluşması hedeflenmiştir. Towson ve arkadaşları (100) içerisinde oyun kullanılarak yapılmış kitap okuma çalışmalarının da bulunduğu meta-analiz çalışmasında, 30 farklı çalışmayı belirli özelliklere göre gruplandırılarak incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonunda etkileşimli kitap okuma programlarının, çocukların dil ve okur-yazarlık becerilerinin yanında, sosyal-duygusal öğrenmeleriyle birlikte matematik ve fen bilgisi gibi akademik becerilerini de geliştirmelerine yönelik fırsatlar sunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, erken dönemde yapılacak etkileşimli kitap okuma çalışmalarının, çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu yönde etki edeceği ve ilerideki akademik ve sosyal yaşantısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. **Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu çocukların TİGE öntest puanları ile TİGE sontest puanları arasında anlamlı bir fark vardır hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada yer alan kontrol grubu TİGE ifade edici dil öntest puanları ile TİGE ifade edici dil sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($z = -1,461$; $p > 0,05$) (Bkz. Tablo 4.3). Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda yer alan çocukların sekiz haftalık bir süreçte ifade edici dil ve alıcı dil alanında bir ilerleme kaydetmedikleri ancak her iki alanın toplamına bakıldığında sınırda bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür (Bknz. Tablo 4.3). Bu durum bize, gecikmiş dil özelliklerine sahip çocuklara müdahale edilmediği durumda dil gelişimlerinde fark edilir bir gelişime sahip olamayacaklarını göstermektedir. Bu sonuca göre klinikte çalışan ilgili meslek gruplarının, gelişimsel müdahaleye gereksinim duyan çocukları ve aileleri düzenli olarak takip etmelerinin önemli bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

O'Farrely ve arkadaşlarının (101) yaptıkları çalışmada, erken müdahale

programı kapsamında yaşları 6 ay olan toplam 236 çocukla 6 aylık bir süreçte çalışılmış, çalışmada yoğun (n=78) ve düşük yoğunlukta (n=80) program uygulanan iki deneysel gruba müdahale edilmeyen bir karşılaştırma grubu (n=78) yer almıştır. Deneysel gruplarından yoğun deney grubuna hem kitap, hem de bu kitapları gruptaki çocuklara okumak üzere uzman sağlanırken, düşük yoğunlukta deney grubuna yalnızca kitap sağlanmış, kontrol grubuna ise bunlardan hiçbiri sağlanmamıştır. Araştırma sonucunda hem yoğun, hem de düşük yoğunlukta iki deney grubu arasında çocukların kazanımları açısından bir fark görülmemiştir. Deneysel gruplarının sözcük kazanımı, bilişsel ve sosyo-duygusal beceriler bakımından uygulama yapılmayan kontrol grubuna göre daha yüksek skorlara ulaştıkları görülmüştür. Bahsedilen çalışmada da görüldüğü gibi son yıllarda kitabın kullanıldığı erken müdahale programlarında artış olduğu ve müdahale gruplarının yaşının da 6 aya kadar indiği görülmektedir. Bununla birlikte müdahale edilen grupların sözcük kazanımında, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim alanında, müdahale edilmeyen kontrol grubuna göre daha çok kazanım sağladıkları görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, çocuğun sözcük üretimi henüz başlamadan önce yapılan erken müdahalenin çocuğun söz öncesi becerilerini de destekleyerek sözcük üretimine hazırladığı düşünülebilir. Söz öncesi becerileri iyi desteklenmiş çocukların dil üretimlerinin de desteklendiği bilinmektedir. Henüz söz üretimine geçmemiş, potansiyel dil gecikmesi olan çocuklara, gecikme ortaya çıkmadan uygulanacak kitap okuma çalışmalarının, dil gelişimini destekleyeceği ve çocuğun akademik ve sosyal yaşantısını etkileyecek olan dil yapılarını düzenleyeceği düşünülmektedir. Gelişimsel gecikmesi olan 0-3 yaş çocuklarıyla kitap okuma çalışmaları yapılırken sadece kitaba yönelmek çocuğu kitaba yaklaştırmak yerine uzaklaştırabilir. Bu nedenle kitap okuma çalışmalarına oyun aracılığıyla ulaşmak fayda sağlayabilir. Erken müdahale yaklaşımları arasında yer alan aktivite temelli erken müdahale yaklaşımı kitabı oyunla birleştirmek için kullanılabilir uygun bir yol olarak kullanılabilir. Multidisipliner bir model olarak aktivite temelli erken müdahale yaklaşımı, çocuğun gereksinmelerine göre etkinlik seçen, davranış öncesi ve sonrasında doğal ve anlamlı uyarıları kullanan, rutinlere ve planlanan faaliyetlerin içine yerleştirilmiş

genellenebilir hedeflerin öğretildiği bir yaklaşımdır (117). Yapılan çalışmada aktivite temelli erken müdahale yaklaşımının esasları arasında yer alan; çocuğun ilgi alanlarına göre faaliyet seçimi, rutinlere ve planlanan faaliyetlere gömülü bireysel hedefleri öğretme, işlevsel ve genellenebilir becerileri öğretme, davranış öncesi ve sonrasında davranışlarla ve çevreyle doğal ve anlamlı ilişkileri olan uyaranları kullanma gereklilikleri yerine getirilmiştir (118). Uygulama sürecinde aktivite temelli erken müdahale yaklaşım unsurlarını kullanılarak çocuğun ilgi alanına girilmiş, çocuğun liderliğinde etkinlikler sürdürülerek çocuk kitaba yönlendirilmiştir. Bu yöntem sayesinde etkileşimli kitap okuma uygulaması verilen çocukların sözcük kazanımına destek olmakla birlikte bu çocukların ev erken okur yazarlık ortamının da geliştiği görülmüştür. **Bu çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olmayan kontrol grubu TİGE ortalama öntest puanları ile TİGE ortalama sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup TİGE ifade edici dil sontest puanları ile uygulaması yapılmayan kontrol grubu TİGE ifade edici dil sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür (U = 23,50; p > ,05) (Bkz. Tablo 4.5). Analiz sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcı grubu ile kontrol grubu alıcı dil, ifade edici dil ve toplam TİGE puanları ön test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Bkz. Tablo 4.4). Bu durum bize, çalışmaya katılan çocukların alıcı dil, ifade edici dil ve toplam TİGE puanları bakımından birbirine benzer gruplar olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcı grubu son test puanları ile kontrol grubu sontest puanları karşılaştırılmış, sonuç olarak katılımcı grubu sontest puanlarının (Medyan=13,64) kontrol grubu son test puanlarına (Medyan=11.39) göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç bize, 8 haftalık etkileşimli kitap okuma uygulamasına katılan çocukların bu uygulamadan yarar gördüklerini ve sözcük haznelerini sayıca yükselttiklerini göstermektedir. Gecikmiş dile sahip çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde gecikmiş dile sahip çocukların sözcük kazanımı üzerine yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Rescorla ve arkadaşları (119) yaptıkları çalışmada gecikmiş dile sahip çocuklarda

alandaki geçerli bir dil ölçüm aracı kullanılarak 2;0 yaştan 3;0 yaşa kadar olan ifade edici dil sözcük artışını, 2 aylık sürelerle değerlendirilmişlerdir. Grubun dil aşamaları; 2;0 yaşta 18 sözcük, 2;6 ayda 89 ve 3;0 yaşta 195 sözcük olarak belirlenmiştir. 2;2 ayla 2;8 ay arasında 11 çocuğun bulunduğu (Grup1) alt grupta sözcük dağarcığında hızlı bir artış görülmüş, 2;6 ayda 150-180 arası sözcüğe, 2;10 ayda da 300 sözcüğe ulaştıkları görülmüştür. Buna karşın 2;6 ayda 30'dan az sözcüğü olan 17 çocuğun bulunduğu Grup 2'deki çocukların 3 yaşa kadar 150-180 sözcüğe ulaştıkları görülmüştür. Bu bilgi bize gecikmiş dile sahip çocukların müdahale edilmeksizin sözcük dağarcıklarında artış olduğunu göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin gecikmiş dile bakış açısı çocuklarının sözcük artışının olduğu, dolayısıyla dil gelişimine yönelik bir sorun yaşamadıkları yönünde olabilir. Bu durumda ailelere, gecikmiş dile sahip çocukların okul çağı döneminde okur-yazarlık ve akademik becerilerinde sorun yaşayabilecekleri belirtilmeli, buna yönelik erken müdahalenin önemi hatırlatılmalıdır.

Rescorla ve arkadaşlarının (119) yaptığı çalışma, elde ettiğimiz sonuçlarla değerlendirildiğinde, çalışmamızda dil gecikmesi görülen katılımcı grubundaki çocukların sözcük dağarcıklarında artış olduğu görülmektedir. Rescorla ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaya göre bu durum beklenen bir sonuçtur. Burada tartışılması gereken konu, "dil gecikmesi görülen her çocuk müdahale edilmeksizin sözcük kazanımına devam edecek midir?" sorusu olmalıdır. Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlara göre, Rescorla ve arkadaşlarının yaptığı çalışma, çocukların dil gelişim düzeylerinin, çalışmamızda yer alan çocukların dil gelişim düzeylerinden daha yukarıda bir basamaktan başladıklarını düşündürmektedir. Çalışmamızda, etkileşimli kitap okuma programı uygulanmayan kontrol grubu ile etkileşimli kitap okuma uygulanan katılımcı grubu karşılaştırıldığında kontrol grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil alanlarındaki sözcük artışlarında anlamlı bir fark görülmezken, toplam sözcük artışında sınırlı bir artış görülmüştür. Bu durum bize, müdahale edilmeyen çocukların sınırlı da olsa bir gelişim izlediğini gösterse de, müdahale edilen grubun 8 haftalık müdahale sonunda gözle görülür bir artış gösterdiğini

belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, müdahale edilecek dil gecikmesine sahip çocuk gruplarının kronolojik yaş ve dil gelişim özelliklerinin de üzerinde durulması gereken önemli bir ayrıntı olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışma sonucunda **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların TİGE puanları arasında anlamlı fark görülecektir** hipotezi doğrulanmıştır.

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan **katılımcı grubu EVOK Ölçeği¹ kitap okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (z = -2.527; p < 0.05).**

Buna göre, katılımcı grubundaki çocukların, öntestte saptanan EVOK Ölçeği Okuma alt testi puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = 4,88; S = 4,09), etkileşimli kitap okuma oturumu sonrasında aldıkları sontest puanlarının (Ortsontest = 14,88; S = 2,30) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre etkileşimli kitap okuma uygulamasına katılan çocukların ön test-sontest sonuçları arasındaki anlamlı fark bize, çocukların okuma farkındalıklarının arttığını, anne ve babalarından okuma ihtiyaçlarına yönelik isteklerde bulduklarını ve ev ortamlarının okumayı destekleyici hale getirildiğini düşündürmektedir. Bu alt testte yer alan maddelere¹ ve 8 haftalık uygulama sonrasında annelerden alınan dönütlere göre çocukların kitaplara yönelik ilgisinin arttığı, çocukların kendilerine ait kitaplarının olmasını istedikleri, anne-babalarına yazılı metin veya doküman getirerek onlardan okumalarını istedikleri ve yazılı materyalleri okuyormuş gibi yaparak ses üretiminde buldukları bilgisi edinilmiştir.

Alan yazın bilgilerine göre, aile çevresi etmenlerinin ve dil-konuşmaya yönelik yapılan çalışmaların çocukların dil becerilerine doğrudan katkı sağladığı belirtilmekle birlikte, gecikmiş dile sahip çocukların evlerindeki dil girdilerinin değişmesi, bu çocukların daha ileriki yıllarda dil gelişimlerinin normal gelişim sınırına getirdiği bilgisini de vermektedir (120). Brown ve arkadaşlarının (121) yaptıkları

¹ Okuma alt testi maddeleri (Çocuğunuzun kendisine ait kaç kitabı var?, Sizin kendinize ait kaç kitabınız var?, Çocuğunuza ne sıklıkla birşeyler okursunuz?, Çocuğunuz kaç yaşındayken ona birşeyler okumaya başladınız?, Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine birşeyler okumanızı ister?, Çocuğunuz ne sıklıkla size okurken görüyor?, Okumayı ne kadar seviyorsunuz?, Çocuğunuz günde ne kadar süre televizyon izler?)

çalışmada 11'i yüksek yoğunlukta, 6'sı düşük yoğunlukta olmak üzere toplam 16 çocuğa erken dönem kitap okuma uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ailelerin çocuklarının yaşlarına daha uygun kitaplar seçtikleri, çocuklarına kitap okurken onların göz hizasında, göz kontağı kurarak iletişim kurdukları ve sıra alma, ortak dikkat gibi çocuk ebeveyn etkileşimini destekleyici uygulama stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Alan yazındaki araştırmalarda, yalnızca gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklara yapılan müdahalelerde değil, genel gelişimsel gecikme görülen çocuklarla yapılan çalışmalarda da uygulanacak ev temelli erken müdahalenin etkililiği tartışılmıştır. Balkom (122) yaptığı araştırmada, ev temelli yaklaşımların etkililiğinden bahsetmiştir.

Bu araştırmada, EVOK ölçeğinin maddelerine göre, çalışmaya katılan çocukların çalışma öncesinde, ev ortamlarında kendilerine özel okuma materyalleri (çocuk için alınmış kitap, dergi vs) yokken, çalışma sonrasında çocuğun isteği doğrultusunda bu materyallerin ev ortamlarına alındığı görülmüştür. Bu sonuç bize, etkileşimli kitap okuma çalışmaları sonrası çocuk ve ailenin ev ortamının değiştiği, ailelerin çocuğun dil gelişimi ve erken okur-yazarlık becerilerine katkı sağlayacak materyaller edindiği konusunda bilgi vermiştir. Bu bilgiler ışığında, araştırma sonucunun alan yazın bilgisini desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda, **etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Ölçeği Okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK Ölçeği okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (Bknz. Tablo 4.9) ($p > 0,05$). Kontrol grubu son test bulguları, kontrol grubundaki çocukların 8 haftalık sürede çocukların kendilerine ait kitap sayılarında ve ebeveynlerin kendilerine ait kitap sayılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olmadığını, anne-babaların çocuklarına kitap okuma sıklıklarında, çocukların anne-babalarından kitap okumalarını isteme sıklıklarında, anne-babaların okuma sıklıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olmadığını göstermektedir. Bu

bulgular, kitap okuma sıklığı düşük olan ev ortamlarında çocuğun kitaba yönelik ilgisinin kendi kendine artış göstermeyeceğini düşündürmektedir.

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup EVOK Ölçeği okuma alt testi son test puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK ölçeği okuma alt testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (U=,000, p > 0,05). Ergül ve arkadaşlarının (93) yaptıkları çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının ana sınıflarında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin özelliklerini betimlemek üzere yaptıkları çalışmada, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye (SED) sahip çocukların devam ettiği okullardaki öğretmenlerin etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasında farklılıklar görülmüştür. Kitap okuma sırasında açık uçlu sorular sorma ve çocukların yanıtlarını genişleterek model olma davranışları hiç bir sosyo ekonomik düzeyde saptanmamıştır. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının temelinde yer alan; yazar, çizer ve yayınevi adlarını okuma davranışı yalnızca üst SED'e sahip çocukların bulunduğu okulların öğretmenlerinde, 1-2 etkinlikte, görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarında ortaya çıkan dikkat çekici konulardan biri de, öğretmenlerin sözcük öğretimi için kullanmalarının beklendiği 5N1K (Ne?, Nerede?, Ne zaman?, Niçin?, Neden?, Kim?) sorularının yerine oldukça sınırlı sayıda sözcük öğretimini; bilinmeyen sözcükleri açıklama, açıklarken çocuk dostu terimler kullanma, öyküdeki öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin resimlerinin gösterilmesi, hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlama yoluyla yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında bu yolları hiç kullanmayan öğretmenlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların sözcük öğretimlerine yönelik ek materyallerden yararlanma, çocuklardan sözcüklerin resimlerini göstermelerini isteme, hedef sözcüklerin anlamlarını tekrarlama ve hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından tekrar edilmesini isteme gibi davranışları göstermedikleri bilgisine de ulaşılmıştır. Alan yazından edinilen bu bilgilere göre çocuklarla yapılan kitap okuma etkinliklerinin çocukla okuma çalışması yetişkinin de okumaya ve kitaba yönelik farkındalık kazandığını göstermektedir.

Farver ve arkadaşları (123), "ev okur-yazarlık kaynakları" olarak

adlandırdıkları kontrol listesini kullanarak yaptıkları çalışmada, çocukların ev ortamlarında bulunabilecek; alfabe kitapları, oyuncaklar, eğitim materyalleri ve yazı materyallerinin bulunduğu 27 materyalin ev ortamında kullanılıp kullanılmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre sözü geçen ev okur-yazarlık kaynaklarını evlerinde bulduran ailelerin çocuklarının alıcı-ifade edici dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı konularında, bu kaynakları evde buldurmeyen ailelerin çocuklarına göre daha ileride oldukları bulunmuştur. Alanyazındaki bu bilgilerle yapılan çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında, çocukla yapılan okuma çalışmalarının ev ortamındaki okumaya yönelik materyallerin artışı sağlayacağı, çocuğun ev ortamındaki okur-yazarlığa yönelik materyallere ilgi duymasına katkıda bulunacağı ve bu anlamda ev ortamını zenginleştireceği düşünülmektedir. Çalışmamızın sonuçlarına göre yapılan müdahalenin sonrasında oyunun da etkisiyle çocuğun ev ortamındaki okumaya yönelik materyallerin sayısının ve çocuğun okuma çalışmalarına yönelik ilgisinin arttığı görülmüştür.

Bu doğrultuda, **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Ölçeği Okuma alt testi sontest puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK ölçeği okuma alt testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubunun **EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi**² öntest-sontest puanları arasındaki farkın incelenmesine ilişkin sonuçlar, etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı grubun **EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi öntest-sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. (z = -2.379; p < 0.05).** Katılımcı grubun, öntestte saptanan EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi puanlarıyla karşılaştırıldığında (Ortöntest = .75; S = .89), etkileşimli kitap okuma oturumu sonrasında aldıkları sontest puanlarının (Ortsontest = 6.38; S = 2.50) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur (bkz. Tablo 4.9). Cohen's d etki

² Birlikte Kitap Okuma Alttesti Maddeleri: Çocuğunuza kitap okurken ne sıklıkla resimleri kendiliğinden gösterir veya onlarla ilgili konuşur? Çocuğunuza kitap okurken ne sıklıkla karakterler veya olaylar hakkında sorular sorar? Çocuğunuza kitap okurken, çocuğunuz ne sıklıkla öyküdeki kelimeleri veya satırları tamamlar? Çocuğunuz ne sıklıkla kitap okuyormuş gibi yapar?

büyüklüğü katsayısı 3.00 olarak hesaplanmıştır. Alanyazın çalışmaları, erken dönemde düzenli kitap okuma çalışmalarının ebeveynlere, çocuklarıyla birlikte kitap okuyarak dil ve sosyal iletişimi öğrenmeyi nasıl en üst düzeye çıkaracaklarını öğretmenin erken iletişim becerilerini geliştirebileceğini, iletişim gecikmelerinin etkisini azaltabileceğini ve potansiyel olarak dil gecikmesinin önlenmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Kitapta okunan öyküyü çocuğun kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek, kitap okuma sırasında çocuğa olumlu geribildirim vermek, çocuğun yorumlarını genişlemek, çocuğa açık uçlu sorular sormak ve kitaplarla etkileşime girerken çocuğun çıkarlarını takip etmek, çocuğu birlikte kitap okumaya katılmaya teşvik eder. Bir çocukla birlikte kitap okuma sırasında yetişkin, çocuğun ne söylediğini genişleterek veya açık uçlu sorular sorarak çocuğu aktif katılıma teşvik eder ve çocuğun dil gelişimini destekler. Spesifik olarak, küçük bir çocuğa çocuğun liderliğini izleyen bir yetişkinle okuma olanakları sağlandığı zaman, yetişkin okuma materyalini çocuğun kendi deneyimleriyle ilişkilendirir, çocuğun söylediklerini genişletir, açık uçlu sorular sorar ve çocuğun ilgisini izler. Kullanılan bu tür yöntemler çocuğun gelişimini destekleyecektir. Bir kitabı keşfederken yetişkinle etkileşime girme fırsatı, çocuğun ifade edici dilini geliştiren, kitaplara ve okuma zevkine aşina olmasına yardımcı olacak türden deneyimler sağlar. (124). Bu bilgilerden yola çıkıldığında, çalışma kapsamında hazırlanmış etkileşimli kitap okuma uygulaması sonrasında, EVOK ölçeği birlikte kitap okuma alt testi sonuçlarının alanyazın bilgileriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu doğrultuda, **etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Ölçeği Birlikte Okuma² alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

EVOK ölçeğinin ikinci alt testi olan birlikte kitap okuma alt testi değerlendirilmiştir. **Analiz sonuçlarına göre etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (z= ,000, p > 0,05).**

Bu bulgulara göre, etkileşimli kitap uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların bir yetişkinle birlikte kitap okurken verebileceği üretici tepkileri vermediği görülmüştür. Annelerle yapılan görüşme sonucunda annelerin çocuklarının ilgi alanlarına yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu, çocuklarının konuşamadığı için hırçın, oyun oynamaya karşı tepkili olduklarını düşündükleri yönünde bilgi alınmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda gelişimsel gecikmesi olan çocuklara sahip annelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin minimum seviyeye indiği söylenebilir. Annelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin düşüklüğü gelişimsel gecikmeye sahip çocukların gelişimi üzerinde çok büyük bir engel oluşturduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların EVOK Ölçeği Birlikte Okuma² alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşmayacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup EVOK Ölçeği Birlikte Okuma alt testi sontest puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK ölçeği Birlikte Okuma² alt testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür (U=.000, p > 0.05). Yetişkinin çocukla birlikte yaptığı okumaya yönelik etkinliklerden biri olarak görülen etkileşimli kitap okuma (birlikte kitap okuma) çalışmalarının erken okur-yazarlık becerileri, hikayelerin yapısını kavrama ve sözel dil üzerinde etki sağladığı bilinmektedir (125, 126). Yapılan bu çalışmada, yetişkinin çocukla birlikte yaptığı 8 haftalık okuma çalışmalarının sonunda katılımcı gruptaki çocukların kitaplardaki resimleri kendiliğinden gösterme ve resimler hakkında konuşma, öyküdeki karakterler hakkında soru sorma, öyküde geçen kelimeleri tahmin etme ve kitap okuyormuş gibi yapma eğilimlerinin arttığı görülürken kontrol grubu çocuklarında birlikte kitap okumaya yönelik bir değişikliğin olmadığı görülmüştür.

Burada dikkat çeken diğer bir konu da alan yazın çalışmalarının gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla erken dönem birlikte kitap okuma uygulamalarına daha az sıklıkla yer verdikleri ve bu etkinliklere daha geç yaşta başladıklarını belirtmeleridir (127).

Alan yazın bilgileriyle çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde gecikmiş dile sahip çocuklarının ebeveynlerine erken dönemde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının tanıtılmasının ve ev ortamlarında sıklıkla kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulamasına dahil olan katılımcı gruptaki çocukların kontrol grubuna kıyasla daha fazla birlikte kitap okuma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Ölçeği Birlikte Okuma alt testi son test puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK ölçeği Birlikte Okuma alt testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı gruptaki çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-son test puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan bu çalışmada, okunan kitaplarda geçen belirli sözcükler hedef sözcük listesine dahil edilmiştir. 8 haftalık sürenin sonunda uygulamaya katılan katılımcı grubu (n=8) çocuklarının bu sözcükleri bu süre zarfında öğrenip öğrenmedikleri kontrol edilmiştir. Bunun için katılımcı grubunda yer alan çocuklara 8 haftalık sürenin başında öntest ve 8 haftalık sürenin sonunda son test uygulanarak, çocukların bu sözcükleri kazanıp kazanmadıkları kontrol edilmiştir (Bkz. Tablo 4.7).

Analizler sonucunda balık, ağaç, kuş, kelebek, balon, kova, güneş, baykuş, sincap, uçak, gözlük, uçurtma, bulut, terlik, koş, kürek, koş, yürü, tut, yaz ve iç sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre, hedef sözcük listesinde yer alan her bir sözcük kazanımının ön test sonuçlarına göre artış gösterdiği görülmüştür. Bu durum bize, etkileşimli kitap okuma programının 8 hafta gibi kısa bir sürede çocukların sözcük kazanımına yardımcı olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar, gecikmiş dile sahip çocukların 29-36 ay aralığında sözcük kazanımında ivme gösterdiğini belirtmiştir (128). Ancak kontrol grubu çocuklarının son test sonuçları incelendiğinde hedef sözcük listesinde yer alan yalnızca iki sözcüğü (balon, kuş)

kazandıkları görülmektedir. Bu sonuç bize erken dönemde müdahale programına katılmamış çocukların sözcük kazanımlarının, müdahale programına katılan çocuklara göre daha düşük seviyede kaldığını ve etkileşimli kitap okuma programının dil gecikmesi görülen çocukların sözcük kazanımlarında etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan etkileşimli kitap okuma uygulamasındaki oyun aracılığıyla verilen aktivite temelli müdahale sonucunda çocukların hedef sözcüklere yönelik dikkatlerini daha kolay topladıkları, uygulama verilmeyen kontrol grubu çocuklarında ise bu dikkatin oluşmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara göre **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşılacaktır hipotezi doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan bu çalışmada, okunan kitaplarda geçen belirli sözcükler hedef sözcük listesine dahil edilmiştir. 8 haftalık sürenin sonunda uygulamaya katılmayan kontrol grubu (n=5) çocuklarının bu sözcükleri bu süre zarfında ifade edici dil bakımından kazanıp kazanmadıkları kontrol edilmiştir. Bunun için kontrol grubunda yer alan çocuklara 8 haftalık sürenin başında öntest ve 8 haftalık sürenin sonunda sontest uygulanarak, çocukların bu sözcükleri kazanıp kazanmadıkları kontrol edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kuş ve balon sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, öntest ölçümlerinde kuş sözcüğünü ifade eden 1 katılımcı (%20) bulunurken, sontest ölçümlerinde 5 katılımcının (%100) kuş sözcüğünü kazandığı görülmüştür. Öntest ölçümlerinde balon sözcüğünü ifade eden katılımcı bulunmazken (%0), sontest ölçümlerinde ise 4 katılımcının (%80) balon sözcüğünü kazandığı görülmüştür.

Balık, ağaç, kelebek, kova, güneş, baykuş, sincap, uçak, gözlük, kolluk, uçurtma, bulut, terlik, meyve suyu, koş, kürek, koş, yürü, tut, yaz, iç ve çek sözcükleri için ilk ve son ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Kontrol grubu çocuklarının diğer sözcükleri kazanamazken, bu iki sözcüğü kazanmış olmaları (balon ve kuş) çevrelerinde çok sık karşılaşmalarına veya ailenin çocuğunun dil gecikmesi yaşadığının farkına varması ve çevresinde gördüğü nesne veya olaylara karşı farkındalığının artmasına bağlanabilir. Bu ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinde problem yaşadıkları algısı sayesinde bir uzmana danıştıklarını ve bu süre içerisinde çocuklarının dil gelişimlerine nasıl faydalı olacakları konusunda öneri aldıkları için, çocuklarına sözcükleri sık tekrar etmiş olabileceklerini akla getirmektedir. Bunun yanı sıra çocukların hareketleri nesnelere daha çabuk öğrendikleri de unutulmamalıdır (23). Bu bulgulara göre **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farka ulaşılmayacaktır hipotezi kısmen doğrulanmıştır.**

Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu ve etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Analizler sonucunda katılımcı ve kontrol grubundaki çocukların balık, ağaç, güneş, sincap, uçak, uçurtma, bulut ve iç sözcüklerini kavrama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştıkları bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre, hedef sözcük kazanımı, katılımcı grubu çocuklarında daha yüksek değerlere sahip olduğu, kontrol grubu çocukların bazı sözcükleri (güneş, uçak, uçurtma, bulut) hiç kazanmadığı görülürken, katılımcı grubu çocukların bu sözcükleri %70'in üzerinde kazandıkları görülmüştür. Buna göre gecikmiş dile sahip çocukların etkileşimli kitap okuma programından sözcük kazanımı yönünde kazanç sağladığını söyleyebiliriz. Bickford-Smith ve arkadaşlarının (61), yaptıkları deneysel desende kontrol gruplu bir erken müdahale çalışmasında, sosyo-ekonomik yönden eşitlenmiş, 3 yaş 5 ay ile 4 yaş 4 ay aralığındaki çocuklara ($n=65$) hergün 20 dakikalık erken dil müdahalesi uygulamaları yapmışlardır. Çalışmada, çocukların sözcük dağarcıklarını arttırmaya yönelik seçilen 100 sözcüğün ve standart bir testin alt testlerine yönelik katılımcı ve kontrol gruplarının kazanımları değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda, çocukların standart test son test puanlarında katılımcı ve kontrol grubu arasında anlamlı bir

fark bulunmazken, seçilen 100 hedef sözcük son test puanlarında, katılımcı grubun kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar elde ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre, kısa süreli müdahaleler sonucunda, standardize edilmiş testlerde görülmeyen etkiler müdahale grubunun ihtiyacına göre seçilmiş kontrol listelerinde görülebilmektedir. Yapılan çalışmalar, kitabı okuyan kişinin çocuklara yeni kelimeler hakkında sorular sorduğunda, özellikle çocuklara hızlı, koşullu ve uygun (olumlu) bir şekilde cevap verirlerse, bu sözel yanıt vermenin etkin bir katılım stratejisi işlevi gördüğünü göstermektedir (129). Higgins ve Montemarano (130)'nun yaptıkları çalışmada gelişimsel dil gecikmesi görülen ve normal dil gelişimine sahip olan küçük çocukların dikkat süreleri incelemiştir. Gelişimsel dil gecikmesi görülen çocukların sözcük kazandırmaya yönelik hazırlanmış oturumlar sırasında nesnelere verdikleri dikkatin azaldığı görülmüş ve aynı zamanda, tipik dil gelişimine sahip küçük çocuklardan daha az yeni kelimeyi kavradıkları da bulunmuştur. Dikkatin dağılmasının, biliş ve işitsel anlama ile karşılaştırıldığında kelime öğreniminde daha güçlü bir yordayıcı olduğu da bulunmuştur. Dikkat becerilerinin geliştirilmesinin gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklarda erken dönem sözcük edinimine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Sözü edilen araştırmanın sonuçlarıyla, şu anki araştırma sonuçları karşılaştırıldığında gecikmiş dile sahip çocukların dikkatleri öykü okuma sırasında kontrol altına alındığında sözcük edindikleri, buna karşın kontrol grubunda istenen düzeyde bir artış görülmediği bulunmuştur. Alan yazın bilgilerinden edinilen çalışma sonucu, yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu doğrultuda **etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanları ile uygulama yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük sontest puanları arasında anlamlı fark vardır hipotezi doğrulanmıştır.**

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların TİGE ifade edici dil sontest puanları ile çocuklara 1 ay sonra uygulanan TİGE kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Burada 1 ay sonra uygulanan tekrar test puanlarının TİGE ifade edici dil son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre uygulama yapılan çocukların sözcük kazanımına devam

ettikleri görülmektedir. Bu durum uygulamanın etkililiğinin uygulama yapılmış çocukların yaşantılarında yer ettiği izlenimini vermektedir.

Etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları son test puanları, EVOK Toplam son test puanları bir ay sonra uygulanan kalıcılık testleriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark görülmeyerek müdahalenin kalıcılığının devam ettiği görülmüştür.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada dil gelişim gecikmesi görülen 8 çocuk, genel gelişim, dil gelişimi ve sosyo-kültürel düzey bakımından eşleşmiş 5 çocuk içeren kontrol grubuyla karşılaştırılmak üzere etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılarak 8 hafta boyunca, haftada 2 oturum (oturumlar 30 dk) olmak üzere görüşme yapılmıştır.

Araştırmada, (a) 8 haftalık uygulama sonrasında dil gelişim gecikmesi görülen 8 çocuğun dil gelişimlerinde ilerleme olup olmayacağı, (b) çocuklara okunacak kitaplardan seçilen hedef sözcükleri kazanıp kazanamayacakları ve (c) Ev Erken Okur-yazarlık Ortam Ölçeği (EVOK) alt testlerine göre, uygulama sonrasında kitap okunan çocukların ev ortamlarında bir farklılık olup olmayacağı ve erken okur-yazarlığa ilişkin farkındalıklarının artıp artmayacağı soruları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda görülmektedir:

- Çalışmada yer alan katılımcı grubu TİGE ifade edici dil öntest puanları ile TİGE ifade edici dil sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark görülmüştür ($z=-2,521$; $p<0,05$).
- Çalışmada yer alan kontrol grubu TİGE ifade edici dil öntest puanları ile TİGE ifade edici dil sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($z=-1,461$; $p>0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup TİGE ifade edici dil sontest puanları ile uygulama yapılmayan kontrol grubu TİGE ifade edici dil sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($U=23,50$; $p>0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu EVOK Ölçeği okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($z=-2,527$; $p<0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK Ölçeği okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup EVOK Ölçeği okuma alt testi sontest puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması

yapılmayan kontrol EVOK ölçeği okuma alt testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($U=,000$, $p> 0,05$).

- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($z=-2,379$; $p<0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($z=,000$, $p>0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grup EVOK Ölçeği birlikte kitap okuma alt testi sontest puanları ile etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol EVOK ölçeği birlikte kitap okuma alt testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($U=,000$, $p> 0,05$).
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı gruptaki çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark görülmüştür.
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubu çocukların hedef sözcük kazanımları öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir.
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu ve etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılan katılımcı grubu ve etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılmayan kontrol grubundaki çocukların hedef sözcük kazanımları sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür.
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların TİGE Toplam sontest puanları ile çocuklara 1 ay sonra uygulanan TİGE kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında, TİGE kalıcılık test puanlarının

daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre TİGE son testte elde edilen ifade edici dil puanlarında bir gerileme olmadığı, kazanımın devamlılık gösterdiği istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

- Çalışmada etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların EVOK Toplam son test puanları ile 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testi puanları farklılık göstermeyerek çocukların durumlarında bir gerileme olmadığı ve kazanımlarının devam ettiği istatistiksel olarak saptanmıştır.
- Çalışmada etkileşimli kitap okuma programı uygulanan katılımcı grubundaki çocukların Hedef Sözcük son test puanları ile 1 ay sonra uygulanan kalıcılık testi puanları farklılık göstermeyerek çocukların durumlarında bir gerileme olmadığı ve kazanımlarının devam ettiği istatistiksel olarak saptanmıştır.

Genel olarak araştırma sonucunda;

(a) 8 haftalık uygulama sonrasında, dil gelişim gecikmesi görülen çocukların sözcük kazanımlarında artış olduğu,

(b) Uygulama sonrasında EVOK alt testlerine göre çocukların ev ortamlarında dile ve erken okur-yazarlık girdilerine yönelik olumlu değişimlerin olduğu görülmüştür.

(c) Çocuklara okunan kitaplardan seçilen hedef sözcük kazanımında artış olduğu ve

Bu sonuçlardan yola çıkılarak klinikte çalışan çocuk gelişimcilere ve bu konuda araştırma yapan araştırmacılara gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklara yönelik bir uygulama modeliyle birlikte eğitimsel, aileye yönelik, eğitimciye/uzmana yönelik olmak üzere 4 kategoride öneriler sunulabilir.

Eğitimsel alanda verilebilecek öneriler şu şekilde sıralanmıştır;

- Gelişimsel dil gelişim gecikmesi görülen çocukların dil girdileri sağlanırken; karmaşadan uzak, basit, kapalı uçlu ve çocukların sözcük dağarcığını aşmayacak cümleler kullanıldığında (çalışmadaki etkileşimli kitap okuma uygulamasında tercih edildiği gibi) çocukların dil çıktılarında artış olduğu görülebilir.
- Bu çalışmada uygulandığı gibi uygulanacak olan tekrarlı okumalar; dil gelişim gecikmesi görülen çocukların, dilin basit ve kendi sözcük dağarcıklarını aşmayan cümlelerden oluşarak bir sistem oluşturduğunu görmelerini sağlayabilir. Bu durum dil gecikmesi görülen çocukların dile karşı taşıdıkları kaygıyı azaltmayı ve dil çıktılarında artış görülmesini sağlayabilir.
- Gelişimsel gecikme görülen çocuklarla çalışacak meslek elemanı yetiştiren bölümlerde benzer uygulamalara fırsat verecek ders ya da stajlara yer verilebilir.

Aileye yönelik verilebilecek öneriler şu şekilde sıralanmıştır;

- Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çoğaltılması ebeveyn veya çocuğun bakımından sorumlu kişilerin rutin oluşturmasına fırsat sağlayabilir zira rutinler yetişkin-çocuk etkileşimini güçlendirecek unsurlardan biridir.
- Ev ortamında çocuğun kitaba yönelik davranışlarının geliştirilebilmesi için çocukla birlikte, çocuğun gelişimsel özelliklerine özgü seçilmiş kitaplardan oluşan bir kütüphane kurulabilir.
- Çocuğun seçimine özgü kütüphane oluşturmakla birlikte çocuğun kendisine ait kitapların olması, çocuğu kitaplara yönelendirebilir, kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesine yönelik ortam sağlayabilir.

Eğitimci/Uzman ve araştırmacılara yönelik öneriler;

- Bu çalışmada kullanılan türde erken dönemde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının yaygınlaştırılması çocukların kitapla tanışmalarını sağlayacaktır. Erken dönemde başlayan kitaba karşı oluşan farkındalık, çocuğun dil gelişimiyle birlikte dile ilişkin erken okur-yazarlık becerilerine de katkı sağlayacaktır.

- Erken dönemde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sağlanması ailenin çocukla iletişimini güçlendirmesinin yanında, ailenin kitap okumaya ve kitaplara karşı tutumunu olumlu yönde değiştirebilir.
- Oluşturulacak erken müdahale programlarının içine yerleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamaları erken müdahale programlarından yararlanacak çocukların dil ve sosyo-duygusal gelişimlerinin yanında, erken okur-yazarlık gelişimlerine de katkı sağlayabilir.
- Özellikle gecikmiş dile sahip çocuklarla yapılacak olan etkileşimli kitap okuma uygulamalarında kitap seçimine dikkat edilmelidir. Kitap seçilirken çocuğun ilgi alanları ve gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Özellikle gelişimsel gecikme görülen çocuk gruplarıyla yapılacak olan etkileşimli kitap okuma çalışmalarında çocuğun ilgi alanı doğru yönde belirlenmeli, kitap okuma öncesi çocuğu kitaba yöneltme adına oyun oynanmalı, erken müdahale teknikleri arasında yer alan aktivite temelli müdahale uygulamaları yapılarak, çocuğun kitap okurken eğlenebilmesi sağlanmalıdır.
- Sonraki araştırmalarda gecikmiş dile sahip çocukların sözel olmayan dil becerileri (ortak dikkat, bekleme, dinleme, sıra alma) de değerlendirilebilir ve etkileşimli kitap okuma uygulamalarının sözel olmayan dile katkısının olup olmayacağı konusu araştırılabilir.
- İleriki dönemlerde yapılacak araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılarak, örneklem grubunda oluşacak etki daha geniş kitlelerle kanıtlanabilir.
- Etkileşimli kitap okuma uygulamaları yaygınlaştırılırken, yapılacak çalışmalarda çalışmanın hassasiyetine dikkat edilmeli, çalışmacı eğer aileyle çalışacaksa mutlaka aileyi takip edecek bir sistem oluşturmalıdır.
- Erken dönemde etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yaygınlaştırılması çocuk ve aileyi kütüphanelere yönlendirebilir. Bu durum çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılmasını sağlayabilir.

- Çocuk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması ülke çapında farkındalık arttırma adına önemli bir çıktı olabilir.
- Türkiye’de yapılacak çalışmalarda farklı tanı grupları ve farklı gelişim alanlarında gelişimsel gecikme görülen çocuklar ve aileleri temel alınarak etkileşimli kitap okuma uygulamaları yaygınlaştırılabilir.
- Erken müdahale çerçevesinde yapılan çalışmalarda eylem araştırmaları odak noktayı oluşturur. Bu nedenle, bu tip çalışmalarda eylem araştırması yapılarak, çocuğun dil ve sosyo-duygusal gelişiminde olan değişikliklerle ebeveyn üzerinde oluşan tutum değişiklikleri süreç içinde değerlendirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Çalışma ve Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kültür Bakanlığı gibi kamu kurum ve kuruluşlarının desteğiyle; medya, eğitim kurumları ve kütüphaneler aracılığıyla, ebeveynlerin çocukların kitap okumaya yönelik davranışlarının desteklemesi için bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Owens JRE. Language Development : An Introduction. Newyork: Charles E. Merrill Publishing Company; 2012.
2. Ahioğlu Lindberg EN. Gündelik Yaşamda Çocuklar ve Anne-Baba Arasındaki İskele Kurma Temelli Etkileşimler. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. 2012;2(1):39-69.
3. Justice PT. Language Development From Theory to Practice London: Pearson; 2014.
4. Otto B. Language Development in Early Childhood. USA: PearsonMerrill Prentice Hall; 2006.
5. Bruner J. Child's talk: Learning to use language. Oxford: Oxford University Press; 1983.
6. Topbaş S. Dil ve Kavram Gelişimi. 6 ed. Ankara: Kök Yayıncılık; 2015.
7. Temel ZF, Bekir H, Yazıcı ZG. Erken Çocuklukta Dil Gelişimi. Ankara: Vize Basın Yayın; 2014.
8. Gleason JB, Ratner NB. The Development of Language. Boston: Pearson; 2016. 405 p.
9. Owens JRE. Language Development: An Introduction. London: Pearson; 2016.
10. Chomsky N. Dil ve Zihin.
11. Perrot J. Dilbilim. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları; 2006.
12. Pınar Y, Kubilay Pınar N. The place of affect and emotionin the theories of first language acquisition. International Journal of Human Sciences. 2015;12(2).
13. Ergenç İ. Dilin Beyindeki Gerçekleşimi ve Konuşma Eylemi. In: Katakaş S, editor. Kognitif Bilimler. Ankara: MN Medikal & Nobel; 2008.
14. Uzun NE. Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual Yay.; 2000.
15. BAYDIK B. Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2003;4(02):077-89.
16. Kaiser AP, Roberts MY. Advances in Early Communication and Language Intervention. Journal of Early Intervention 2011;33(4):298-309.
17. Korkmaz Z. Gramer Terim Sözlüğü. Gramer Terim Sözlüğü. 2 ed. Ankara: Türk Dil Kurumu; 2003. p. 296.
18. Lahey M. Language Disorders and Language Development. NEw York: Macmillan; 1988.

19. Viktoria F, Rodman R, Hyams N. An Introduction to Language. 10 ed: Cengage Learning; 2013.
20. Nelson K. First Steps in Language Acquisition. Journal of the American Academy of Child Psychiatry. 1977;16(4):563-83.
21. Hepper PG, B.S. S. Development of fetal hearing. Archives of Diseases in Childhood. 1996;71:81-7.
22. Topbaş S. Sesbilgisel Gelişim. 2 ed. Topbaş S, editor. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 2002c.
23. Baykoç Dönmez N, Abidinoğlu Ü, Dinçer Ç, Erdemir N, Gümüşçü Ş. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişim Etkinlikleri. 3 ed. Ankara: Yapa 2000.
24. Bloom P. How Children Learn the Meanings of Words. 3 ed. Massachusetts: The Mit Press; 2001.
25. Pence KL, Justice LM. Language Development from Theory to Practice New Jersey: Pearson; 2008.
26. Rescorla L. The Language-Development Survey - a Screening Tool for Delayed Language in Toddlers. Journal of Speech and Hearing Disorders. 1989;54(4):587-99.
27. Mehler J, Endress A, Gervain J, Nespor M. From perception to grammar. In: Friederici AD, Thierry G, editors. Early Language Development Bridging brain and behaviour. 5. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; 2008.
28. Peccei JS. Child Language. London and New York: Routledge 2006.
29. Gleason JB, Ratner NB. The Development of Language. 7 ed. Boston: Pearson International Edition; 2009. 513 p.
30. Rowland C. Understanding Child Language Acquisition. London and New York: Routledge; 2014. 307 p.
31. Diessel H. The Acquisition of Complex Sentences. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2005.
32. Rescorla L. Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. J Speech Lang Hear R. 2005;48(2):459-72.
33. Rescorla L. Age 17 Language and Reading Outcomes in Late-Talking Toddlers: Support for a Dimensional Perspective on Language Delay. J Speech Lang Hear R. 2009;52(1):16-30.
34. Rescorla L. Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. J Speech Lang Hear R. 2002;45(2):360-71.
35. Paul R, Hernandez R, Taylor R, Johnson K. Narrative development in late talkers: Early school age. J Speech Hear Res. 1996;39(6):1295-303.

36. Owens R. *Language Development : An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon; 2001.
37. Shore C, M. *Individual differences in language development*. Thousand Oak: Sage; 1995.
38. Berk L, E. *Child Development*. 9 ed: Pearson Education; 2013.
39. Lerner M, R. *Concept and Theories of Human Development*. 3 ed. New Jersey: Lavrence Erlbaum; 2002.
40. Appelbaum M, Batten DA, Belsky J, Boller K, Friedman S, Phillips D, et al. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Dev*. 2000;71(4):960-80.
41. Hudson S, Levickis P, Down K, Nicholls R, Wake M. Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *Int J Lang Comm Dis*. 2015;50(1):136-42.
42. Chomsky N. On the nature, use and acquisition of language. In: Pütz M, editor. *Thirty Years of Linguistic Evolution*. Phladelphia USA: John Benjamins Publishing Co.; 1992. p. 3-16.
43. Weisleder A, Fernald A. Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychol Sci*. 2013;24(11):2143-52.
44. Hurtado N, Marchman VA, A. F. Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science*. 2008;11(6):31-9.
45. Van Hulle CA, Goldsmith HH, Lemery KS. Genetic Environmental and Gender Effects on Individual Differences in Toddler Expressive Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2004;47:904-12.
46. Morales M, Mundy P, Delgado CEF, Yale M, Messinger D, Neal R, et al. Responding to Joint Attention Across the 6-Through 24- Month Age Period and Early Language Acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2000;21(3):283-98.
47. McLaughlin S. *Introduction to Language Development*. 2 ed. US: Delmar Cengage Learning; 2006.
48. Rescorla L, Dahlsgaard K, Roberts J. Late-talking toddlers: MLU and IPSyn outcomes at 3;0 and 4:0. *Journal of Child Language*. 2000;27(3):643-64.
49. Fernald A, Marchman VA. Individual Differences in Lexical Processing at 18 Months Predict Vocabulary Growth in Typically Developing and Late-Talking Toddlers. *Child Dev*. 2012;83(1):203-22.

50. Paul R. Clinical Implications of the Natural History of Slow Expressive Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 1996;5(2):5-21.
51. Rescorla L. The Language Development Survey: A screening tool for delayed language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1989;54(4):587-99.
52. Bishop DVM, Adams C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 1990;31:1027-50.
53. Dale PS, Hayiou-Thomas ME. Outcomes for late talkers. In: Rescorla L, Dale P, editors. *Late talkers: language development, interventions, and outcomes*: Baltimore: Brookes Publishing; 2013. p. 241–57.
54. Duff FJ, Nation K, Plunkett K, Bishop DVM. Early prediction of language and literacy problems: is 18 months too early? *PeerJ*. 2015;3:e1098.
55. Girolametto L, Wiigs M, Smyth R, Weitzman E, Pearce PS. Children with a history of expressive vocabulary delay: Outcomes at 5 years of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2001;10(4):358-69.
56. Preston JL, Frost SJ, Mencl WE, Fulbright RK, Landi N, Grigorenko E, et al. Early and late talkers: school-age language, literacy and neurolinguistic differences. *Brain*. 2010;133(Pt 8):2185-95.
57. Rescorla L, Alley A. Validation of the language development survey (LDS): A parent report tool for identifying language delay in toddlers. *J Speech Lang Hear R*. 2001;44(2):434-45.
58. Paul R. *Language Disorders from Infancy through Adolescence Assessment and Intervention*: Mosby-Year Book, Inc.; 2012.
59. McCauley JM, Fey ME. *Treatment of Language Disorders in Children* Paul H. Brookes Publishing; 2006. 77-103 p.
60. Girolametto L, Weitzman E, Greenberg J. Facilitating Language Skills Inservice Education for Early Childhood Educators and Preschool Teachers. *Infants & Young Children*. 2006;19(1):36-49.
61. Bickford-Smith A, Wijayatilake L, Woods G. Evaluating the Effectiveness of an Early Years Language Intervention. *Educational Psychology in Practice*. 2005;21(3):161-73.
62. McCormick L. *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore: Paul H. Brookes; 2006.
63. Tekin İftar E, Değirmenci D. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. In: Tekin İftar E, editor. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık; 2012.

64. About Reach out and Read Giving young children a foundation for success [Available from: <http://www.reachoutandread.org/about-us/>.
65. Whitehurst GJ. Dialogic Reading: An Effective Way to Read to Preschoolers 1992 [Available from: <http://www.dyslexicadvantage.org/wp-content/uploads/2016/10/Dialogic-Reading-An-Effective-Way-to-Read-to-Preschoolers-Reading-Rockets.pdf>.
66. Colleen M. Project-Based Inquiry Units for Young Children: First Steps to Research for Grades Pre-K-2: ABC-CLIO; 2007.
67. Lonigan CJ, Anthony JL, Bloomfield BG, Dyer SM, Samwel CS. Effects of Two Shared-Reading Intervention on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention* 1999;22(4):306-22.
68. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ. Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In: Anne VK, Steven SA, Eurydice BB, editors. *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Taylor & e-Library: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; 2008.
69. Blewitt P, Rump KM, Shealy SE, Cook SA. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*. 2009;101(2):294-304.
70. Justice LM, Meier J, Walpole S. Learning New Words From Storybooks: An Efficacy Study With At-Risk Kindergartners. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. 2005;36(1):17-32.
71. Hargarve AC, Senchal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 2000;15(1):75-90.
72. Sever S. *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. 1 ed. İzmir: Tudem; 2013. 254 p.
73. Sever S. *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık; 2003.
74. Gonen M, Uludag G, Tanribuyurdu EF, Tufekci E. The Examination of Children's Picture Books' Features for 0-3-Year-Olds. *Hacet U Egitim Fak*. 2014;29(1):126-39.
75. Oğuzkan AF. *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık; 2000.
76. Scarborough HS, Dobrich W. Development of Children with Early Language Delay. *J Speech Hear Res*. 1990;33(1):70-83.
77. Holopainen L, Ahonen T, Lyytinen H. Predicting delay in reading achievement in a highly transparent language. *J Learn Disabil-U.S*. 2001;34(5):401-13.
78. Puolakanaho A, Ahonen T, Aro M, Eklund K, Leppanen PHT, Poikkeus AM, et al. Developmental Links of Very Early Phonological and Language

Skills to Second Grade Reading Outcomes Strong to Accuracy but Only Minor to Fluency. *J Learn Disabil-Us*. 2008;41(4):353-70.

79. Irwin JR, Carter AS, Briggs-Gowan MJ. The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *J Am Acad Child Psy*. 2002;41(11):1324-32.
80. Paul R. Patterns Of Development in Late Talkers: Preschool Years. *Journal of Childhood Communication Disorders*. 1993;15(1):7-14.
81. Trussell JW, Dunagan J, Kane J, Cascioli T. The Effects of Interactive Storybook Reading With Preschoolers Who Are Deaf and Hard-of-Hearing. *Top Early Child Spec*. 2017;37(3):147-63.
82. DesJardin JL, Stika CJ, Eisenberg LS, Johnson KC, Ganguly DMH, Henning SC, et al. A Longitudinal Investigation of the Home Literacy Environment and Shared Book Reading in Young Children With Hearing Loss. *Ear Hearing*. 2017;38(4):441-54.
83. Buschmann A, Multhauf B, Haaelhorn M, Pietz J. Long-Term Effects of a Parent- Based Language Intervention on Language Outcomes and Working Memory for Late-Talking Toddlers. *Journal of Early Intervention*. 2015;37(3):175-89.
84. Fylnn KS. Developing Children's Oral Language Skills Through Dialogic Reading: Guidelines for Implementation. *Teaching Exceptional Children*. 2011;44(2):8-16.
85. Falkus G, Tilley C, Thomas C, Hockey H, Kennedy A, Arnold T, et al. Assessing the effectiveness of parent-child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation. *Child Language Teaching and Therapy*. 2016;32(1):7-17.
86. Vaknin-Nusbaum V, Nevo E. A Joint Interactive Storybook Intervention Program for Preschool and Kindergarten Children. *Reading Psychology* 2017;38(3):231-16.
87. Farrant BM, Zubrick SR. Parents-Child Book Reading Across Early Childhood and Child Vocabulary in the Early School Years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*. 2013;33(3):280-93.
88. Dowdall N, Cooper PJ, Tomlinson M, Skeen S, Gardner F, Murray L. The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for Children Cognitive and Socio-emotional Development in South Africa: Study Protocol for Randomised Controlled Trial. *Trials*. 2017;18(118).
89. Fierro V, Storkel HL. Interaction Book Reading to Accelerate Word Learning in Bilingual Children with Developmental Language Disorder: A Preliminary Intervention Approach.

90. Justice LM. *Communication Sciences and Disorders An Introduction*: Pearson Education Ltd.; 2006.
91. Kotaman H. Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Children's Reading attitudes and vocabulary Development. *Reading Improvement* 2013;50(4):199-204.
92. Kotaman H. *Impacts of Dialogical Storybook Reading on Children's Receptive Vocabulary Development and Their Parents' Self-Efficacy for Storybook Reading*: The Pennsylvania State University 2007.
93. Ergül C, Akoğlu G, Sarıca AD, Tufan M, Karaman G. Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin" Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015;11(3).
94. Çelebi Öncü E. Anne-Baba ve Çocuğun Etkileşimli Kitap Okumasının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Durumlara Yönelik Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2016;4(4):489-503.
95. Er S, Yıldız Bıçakçı M, Aral N. Etkileşimli Öykü Kitabı Okuma Sürecinin Çocukların Dil Gelişimi Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2018;26(1):201-8.
96. Akoğlu G, Ergül C, Duman Y. Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *Ilkogretim Online*. 2014;13(2).
97. Simsek ZC, Isikoglu Erdogan N. Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Social and Behavioral Sciences* 2015;197:754 – 8.
98. Er S, Aral N, Yıldız Bicakci M. Identifying the relationship between children's language skills and parents' self-efficacy in story reading. *Social and Behavioral Sciences* 2013;93:1269-74.
99. Tetik G, Işıkoğlu Erdoğan N. Diyaloga Dayalı Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2017;25(2):535-50.
100. Towson JA, Fettig A, Fleury VP, Abarca DL. Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A summary of the Evidence Base. *Top Early Child Spec*. 2017;37(3):132-46.
101. O'Farrelly C, Doyle O, Victory G, Palamaro-Munsell E. Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2018;54:68-74.
102. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi; 2013.

- 103.** Creswell JW. Nicel Yöntemler. In: Demir SB, editor. Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. 3 ed. Ankara: Eğiten Kitap; 2017. p. 155-82.
- 104.** Ivens J. Mistik Ormanda. İstanbul: Net Yayıncılık; 2013.
- 105.** Ivens J. Mistik Denizde. İstanbul: Net Yayıncılık; 2013.
- 106.** Bayhan P, Magden D, Metin N, Artan İ, Turan F, Dogan O, editors. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Tarafından Hazırlanan 0-36 Ay Çocuklar İçin Gelişim Değerlendirme Envanteri. 1 Uluslararası Katılımlı Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi; 2012; Antalya, Türkiye.
- 107.** Yalaz K, Anlar B, Bayoğlu U B. Denver II Gelişimsel Taram Testi "Türkiye Standardizasyonu". Ankara2010.
- 108.** Acarlar F, Aksu-Koç A, Küntay AC, Maviş İ, Sofu H, Topbaş S, et al. Adapting MB-CDI to Turkish: The First Phase. TUBITAK; 2008. Report No.: 107K058.
- 109.** Aksu-Koç A, Küntay AC, Acarlar F, Maviş İ, Sofu H, Topbaş S, et al. Türkçe'de Erken Sözcük ve dilbilgisi Gelişimini Ölçme ve Değerlendirme Çalışması Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri TİGE I ve TİGE II. İstanbul: TUBİTAK; 2011. Report No.: 107K058.
- 110.** Sarıca AD, Ergül C, Akoğlu G, Deniz KZ, Karaman G, Bahap-Kudret Z, et al. The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire. International Online Journal of Educational Sciences. 2014;6(2).
- 111.** Akoğlu G, Sarıca AD, Karaman G. Dil ve Erken Okur-yazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP). Ergül C, editor. Ankara: Eğiten Kitap; 2016.
- 112.** Akoğlu G. Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Uygulama Adımları. In: Ergul C, editor. Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik-Etkileşimli Kitap Okuma Program. Ankara: Eğiten Kitap; 2016. p. 25-51.
- 113.** Kılıç S. Etki Büyüklüğü. Journal of Mood Disorders Volume. 2014;4(1):44-6.
- 114.** Aydın E. Etki Büyüklüğü Kavramı ve Matematik Eğitimi Araştırmalarında Uygulanması. 15 İstatistik Araştırma Sempozyumu Bilgisi; Ankara2005.
- 115.** Dale PS, Crain-Thoreson C, Notari-Syverson A, Cole K. Parent-Child Book Reading as an Intervention Technique for Young Children with Language Delays. Top Early Child Spec. 1996;16(2):213-35.
- 116.** Singleton NC. Late Talkers Why the Wait-and-See Approach Is Outdated. Pediatric Clinics of North America. 2018;65(1):13-29.

- 117.** Özen A, Ergenekon Y. Activity-Based Intervention Practices in Special Education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice*. 2011;11(1):359-62.
- 118.** Bricker D, Pretti-Frontczak K, McComas N. An activity-based approach to early intervention. 2 ed. Baltimore: Paul Brooks Pub.; 1998.
- 119.** Rescorla L, Mirak J, Singh L. Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*. 2000;27:293-311.
- 120.** Hart B, Risley TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing; 1995.
- 121.** Brown MI, Westerveld MF, Trembath D, Gillon GT. Promoting Language and Social Communication Development in Babies Through an early Storybook Reading Intervention. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2017.
- 122.** Balkom HV. Effects of Parent-based Video Home Training in children with developmental language delay. *Child Language Teaching and Therapy*. 2010; 26(3):221-37.
- 123.** Farver JAM, Xu Y, Lonigan CJ, Eppe S. The home literacy environment and latina head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*. 2013;49(4):775-91.
- 124.** Trivette CM, Dunst CJ, Gorman E. Effects of Parent-Mediated Joint Book Reading on the Early Language Development of Toddlers and Preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*. 2010;3(2).
- 125.** Cunningham AE, Zibulsky J. Tell me a story: Examining the benefits of reading. In: Neuman SB, Dickinson DK, editors. *Handbook of Early Literacy*. New York: Guilford Press; 2011.
- 126.** Senechal M. A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. . In: Neuman SB, Dickinson DK, editors. *Handbook of early literacy research*. 3. New York: Guildford Press; 2011. p. 175-87.
- 127.** Turan F, Akoglu G. Home Literacy Environment and Phonological Awareness Skills in Preschool Children. *Hacettepe University Journal of Education*. 2014;29(3):153-66.
- 128.** Cangi E, Selman B, Işıldar A, Yıldırım G. Gecikmiş Dil ve Konuşma Vakalarının İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi1. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 2018;3(2).
- 129.** Blewitt P, Langan R. Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016;150:404-10.

- 130.** Higgins MM, Montemarano EA. Attention and word learning in toddlers who are late talkers. *Journal of Child Language*. 2015:1-18.

8. EKLER

EK-1 Genel Bilgi Formu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ



Tarih:

AİLE GÖRÜŞME FORMU (K.Y.N)

Çocuğun Adı- Soyadı:
Cinsiyeti:

Tanı:
Görüşmeyi Yapan:

	Yıl	Gün	Ay
Görüşme Tarihi			
Çocuğun Doğum Tarihi			
Çocuğun Yaşı			

Adres	Telefon	e-mail
Devam Ettiği Okul		
Gönderen Kişi /Kurum		
Görüşmeye Gelen Kişi		
Bakan Kişi		

Aileye Yönelik Genel Bilgiler

	Anne	Baba
Adı-Soyadı		
Doğum Tarihi		
Öğrenim Düzeyi		
Mesleği		
Çalıştığı Yer		
İş Telefonu		

EK-2 H.Ü Çocuk Gelişimi Bölümü 0-36 Ay Gelişim Değerlendirme Envanteri**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**

Daha İleriye... En İyie

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ****0-36 AY ÇOCUKLARDA GELİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU****ANKARA**

EK-3 DGTT II



Denver II Gelişimsel Tarama Testi

"Türkiye Standardizasyonu"



Prof. Dr. Kalbiye Yalaz
Prof. Dr. Banu Anlar
Uzm. Birgül U. Bayoğlu

Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği
Ankara, 2010

EK-4 EVOK

International Online Journal of Educational Sciences, 2014, 6 (2), 1-.....



International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707



The Reliability and Validity of the Home Early Literacy Environment Questionnaire*

Sarıca, A.D.¹, Ergül, C.², Akoğlu, G.³, Deniz, K.Z.⁴, Karaman, G.⁵, Bahap-Kudret, Z.², & Tufan, M.⁶

¹ Çukurova University, Faculty of Education, Department of Special Education, Adana, Turkey; ² Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, Turkey; ³ Kırıkkale University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Kırıkkale, Turkey; ⁴ Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation, Ankara, Turkey; ⁵ Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Preschool Education, Ankara, Turkey; ⁶ Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Preschool Education, Ankara, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:
Received 31.01.2014
Received in revised form
20.03.2014
Accepted 30.03.2014
Available online
18.08.2014

ABSTRACT

Research on early literacy skills shows that the home literacy environments of young children have significant effects on academic performance in the following school years, a finding taken into account in programs aiming to promote early literacy skills of children, particularly those who are at-risk. Due to the fact that this topic is fairly new in Turkey, there is limited knowledge on the home early literacy environments of Turkish kindergarteners. Therefore the aim of this study was to develop a questionnaire for assessing the home early literacy environments of Turkish kindergarteners. Data were gathered from 341 parents of kindergarteners in 12 schools from different SES strata across central Ankara. Results of exploratory and confirmatory factor analyses yielded a reliable and valid questionnaire for assessing the early literacy home environments of Turkish kindergarteners.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Early Literacy, Home Literacy Environment, Kindergarten, Questionnaire

Extended Summary

Introduction

The first few years of elementary school are considered to be critical for academic achievement throughout school life. During those years, the child is expected to gain the two most important skills of reading and writing. Although children mostly learn to read and write in first grade, the precursors for these skills begin long before that time, during the preschool years. Related literature emphasizes the close relationship between the precursors of reading and writing and elementary school achievement. These findings suggest early systematic investigation and support for those precursors.

Preschool years are years when children spend most of their time with their families, mostly their parents. Parents then may be considered the first and most important agents for supporting their child's precursor skills for reading and writing, an argument parallel to language and early literacy research. These

* This research was funded by Grant 111X161 from the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK).
Corresponding author's address: Çukurova University, Faculty of Education, Department of Special Education, Adana, Turkey
Telephone 0 (322) 398 67 33 - 35
Fax 0 (322) 398 66 40
e-mail: adol.sarica@cuad.edu.tr
DOI: <http://dx.doi.org/10.15388>

EK-5 Hedef Sözcük Kontrol Listesi

Sayı	Ad	Eylem
1	balık	koş
2	ağaç	yürü
3	kuş	tut
4	kelebek	yaz
5	balon	iç
6	kova	çek
7	güneş	
8	baykuş	
9	sincap	
10	uçak	
11	gözlük	
12	kolluk	
13	uçurtma	
14	bulut	
15	terlik	
16	meyve suyu	
17	kürek	

EK-6 Mistik Denizde Resimli Öykü Kitabı



EK-7 Mistik Ormanda Resimli Öykü Kitabı



EK-8 Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 - 1478

Konu : ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 24 EKİM 2017 SALI
Toplantı No : 2017/23
Proje No : GO 17/668 (Değerlendirme Tarihi: 24.08.2017)
Karar No : GO 17/668- 16

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nur Pınar BAYHAN' ın sorumlu araştırmacı olduğu ve Arş. Gör. Esra Acar ŞENGÜL' ün doktora tezi olan, GO 17/668 kayıt numaralı, "Erken Dil Müdahalesinin Gelişimsel Dil Gecikmesi Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisi: Etkileşimli Kitap Okuma Programı Etkiliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

- | | |
|---|--|
| 1. Prof. Dr. Nurten AKARSU (Başkan) | 10 Prof. Dr. Oya Nuran EMİROĞLU (Üye) |
| 2. Prof. Dr. Sevda F. MÜFTÜOĞLU (Üye) | 11 Yrd. Doç. Dr. Özay GÖKÖZ (Üye) |
| 3. Prof. Dr. M. Yıldırım SARA (Üye) | 12. Doç. Dr. Gözde GİRGİN (Üye) |
| 4. Prof. Dr. Necdet SAĞLAM (Üye) | 13. Doç. Dr. Fatma Visal OKUR (Üye) |
| 5. Prof. Dr. Hatice Doğan BUZOĞLU (Üye) | 14. Doç. Dr. Can Ebru KURT (Üye) |
| 6. Prof. Dr. R. Köksal ÖZGÜL (Üye) | İZİNLİ
15. Yrd. Doç. Dr. H. Hüsrev TURNAGÖL (Üye) |
| 7. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN (Üye) | 16. Öğr. Gör. Dr. Müge DEMİR (Üye) |
| 8. Prof. Dr. Elmas Ebru YALÇIN (Üye) | 17. Öğr. Gör. Dr. Meltem ŞENGELEN (Üye) |
| 9. Prof. Dr. Mintaze Kerem GÜNEL (Üye) | 18. Av. Meltem ONURLU (Üye) |

EK-9 Dijital Makbuz



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Esra Acar Şengül
Ödev başlığı: ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETK...
Gönderi Başlığı: ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETK...
Dosya adı: Dosya boyutu:2.28M
Sayfa sayısı: 150
Kelime sayısı: 30,037
Karakter sayısı: 203,486
Gönderim Tarihi: 02-Tem-2019 03:41PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1148674036

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA
UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GEÇİKMESİ GÖRÜLEN
ÇOCUKLAR ÜZERİNDE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Uz. Öğr. Ody. Esra ACAR ŞENGÜL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ

Ankara
2019

EK-10 Turnitin Ekran Görüntüsü

TEZİN TAM BAŞLIĞI: ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GECİKMESİ GÖRÜLEN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ÖĞRENCİNİN ADI VE SOYADI: ESRA ACAR ŞENGÜL

DOSYANIN TOPLAM SAYFA SAYISI: 150

ERKEN DİL MÜDAHALESİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA UYGULAMASININ GELİŞİMSEL DİL GECİKMESİ GÖRÜLEN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 13	% 10	% 4	% 10
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 3
2	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
3	iojes.net İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	% 1
6	www.dilkom.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1

9. ÖZGEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

ADI, SOYADI: DOĞUM TARİHİ ve YERİ:	ESRA ACAR ŞENGÜL 1982-BOLU
HALEN GÖREVİ: ÖĞRETİM ÜYESİ	
YAZIŞMA ADRESİ: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, Samanpazarı/Ankara 06100	
TELEFON: 0312 305 15 26	
E-MAIL: esraacar@hacettepe.edu.tr	

2. EĞİTİM

YILI	DERECESİ	ÜNİVERSİTE	ÖĞRENİM ALANI
2002-2007	Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
2007-2010	Bilim Uzmanlığı	Hacettepe Üniversitesi	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Eğitim Odyolojisi Y.L Programı
2011-*	Doktora	Hacettepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

3. AKADEMİK DENEYİM

GÖREV DÖNEMİ	ÜNVAN	BÖLÜM	ÜNİVERSİTE
2007-*	Araştırma Görevlisi	Çocuk Gelişimi	Hacettepe Üniversitesi

4. ÇALIŞMA ALANLARI

ÇALIŞMA ALANI	ANAHTAR SÖZCÜKLER
Erken Çocuklukta Dil Gelişimi, İşitme Engelli Çocuklar, Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Müdahale	Çocuk, erken çocukluk, çocuk gelişimi