T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA YÖNTEMİNİN ANASINIFINA DEVAM EDEN DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

NARDANE ECE BÜLBÜL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ SELMİN ÇUHADAR

EDİRNE - 2023

Tezin Adı: Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Anasınıfına Devam Eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiği

Yazar Adı: Nardane ECE BÜLBÜL

ÖZET

Bu araştırmada, etkileşimli kitap okuma (EKO) yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, EKO yönteminin, çocukların dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca EKO yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu başlama modeli ile planlanan araştırmanın katılımcılarını, Edirne İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi iki farklı ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenimlerine devam eden yaşları 60 ile 72 ay arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan üç çocuk oluşturmuştur. Araştırma pilot çalışma, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları evrelerinden oluşmuştur. Uygulama sürecinde katılımcıların dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarında kararlı başlama düzeyi verisi alındıktan sonra her bir çocuğa araştırmacı tarafından EKO yöntemi kullanılarak 10 hafta boyunca 20 resimli öykü kitabı okunmuştur. Bu araştırmada, etkililik, güvenirlik, sosyal geçerlik ve genelleme verisi olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Uygulama süreci sonunda elde edilen etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla, genelleme verileri, ön test-son test modeliyle sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Öğretmenler ve annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, EKO yönteminin anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu, uygulama sona erdikten sonra bu becerilerin korunduğunu ve kazanılan becerilerin farklı kişi, ortam ve zamana da büyük oranda genellediğini göstermektedir. Araştırma bulguları ayrıca EKO'nun DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım gibi çocukların bağımsız davranışlarının performanslarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular aynı zamanda araştırma kapsamında öğretmenler ve

annelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile de desteklenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmacı tarafından uygulanan EKO yönteminin okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili bir müdahale yöntemi olduğu belirlenmiş olup, bu sonuç ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Etkileşimli Kitap Okuma, Anasınıfı, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Erken Okuryazarlık, Dinlediğini Anlama*

Thesis Title: The Effectiveness of the Dialogic Reading Method on the Listening Comprehension Skills of Children Attending Kindergarten with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Author: Nardane ECE BÜLBÜL

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of the Dialogic Reading (DR) method on the listening comprehension skills of children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) attending kindergarten. In line with this general purpose, the study tried to evaluate whether the DR method is effective in children's acquisition and maintenance of listening comprehension skills, involvement in the activity and verbal participation behaviors. The study also tried to reveal the opinions of teachers and parents regarding the effectiveness of the DR method.

The participants of the study, which was planned with the multiple-baseline across participants design, consisted of three children with ADHD between the ages of 60 and 72 months who were attending kindergartens of two different official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Central District of Edirne Province. The research consisted of pilot study, baseline, implementation, follow-up and generalization sessions. During the implementation process, after obtaining stable baseline data on the participants' listening comprehension skills, interested in the activity and verbal participation behaviors, 20 illustrated story books were read to each child by the researcher using the DR method for 10 weeks. In this study, four types of data were collected: effectiveness, reliability, social validity and generalization data. The effectiveness data obtained at the end of the implementation process were analyzed through graphical analysis, and the generalization data were analyzed by showing them on a bar graph with the pretest-posttest model. Social validity data obtained from teachers and mothers were analyzed with descriptive analysis technique.

The findings of this study show that the DR method is effective in helping children with ADHD who continue in kindergarten to acquire listening comprehension skills, that these skills are preserved after the application ends, and that the acquired skills generalize to a large extent to different people, environments and times. Research findings also revealed that DR not only contributes to the development of listening comprehension skills of children with

ADHD, but also contributes to the performance of children's independent behaviors such as involvement in the activity and verbal participation. These findings were also supported by the social validity findings obtained from teachers and mothers within the scope of the research. As a result of the research, it was determined that the DR method applied by the researcher was an effective intervention method on the listening comprehension skills of preschool children with ADHD, and this result was discussed within the framework of the relevant literature and suggestions were presented.

Keywords: *Dialogic Reading, Kindergarten, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Early Literacy, Listening Comprehension*

TEŞEKKÜR

Uzun ve zor olan bir yolcuğunun sonuna geldim. Öğrenme sürecimin en kıymetli bu döneminde yeni birçok bilgi ve deneyimle yoluma devam ettim. Öğrendiğim her bilgi ile biraz daha geliştiğim bu yolda yalnız değildim. Bu araştırmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, zor olan bu yolda yürümemi hep destekleyen, yoluma ışık tutan, sabrını, sevgisini benden esirgemeyen ve motivasyon konuşmaları ile hep yanımda olan, yaşam deneyimleri ile bana yol gösteren sevgili tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Selmin ÇUHADAR'a teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında bana kattıkları deneyim ve önerileri ile öğrenme sürecimi zenginleştiren, her defasında yeni bir şeyler öğrenerek yanlarından ayrıldığım değerli hocalarım Prof. Dr. İbrahim ÇOŞKUN ve Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ hocalarıma teşekkür ederim.

Tezimde jüri üyesi olarak beni onurlandıran, zengin deneyim ve önerileri ile sürecime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Serhat ODLUYURT ve Doç. Dr. Oya ONAT KOCABIYIK'a teşekkür ederim.

Süreç boyunca önerilerini ve desteklerini benden esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Cem ÇUHADAR ve Doç. Dr. Fatma Akgün hocalarıma teşekkür ederim.

Manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim, sabırla sürecimin bitmesini bekleyen, ellerini hep sırtımda hissettiğim sevgili arkadaşlarım Aysel AKDUĞAN, Dilek YILMAZ, Gülşah KOÇAN, Neslihan YEPREM ve Müge CAN'a teşekkür ederim.

Bu uzun süreçte tezimin bitişini en az benim kadar büyük bir sabırla bekleyen, her defasında başaracağımdan hiç şüphesi olmadığını ifade ederek beni yüreklendiren biricik annem Güleser ECE'ye ve her zaman yanımda olduğunu hissettiğim ve bugünümü görse benimle gurur duyacağından emin olduğum canım babam Mahmut ECE'ye teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde büyük katkısı olan ilk öğretmenim biricik ablam Şahdane ECE ÖZEL'e ve hep yanımda olduğunu hissettiğim abilerim Ali, Rıfat, Ferhat ve Mİtat ECE'ye ve canım Ece'me teşekkür ederim.

Anneleri olmaktan gurur duyduğum, varlıkları ile bana güç veren, sevgisini ve sıcaklıklarını bana hep hissettiren, sabırla süreç boyunca yanımda olan Arda'ma ve Aras'ıma sonsuz teşekkür ederim. Varlığı ile güç bulduğum, sabrını, özverisini ve gülümsemesini hiç eksiltmeden yanımda olan güven alanım, her düşüşümde beni cesaretlendirerek ayağa kaldıran biricik yol arkadaşım sevgili eşim Tuncer Bülbül'e teşekkür ederim.

Figen'e

Nardane ECE BÜLBÜL

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT iii
TEŞEKKÜR v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 11
1.5. Tanımlar 11
BÖLÜM II 13
KURAMSAL ÇERÇEVE 13
2.1. Okuryazarlık 13
2.2. Erken Okuryazarlık 15
2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri 18
2.3.1. Sözcük Bilgisi 19
2.3.2. Yazı Farkındalığı 20
2.3.3. Harf/Alfabe Bilgisi 21
2.3.4. Sesbilgisel Farkındalık 22
2.3.5. Dinlediğini Anlama 24
2.4. Dinlediğini Anlamanın Bileşenleri 25
2.4.1. Temel Bilişsel Beceriler 29
2.4.1.1. Çalışma Belleği 29
2.4.1.2. Dikkat 30
2.4.1.3. Engelleyici Kontrol 31
2.4.2. Temel Dil Becerileri 32
2.4.2.1. Sözcük Bilgisi/Dağarcığı 32
2.4.2.2. Sözdizimsel Bilgi ve Beceriler 33
2.4.2.3. Morfolojik Farkındalık 33

2.4.3. Üst Düzey Bilişsel Beceriler 35
2.4.3.1. Anlamayı İzleme 35
2.4.3.2. Çıkarım Yapma 36
2.4.3.3. Zihin Kuramı 38
2.4.3.4. Geçmiş Bilgi 40
2.5. Dinlediğini Anlamanın Becerilerinin Geliştirilmesinde Müdahale Yöntemi Olarak Sesli Kitap Okuma 41
2.6. Etkileşimli Kitap Okuma 45
2.6.1 Etkileşimli Kitap Okumanın Aşamaları 48
2.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 54
2.7.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tarihçesi ve Tanı Kriterleri 55
2.7.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı 62
2.7.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu 64
2.7.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri 70
2.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri 76
2.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Dinlediğini Anlama Becerileri 80
BÖLÜM III 85
YÖNTEM 85
3.1. Katılımcılar ve Katılımcılarda Aranan Önkoşul Özellikler 85
3.1.1. Katılımcıların Özellikleri 86
3.1.2. Gözlemci 88
3.1.3. Araştırmacı 88
3.2. Ortam 89
3.3. Araç Gereçler 90
3.4. Araştırmanın Modeli 91
3.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken 92
3.6. Uygulama Süreci 92
3.6.1. Pilot Uygulama 93
3.6.2. Başlama Düzeyi Oturumları 93
3.6.3. Uygulama (Etkileşimli Kitap Okuma) Oturumları 96
3.6.4. İzleme Oturumları 98
3.6.5. Genelleme Oturumları 98
3.7. Verilerin Toplanması 99
3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması 99
3.7.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması 102
3.7.3. Genelleme Verilerinin Toplanması 103

3.7.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması 103
3.8. Verilerin Analizi 104
3.8.1. Etkililik Verilerinin Analizi 104
3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi 105
3.8.3. Genelleme Verilerinin Analizi 107
3.8.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi 108
BÖLÜM IV 109
BULGULAR VE YORUM 109
4.1. Katılımcı Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular 109
4.2. Katılımcı Çocukların Sözel Katılım Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular 112
4.3. Katılımcı Çocukların Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular 114
4.4. Genellemeye İlişkin Bulgular 116
4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları 118
BÖLÜM V 125
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 125
5.1. SONUÇ 125
5.2. TARTIŞMA 128
5.3. ÖNERİLER 137
KAYNAKÇA 140
EKLER 163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. DEHB için Tanı Ölçütleri (DSM-V) 61

Tablo 2. Katılımcı Çocukların Demografik Özellikleri 86

Tablo 3. EKO Oturumlarında Kullanılan Araç-Gereçler……..91

Tablo 4. Başlama Düzeyi, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına Yönelik Etkililik Verilerinin Güvenirliği (%) 105

Tablo 5. Uygulama Güvenirliği Bulguları 107

Tablo 6. Katılımcı Çocukların EROT Öntest ve Sontest Dinlediğini Anlama Puanları 112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dinlediğini Anlamanın Üç Aşamalı Bileşenleri 27

Şekil 2. Katılımcı Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Yanıt Yüzdeleri 111

Şekil 3. Katılımcı Çocukların Sözel Katılım Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Katılım Oranları 113

Şekil 4. Katılımcı Çocukların Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri 115

Şekil 5. Katılımcı Çocukların Genelleme Oturumlarındaki Öntest ve Sontest Puanları 117

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Okuma ve yazma, bireylerin yaşamları boyunca yakın ve uzak çevrelerine ilişkin bilgi edinmede ve kendini diğerlerine ifade etmede en sık kullandıkları iletişim araçlarından biridir. Bu nedenle tüm çocukların ilkokul çağına denk gelen bilişsel ve fiziksel olgunlaşmayla birlikte okuma yazmayı öğrenmeleri beklenmektedir (Ergül vd., 2016). Okuryazarlık gelişimi, çocuklar formal (resmi) okuma yazma öğretimine geçmeden çok daha önce başlayan karmaşık bir süreçtir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alanyazında çocuğun doğumdan formal okuma yazmaya geçtiği döneme kadar olan bu süreç, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) ya da erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır (Cabell vd., 2015; Hume vd., 2016; Makin ve Whitehead, 2004; Nutbrown, 1997; Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu kavramlar uluslararası alanyazında birbirinin yerine kullanılmakla birlikte son yıllarda özellikle erken okuryazarlık kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Çalış ve Gök, 2020; Ergül, vd. 2019). Ulusal alanyazında ise erken okuryazarlık; gelişen okuryazarlık, ilk okuma yazmada kuluçka dönemi, filizlenen okuryazarlık, erken okuryazarlık, yeşeren okuryazarlık, öncül okuryazarlık ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları gibi farklı terimlerle ele alınmaktadır. Ancak tıpkı uluslararası alanyazında olduğu gibi ulusal alanyazında da son yıllarda (Çalış ve Gök, 2020; Çetin, 2019; Ergül vd., 2019; Feyman Gök, 2013; Kargın vd., 2015; Karaman, 2013) erken okuryazarlık kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır.

Erken okuryazarlık kavramı ile bireylerin erken dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü ifade edilmektedir (Ergül vd., 2016; Kargın vd., 2015 Sulzby ve Teale, 1991; Teale, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okuma görevine yaklaştıkça, iyi gelişmiş sözcük bilgisi ve güçlü sözlü dil becerileri olan çocuklar, tek tek sözcüklerin ve dolayısıyla tüm metinlerin anlamlarını anlayacak donanıma sahip olurlar. Bu nedenle okul öncesi yıllar erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için kritik bir dönemdir (Wasik vd., 2002). Çünkü bu becerilerin okul öncesi dönemde geliştirilmesi çocukların daha sonraki okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedir (Cabell vd., 2019).

İlgili alanyazında yer alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da (Biemiller, 2003; Dickinson vd.,1993; Ergül vd., 2016; Hart ve Risley, 2003; Kieffer, 2012; Rohde, 2015; Roskos vd., 2012) kısa ve uzun dönemde okul başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenen erken okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, başarılı okuma becerisinin habercisi olan bir dizi dil ve okuryazarlık becerisi edinmeye başlarlar (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çeşitli gelişim alanları ile yakından ilişkili olan bu erken okuryazarlık becerileri alanyazında (Cabell vd., 2015; Majorona vd., 2021; Neuman, 2014; Roskos vd., 2012; Whitehurst ve Lonigan, 1998) farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Örneğin, Whitehurst ve Lonigan (1998) başarılı bir okuryazarlık için önkoşul becerileri, birbiriyle ilişkili iki farklı beceri alanı olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırmıştır. Bunlar; kod çözme ve sözlü dil (anlam) becerileridir. Kod çözme becerileri; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf/alfabe bilgisini içermektedir. Sözlü dil becerileri ise; alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi gibi sözlü dil becerilerini içermektedir. Farklı kategoriler olmasına rağmen, hem kod çözme ile ilgili beceriler hem de sözlü dil becerileri okul öncesi dönemde birbiriyle bağlantılıdır. Bir bütün olarak erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin sınıflandırması konusunda farklı yaklaşımlar olsa da alanyazında başarılı bir okuryazarlık sürecinin erken yordayıcıları olarak ağırlıkla kabul gören beş önkoşul beceri şu şekilde sıralanabilir. Bunlar; bireyin konuşmada ve yazmada kullanabileceği ifade edici dilde, dinlediğini ve okuduğunu anlamada kullanabileceği alıcı dilde sözcük bilgisi becerilerini ifade eden *Sözcük Bilgisi* (Read ve Ghoting, 2015; Roskos vd., 2012), yazının işlevinin farkındalığı, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme, yazının yönü gibi kavramları öğrenmeyi içeren *Yazı Farkındalığı* (Whitehurst ve Lonigan, 1998), çocukların alfabedeki harflerin şekillerini, isimlerini ve seslerini hızlı ve doğru biçimde anlayabilmelerini içeren *Harf/Alfabe bilgisi* (Cabell vd., 2015; van Tilborg, 2018; Roskos vd., 2012; Whitehurst ve Lonigan, 2001), anlamdan bağımsız olarak konuşulan dilin ses birimlerini farkında olarak, sözcükleri hecelerine, heceleri seslere ayırma, sesleri manipüle etme ve sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma yeteneği olarak tanımlanan *Sesbilgisel Farkındalık* (Anthony ve Francis, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998) ve duyulan bir konuşma veya yüksek sesle okunan bir metinde geçen fikir ve düşünceleri anlama, yorumlama, düzenleme ve değerlendirme yeteneğini olarak ifade edilen *Dinlediğini Anlama* (Hogan vd., 2014) becerileridir.

Dinlediğini anlama, okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama için gerekli en önemli erken okuryazarlık becerilerinden birisidir (Kargın, vd., 2015). Çocukların yeterli düzeyde okuduğunu anlama becerileri geliştirememeleri genellikle dinlediğini anlama becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Asadi vd., 2022; Kim, 2016). Dilin anlamsal

ve sözdizimsel yapılarını anlayabilme becerisi olarak da ifade edilebilen dinlediğini anlama; sesleri tanıma, ön bilgileri kullanma, çıkarım yapma, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve cümle yapısı gibi konuşulan dili anlama ve anlamlandırma ile ilgili çok bileşenli karmaşık bir süreci ifade eder (Asadi vd., 2022; DeVore, 2020; Hogan vd., 2014; Nadig, 2013). Dili anlama boyutunda öncelikli olarak sözcük dağarcığı/bilgisi ön planda bulunmakta, sözdizimsel anlama için ise daha karmaşık yapıların çocuklar tarafından anlaşılabilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde dil gelişimine ilişkin kazanılması gereken bu beceriler, çocukların hem başarılı bir dinleyici hem de başarılı bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri için oldukça önemlidir (Kargın, vd., 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma dışındaki bağlamlarda gelişen dinlediğini anlama becerilerinin, daha sonraki yıllarda okuduğunu anlamalarını önemli ölçüde yordadığı, bir diğer anlatımla dinlediğini anlamanın okuduğunu anlamanın benzersiz ve temel bir bileşeni olduğu birçok araştırma sonucu ile kanıtlanmıştır (Florit vd., 2014; Hjetland vd., 2017; Hogan vd., 2014; Kargın vd., 2017; Kim, 2016; Kendeou vd., 2008; Kendeou vd., 2018; Storch ve Whitehurst, 2002). Dinlediğini anlama ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan geleneksel görüş, erken okuma öğretimi için yaklaşımlar tasarlanırken dinlediğini anlama becerilerinin en önemli bileşeninin temel dil becerileri olduğunu savunmaktadır (Kendeou vd., 2005; Kintsch, 1988). Ancak ilgili alanyazında son dönemde ortaya çıkan kanıtlar, dinlediğini anlamanın basit bir beceri olmadığını, temel dil becerilerinin yanı sıra bir dizi çoklu dil ve bilişsel becerilerden oluşan çok bileşenli bir süreçten yararlandığını ortaya koymuştur (Florit vd., 2011, Florit vd., 2014; Kendeou vd., 2008; Kim, 2015, 2016; Kim ve Phillips, 2014; Tompkins vd., 2013). Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak sözel dili anlama becerileri ile yakından ilişkili olan dinlediğini anlama becerilerinde başarılı performans sergileyebilmek için çocukların birbiriyle ilişkili olan üç aşamada toplanan becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunlardan ilki temel bilişsel becerilerdir. Temel bilişsel beceriler kapsamında çocukların; *dikkat, çalışma belleği (working memory) ve engelleyici kontrol (Inhibitory control*) gibi becerilerde yetkinliğe ulaşmaları beklenmektedir (Daneman ve Merikle, 1996; Florit vd., 2009; Florit vd., 2014; Kim, 2016; Oakhill ve Cain, 2007). Dinlediğini anlamaya katkı sağlayan ikinci aşama beceriler temel dil becerileridir. Temel dil becerileri kapsamında çocukların; *sözcük bilgisi (vocabulary knowledge), sözdizimsel bilgi ve beceriler (syntactic skills and* knowledge*) ve morfolojik farkındalık (morphological awareness)* becerilerinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları beklenmektedir (Florit vd., 2009; Florit vd., 2014; Hogan vd., 2014; Kendeou vd., 2005; Nadig, 2013). Dinlediğini anlamaya katkı sağlayan üçüncü ve son aşama beceriler ise üst düzey bilişsel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Üst düzey bilişsel beceriler kapsamında çocukların; *anlamayı izleme (comprehension monitoring), çıkarım yapma (inference making), zihin kuramı*

ve geçmiş bilgisi gibi becerilerde yetkinliğe ulaşmaları beklenmektedir (Fong ve Ho, 2017; Hogan vd., 2014; Kim, 2016; Strasser ve del Rio, 2014).

Okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede kullanılabilecek en önemli müdahale yöntemi bir yetişkinin çocuklara kitap okumasıdır. Okuma yazma bilmeyen çocuklara öykü kitapları okundukça çocukların dinlediğini anlama becerileri gelişmektedir (Karaman, 2013). Öykü anlatımı ve/veya sesli kitap okumaları; çocuklara yazı ve okumanın değerini eğlenceli deneyimler yoluyla göstermesi, dilsel ve bilişsel becerileri geliştirerek çocukları okumayı öğrenmeye hazırlaması gibi nedenlerle uzun zamandır okul öncesi öğretim uygulamalarının ayrılmaz parçası olmuştur (Pentimonti ve Justice, 2010; Terwagne, 2006). Okul öncesi dönemde sesli kitap okumaları, öğretmenler tarafından oldukça önem verilen, öğrenciler içinse oldukça keyifli ve ilgi çekici bulunan bir uygulama olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. Sesli kitap okuma uygulamalarından biri olan etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemi okul öncesi dönemdeki çocuklar için alanyazında da en çok kullanılan ve araştırılan müdahale yöntemi olarak ilgili alanyazında uzunca bir zamandır yerini almıştır (Arnold, vd., 1994; Gormley ve Ruhl, 2005; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Lonigan, vd. 2011; Jimenez ve Saylor, 2017; Whitehurst vd., 1994). Alanyazında diyaloğa dayalı okuma olarak da adlandırılan EKO yetişkin ve çocuk arasında aktif bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve diğerleri tarafından (1994) okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Akoğlu vd., 2014; Ergül, vd., 2015; Ergül vd., 2016). Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların geleneksel yöntemlerden ziyade EKO yönteminden daha fazla yararlandıklarını rapor etmektedirler (Kargın, vd., 2015). Etkileşimli kitap okuma, bu anlamda okul öncesi dönem çocuklara açıklayıcı bir metnin, yapısını ve dilini öğretmek için en etkili yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Breit-Smith vd., 2017).

Etkileşimli kitap okuma; çocuk merkezlilik, çocukların ifadelerinin detaylandırılması, aktif yanıt verme, duraklama süresi ve çocukların yanıtlarının değerlendirilmesi gibi stratejileri kullanarak çocukları kitap okumaya etkin bir biçimde dahil eden bir dizi müdahaleyi kapsayan özel bir okuma yöntemidir (Towson vd., 2017). Etkileşimli kitap okumada; öyküyü okuyan yetişkinin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rolleri değişmektedir. Bu süreçte çocuk yetişkinin rehberliğinde öyküyü anlatan, yetişkin ise etkin bir dinleyici ve soru soran konumundadır. Yetişkin, çocuklara kitap hakkında sorular sorarak ve onları kendi sorularını sormaya veya öyküdeki olaylar ve karakterler hakkında yorum yapmaya teşvik ederek çocukların katılımını destekler. Yetişkinler bu okuma tekniğinde, kapalı uçlu soruları sınırlı tutup açık uçlu sorular sorar, ek sorularla çocukların cevaplarını takip eder, çocukların cevaplarını tekrar eder ve genişletir (Ergül, vd., 2015, Ergül vd., 2016, Ergün, vd., 2017;

Pillinger ve Vardy, 2022; Towson vd., 2017; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd.,1994). Etkileşimli kitap okuma, çocukların artan bilgi ve becerilerinin desteklenebileceği bir öğrenme ortamı sağlar. Öğretmenler, etkinlik sırasında metin dışı konuşmalar yoluyla çocukların katılımını teşvik eder, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini genişletir ve çocukların bağımsız olarak üstesinden gelebileceklerinin ötesindeki görevlerde başarılı olmaları için gereksinim duydukları desteği sağlar (Price vd., 2012).

Özel gereksinimli ve risk grubundaki çocukların genel olarak dil gelişimi alanında ve buna bağlı olarak iletişim becerilerinde problemler yaşadıkları bilinmekte ve bu becerilerin özellikle okul öncesi dönemde desteklenmediklerinde akranları ile aralarındaki farkın kapanmamak üzere daha fazla açılacağı ifade edilmektedir. Farklı yetersizlik gruplarından (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü vb.) çocuklar okulda sözcük bilgisi, çözümleme, okuma ve okuduğunu anlama gibi problemlerle sıklıkla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca özel gereksinimli çocuklarda söz konusu bu becerilerdeki eksiklikler davranışsal veya sosyal alanlardaki problemleri de artırmaktadır. Bu nedenlerle erken müdahale yoluyla temel okuma becerilerinin artırılması, bu çocuklarda akademik veya davranışsal sorunların artmasını önlemeye yardımcı olabilir. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve risk grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmeleri ileriki yıllarda okuma becerisinde yaşanabilecek güçlükleri en aza indirebilecek etkili uygulamalar ve müdahale programlarıyla mümkün olabilmektedir (Laçin, 2019).

Etkileşimli kitap okuma, risk altında, özel gereksinimli ve gelişmekte olan çocuklar için güçlü araştırma dayanağına sahip sıklıkla kullanılan bir müdahale yöntemidir. Genel olarak EKO'yu içeren müdahaleler, çok çeşitli dil ve okuryazarlık becerilerini hedef almıştır ve değiştirmeye çalıştıkları becerileri olumlu yönde etkileme eğilimindedir. Bununla birlikte müdahalelerin süresi ve sıklığı, müdahalelerin gerçekleştirildiği ortamlar, ayrıca yetişkinlerin nasıl eğitildiği ve müdahale sonucunda hangi becerilerin etkilendiği konusunda araştırmalarda farklılıklar vardır (Breit-Smith vd., 2017; Ergül vd., 2016; Laçin, 2019; Towson ve Gallagher, 2016). Çok sayıda araştırmada, farklı gelişimsel özellikler gösteren okul öncesi çocuklarda EKO'nun erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir (Breit-Smith, vd., 2017; Colmar, 2011, 2014; Ergül, vd. 2016; Ezell vd., 2000; Guo vd., 2013; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Mol vd., 2009). Normal gelişim gösteren, düşük sosyo ekonomik düzey ya da çift dilli olma gibi risk faktörleri taşıyan, otizm, dil bozuklukları gibi gelişimsel yetersizlikler gösteren okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen bu müdahale çalışmaları, ev, okul öncesi sınıf veya her ikisinde birlikte yürütülen EKO'nun bu gruplarda yer alan çocukların ifade edici dil başta olmak üzere dil becerilerini anlamlı düzeyde desteklediğini ortaya koymuştur.

Normal gelişim gösteren veya risk altında olan çocuklarla yapılan çalışmalara kıyasla,

özel gereksinimli çocuklara yönelik EKO müdahaleleri hedeflenen belirli becerileri geliştirmeye odaklanmıştır (Towsona ve Gallagher, 2016). Çeşitli yetersizlikleri olan okul öncesi dönem çocukları için EKO kullanımına ilişkin araştırmalarda ağırlıkla hedeflenen grup, hafif-orta derecede dil bozukluğu olan çocuklar olmuştur (Colmar, 2011, 2014; Ezell vd., 2000; Pile vd., 2010). Bununla birlikte araştırmacılar, özel gereksinimli çocuklarda dil bozukluklarının yanı sıra, EKO'nun alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık (yani uyak, aliterasyon, ilk ses tanımlama), yazı kavramları ve dinlediğini anlama gibi okuryazarlık becerilerindeki değişimi ve etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla araştırmalar gerçekleştirmişlerdir (Ezell vd., 2000; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Justice vd., 2015; Pile vd., 2010; Ziolkowski ve Goldstein, 2008). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar birden fazla veya daha fazla ciddi engeli olan (örneğin, önemli zihinsel yetersizlik, serebral palsi, spina bifida, görme bozukluğu) çocuklar için EKO kullanırken, çalışmaları okul öncesi çocuklarından ilkokula kadar genişletmişlerdir (Hudson ve Test, 2011).

Farklı araştırmacılar tarafından (Bellon vd., 2000; Browder vd. 2008; Colmar, 2011; Colmar, 2014; Ezell vd., 2000; Justice vd., 2015; Mims vd., 2009; Pile vd., 2010; Ziolkowski ve Goldstein, 2008) yürütülen araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak EKO'nun, normal gelişim gösteren, risk altındaki ve özel gereksinimli çocuklar için kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları özellikle bu yöntemi okul öncesi çocuklarla ev ve okul ortamlarında kullanmanın kolaylığı ve maliyeti göz önüne alındığında, umut verici sonuçlar ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çeşitli becerilerdeki değişimi olumlu yönde etkilemenin en uygun yollarını belirlemek için, özellikle tanılanmış engelleri olan çocuklar için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Towson ve Gallagher, 2016). Bu kapsamda gerçekleştirilecek araştırmaların hedeflemesi gereken grupların başında da DEHB'li çocuklar gelmektedir. Çünkü DEHB'li çocukların öğrenim yaşantıları boyunca yaşamış oldukları akademik sorunlar göz önüne alındığında EKO yönteminin DEHB'li çocuklarda erken okuryazarlık becerilerini ve dil gelişimlerini yeterli düzeyde destekleyip desteklemediğinin ortaya konması oldukça önemlidir.

Son dönemlerde DEHB'li çocukların yaşadığı akademik sorunların nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda özellikle DEHB'li çocukların okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde yaşadıkları zorluklar ile akademik sorunlar ilişkilendirilmiştir (Cain ve Bignell, 2014; Flake vd., 2007; Flory vd., 2006; Lorch vd., 2004; McInnes vd., 2003; Miller vd., 2013; Zentall, 1988). DEHB'nun nispeten yaygın görülme sıklığı, DEHB'li çocukların yaşadığı akademik sorunların kapsamı ve okuma güçlükleri hakkındaki netlik eksikliği, çoğunlukla aynı dil ve bilişsel becerilere dayanan okuma ve dinlediğini anlama becerileri ile DEHB arasındaki ilişkinin daha fazla incelenmesi gerektirmektedir. DEHB'li çocukların okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına göre daha zayıf olduğu açıktır, zayıf okuduğunu anlama, zayıf sözcük

bilgisinin bir sonucu olabilir. Bu kod çözme sorunları, okuduğunu anlamayı engelleyebilir ve anlama problemlerinin kod çözme güçlüklerinden mi, anlama güçlüklerinden mi yoksa her ikisinden mi kaynaklandığını belirlemeyi zorlaştırabilir. Ancak, bir metnin iyi anlaşılması, dikkatin stratejik olarak dağıtılmasının yanı sıra DEHB'li çocuklarda sıklıkla bozulan planlama ve bilgi işleme davranışlarını gerektirir. Bu nedenle, DEHB'li çocukların sözcük bilgisindeki herhangi bir zorluktan bağımsız olarak zayıf dikkat ve/veya yürütücü beceri zayıflıkları nedeniyle anlama sorunları yaşayabilecekleri varsayımı akla yatkındır (Cain ve Bignell, 2014; Miller vd., 2013) Bu nedenlerle alanyazında yer alan birçok araştırma, DEHB ile ilişkili anlama eksikliklerini keşfetmek için okuduğunu anlama yerine dinlediğini anlamayı değerlendirmeye odaklanmıştır (Cain ve Bignell, 2014; Lorch, Diener, Sanchez vd., 1999; McInnes vd., 2003; Miller vd., 2013). Örneğin, Cain ve Bignell (2014) yaptıkları araştırmada klinik bir DEHB tanısı almayan ancak öğretmen değerlendirmeleri ile DEHB riski altında olduğu belirlenen çocukların okuma ve dinlediğini anlama becerilerini normal gelişim gösteren kontrol grubuyla karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda DEHB ile dinlediğini anlama becerisi arasında sözel olmayan beceriler ve sözcük bilgisinin ötesinde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları ayrıca okuduğunu anlamanın aksine, dinlediğini anlama becerisinin DEHB riski taşıyan çocuklarda ve özellikle de hiperaktivite derecesi yüksek olan çocuklarda daha zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında yer alan birçok araştırma sonucu, DEHB'li çocukların dinlediğini anlamaya ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik kanıtlar ortaya koymuştur. Bu kapsamda son dönemlerde gerçekleştirilen araştırmalarda, çocukların çıkarım yapma, bütünleştirme, neden–sonuç ilişkilerini belirleme gibi dinlediğini anlamaya ilişkin üst düzey dilsel becerilerin incelemesi amaçlamıştır (Cain ve Bignell, 2014; Denton vd., 2020; Flory vd., 2006). Araştırma sonuçları, DEHB'li çocukların, bir metnin anlamı için merkezi olan fikirleri hatırlamakta zorluk çektiklerini (Miller vd., 2013), normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla neden-sonuç ilişkilerine daha az duyarlılık gösterdiklerini (Lorch, Diener, Sanchez vd., 1999; Lorch, vd., 2004), sözlü olarak sunulan anlatılardan çıkarım yapma ve anlamayı izleme konusunda zorluklar yaşadıklarını ve kendilerine okunan veya sözsüz resimli kitaplarda resmedilen anlatıları organize ederek sözel olarak yeniden anlatımlarını üretmekte de sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur (Denton vd., 2020; Flory vd., 2006; Hayden, 2018; Tannock vd.,1993). Bununla birlikte araştırma sonuçları, DEHB'li çocukların; problem çözme, bilgi edinme ve strateji kullanımı gibi dinlediğini anlamaya ilişkili diğer bilişsel becerilerle ilgili sorunlar da yaşadıklarını ve sorunların zaman içinde devam etmekte olduğunu ve hatta arttığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, EKO'nun çocukların dil, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkilerinin olduğu ve gelişen bu becerilerin akademik başarıya

önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Nitekim alanyazında yer alan araştırma sonuçları, eğitimcilerin EKO'yu kanıt temelli bir dil ve erken okuryazarlık müdahale yöntemi olarak kabul etmelerine ve uygulamalarda sıklıkla yer vermelerine temel oluşturmuştur. Bu bağlamda, risk grubunda olan, özel gereksinimi olan veya normal gelişim gösteren tüm çocukların EKO gibi etkili, gelişimsel olarak uygun, kolay uygulanabilir ve günlük rutinler içerisine kolayca yerleştirilebilen yöntemler ile erken dönemde desteklenmelerinin önemli olduğu rahatlıkla ifade edilebilmektedir (Ergül vd., 2016). Ancak EKO'nun, risk altında veya özel gereksinimli çocuklar için kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğuna yönelik önemli kanıtlar olsa da EKO'nun DEHB'li çocuklarda kullanımına ilişkin araştırma temeli nispeten oldukça sınırlıdır. Alanyazın incelendiğinde uluslararası alanyazında DEHB'li okul öncesi çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ulusal alanyazında ise bu konuda yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum DEHB'li çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirmeye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Alanyazında yer alan ve EKO yöntemi kullanarak gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmada normal çocuklarda olduğu gibi DEHB'li çocuklarda da EKO'nun etkili bir müdahale yöntemi olabileceğine ilişkin umut verici sonuçlara (Dong, 2022; Leonard vd., 2009) ulaşılsa da hala DEHB'li okul öncesi dönem çocukların dinlediğini anlama becerilerin geliştirilmesinde EKO'nun kullanımını ile ilgili kapsamlı araştırma gereksinimi bu araştırmanın planlanmasının nedenlerinin başında yer almaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?
2. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sözel katılım davranışlarını kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?
3. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarını kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?

4. Etkileşimli kitap okuma yöntemi, anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerilerini, sözel katılım ve etkinliğe dâhil olma davranışlarını farklı kişi (öğretmen), ortam ve zaman genellemelerinde etkili midir?
5. Etkileşimli kitap okuma yönteminin, anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinliğe dâhil olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin ve annelerin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken okuryazarlık becerileri çocukların okuma başta olmak üzere ve diğer akademik performanslar için kritik öneme sahip olmasına rağmen, alanyazında özellikle DEHB'li çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sınırlı bilgi bulunmaktadır. Oysa okul öncesi yıllar, DEHB'li çocukların okulda başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları dil becerilerini ve okuma ilgilerini geliştirmeleri için kritik bir dönemdir. Bu dönemde DEHB'li çocukların erken okuryazarlık becerilerinde yaşadıkları sorunların nedenlerini tespit etmek, DEHB'li çocukların yaşlarına uygun başarılar kazanmalarına yardımcı olmak için etkili destek sağlamaya yardımcı olabilir.

Okul öncesi yıllarda DEHB ile okuryazarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazında (Lonigan vd., 1999; Sims ve Lonigan, 2013; Walcott vd., 2010; Willcutt vd., 2007) çocuklarda dikkatsizilik başta olmak üzere hiperaktivite ve dürtüselliğin çocukların erken okuryazarlık becerileriyle olumsuz ilişkili olduğuna dair hem eşzamanlı hem de boylamsal kanıtlar elde edilmiştir. Etkili dinlediğini anlama, özellikle okulun ilk yıllarında okul performansının önemli bir bileşenidir ve bir dizi bilişsel beceri gerektirir. Dinlediğini anlama; bilişsel işleme ve bilişsel gelişimin güçlü bir göstergesidir. Bu nedenle dinlediğini anlamanın araştırılmasıyla, çocukların bilişsel işleyişinin yönleri hakkında fikir edinilebilir. Bunlar arasında dikkatin stratejik olarak dağıtılması; önemli bilgilerin seçilmesi, kodlanması ve yorumlanması; öykü yapısının kullanılması; ilgili geçmiş bilgilerinin geri getirilmesi; sunulan bilgilerin yorumlanmasını sağlayan çıkarımların oluşturulması; anlamanın izlenmesi ve geri getirme becerilerinin kullanılması yer almaktadır. Dolayısıyla, dinlediğini anlama, genel olarak anlamanın neredeyse tüm yönlerini araştırmak için bir nevi küçük bir evren (mikrokozmos) sağlar. Bu tür bilgiler, DEHB'li çocukların yaşadığı akademik zorlukların daha iyi anlaşılmasında özellikle önemlidir (Lorch vd., 2004). Çünkü DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla büyük farklılıklar göstermektedir. DEHB'li çocuklar için bazı dinleme durumları işlem yeteneklerine aşırı yük bindirerek dikkatsizlik veya görev davranışı

gibi sorunlara yol açmaktadır. Dinleme davranışının alt boyutlarıyla ilgili bu tür potansiyel zorluklar, birçok durumda bilginin doğru bir şekilde anlaşılmasını ve hatırlanmasını engelleyebilir; örneğin, bilgiyi anlamak için gereken işlem çabasının miktarını bilmek, neyin dikkat çekici olduğunu bilmek ve söylenenlerden anlam çıkarmak gibi. Ayrıca sözlü bilginin eksik anlaşılması, çocukların başkalarının iletişimine uygun şekilde yanıt verme becerilerini etkileyebilir ve DEHB'nin sosyal gelişim ve öğrenmeye en çok zarar veren bazı davranışsal belirtilerinin altında yatan önemli bir faktör olabilir (McInnes vd., 2001). Bu nedenlerle DEHB'li çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesi çocukların dil ve sosyal gelişim alanlarındaki becerilerinin gelişimi için oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek, bu çocukların ileriki yıllarda yaşayabilecekleri hem akademik başarısızlıkları ve hem de sosyal uyum davranışlarını önlemeye yardımcı olabilecektir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerinin ve bu becerilerin dikkatsiz ve hiperaktif/dürtüsel davranışları ile ilişkisininin doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi, daha sonra okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan çocukların belirlenmesini de kolaylaştıracaktır.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu genellikle sözlü dil problemleriyle birlikte görülür ve bu da dikkat, hiperaktivite ve okuma/dinleme anlama arasındaki herhangi bir ilişkiyi zorlaştırır (Cain ve Bignell, 2014). DEHB ile birlikte ortaya çıkan hem temel hem de daha üst düzey dil becerileri ile ilişkili dinlediğini anlama eksiklikleri çocukların akademik etkinliklerde başarılı olmalarını engellemektedir. Öğretim dilini anlamak normal gelişim gösteren çocuklar için bile bazen zorlayıcı olabilir. Çünkü öğretim dili büyük ölçüde; açıklama, tanımlama ve çıkarım yapma gibi formal dili olan açıklayıcı türe dayanır. Açıklayıcı metinler tipik olarak yeni bilgiler sunar; bu nedenle dinleyici ya da okuyucu bağlama ve ön bilgilere çok fazla güvenemez. Ayrıca yapı olarak daha az tahmin edilebilirdirler, daha fazla bilgi yoğunluğuna sahiptirler ve sonuç olarak çalışma belleği kaynaklarından daha fazla talepte bulunurlar. DEHB'li çocukların çalışma belleği becerilerinin zayıf olması nedeniyle normal çocuklara göre daha karmaşık bilgileri kavramada beklenmedik zorluklar yaşayabilirler. Okul öncesi dönemde belirgin olmayan çıkarımsal anlama ve anlamayı izleme ile ilgili zorluklar, DEHB'li çocukların daha sonraki öğrenmelerini olumsuz etkileyebilir (McInnes vd., 2003). Bununla birlikte DEHB'li çocukların öğrenme faaliyetleri sırasında dikkatlerini sürdürmede zorluklarla karşılaştıkları dolayısıyla normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük okuma ilgisine sahip oldukları bilinmektedir. Bu nedenlerle, eğitimcilerin DEHB'li çocukların okuma etkinliklerine katılımlarını ve okuma ilgilerini artıracak yöntemleri araştırması ve çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir dil ortamı yaratmaları oldukça önemlidir. Bu ortamı yaratacak en etkili yöntemlerden biri DEHB'li çocukların sözcükleri öğrenme, dili anlama, ifade edici dil ve okuma ilgisi gelişimini

etkili bir şekilde artırdığı kanıtlanan EKO yöntemini kullanmaktır (Dong, 2022; Leonard vd., 2009; Niu vd., 2021).

Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirmede kullanılabilecek uygun ve etkili yöntemlerden biri olarak alanyazında uzun zamandır kabul görmüştür. Ancak EKO'nun DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların hala sınırlı olması, EKO'nun DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkililiği hakkındaki belirsizliğin sürmesine yol açmaktadır. DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede EKO'nun etkililiğini ortaya koymak, dinlediğini anlama becerisinin daha sonraki okuma başarısı üzerindeki önemi göz önüne alındığında, hem okul öncesi hem de daha sonraki okul ortamlarında etkili müdahaleler geliştirmek ve tasarlamak için oldukça önemlidir. Ayrıca DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde EKO'nun etkililiğini incelemek, çocukların dinlediğini anlama becerileri için sağlam bir temel oluşturmasına olanak tanıyarak zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ve öğretim etkinliklerini bireysel ihtiyaçları göre uyarlanmasına katkı sağlayabilir. Bu nedenlerle bu araştırmanın sonuçlarının, okul öncesi dönem DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini, dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerini geliştirme konusunda çalışan araştırmacı ve uygulamacılara kaynaklık edebileceği ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bir diğer önemi de, ulusal alanyazında DEHB'li okul öncesi çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirilmesinde EKO'nun kullanıldığı ilk çalışma olması ve uygulamanın aynı zamanda bilimsel dayanakli uygulamalar içinde yer alması nedeniyle yapılacak olan ileri araştırmalara ve uygulamalara ışık tutabileceğidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma iki farklı devlet anaokuluna devam eden 60-72 aylık DEHB tanısı almış çocuklarla sınırlıdır.

- Bu araştırmada tek-denekli araştırma modeli kullanıldığından araştırma dört katılımcı çocukla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Erken okuryazarlık; çocukların formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce, okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma ve yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümüdür (Sulzby ve Teale, 1991; Teale, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Etkileşimli Kitap Okuma: Etkileşimli kitap okuma; okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilen, yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma etkinliğidir (Whitehurst vd., 1988, 1994).

Dinlediğini Anlama: Dinlediğini anlama duyulan bir konuşmada veya yüksek sesle okunan bir metinde geçen fikir ve düşünceleri anlama, yorumlama, düzenleme ve değerlendirme yeteneğidir (Hogan vd., 2014).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaltivite Bozukluğu: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam edebilen, kişinin gelişim düzeyi ile uyumsuz dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde erken okuryazarlık becerilerine, dinlediğini anlama ve bileşenlerine, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli kitap okuma yönteminin kullanımına ilişkin ilgili alanyazına ve araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlığın ne olduğu, ne zaman, nasıl öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği konusunda alanyazında farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Okuryazarlığa ilişkin mevcut kuramsal bakış açılarının bir bölümü psikoloji ve psikodilbilimden kaynaklanan gelişimsel bir çerçeveye dayanırken bir bölümü de sosyoloji ve toplum dilbilimden çıkan bir sosyokültürel çerçeveye dayanmaktadır. Okuryazarlık, en basit tanımıyla okumak ve yazmak demektir. Bu tanım doğru ancak okuryazarlığı açıklamak için yeterli değildir. Çünkü okuryazarlık bundan daha fazlasını içermektedir. Okuryazarlık okuma ve yazmayı içerdiği kadar, sözsüz iletişimi; jestler, sesler ve beden dilini, dinlemeyi ve konuşmayı da içermektedir. Aynı zamanda görsel okuryazarlık, tekno okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık gibi alanları da içermektedir (Makin ve Whitehead, 2004). Bu kapsamda okuryazarlığı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi her türlü iletişim becerisi olarak tanımlamak doğru olacaktır (Gould, 2017).

Nutbrown'da (1997) benzer biçimde okuryazarlığın okuma veya yazmadan daha fazlası olduğunu savunmaktadır. Nutbrown okuryazarlığın, yazılı dille ilişki kurma yeteneği olarak kısaca tanımlanabileceğini ancak okuryazarlığın bu biçimdeki kısa tanımlarının okuryazarlığın doğasına ilişkin karmaşıklıkları açıklayamaması nedeniyle yanıltıcı olabileceğini ve David Barton'ın aşağıda örneklediği gibi, okuryazarlık süreçleri ve sonuçlarının, içinde meydana geldikleri sosyal bağlamlardan ayrılamayacağını ifade etmiştir. Barton'a göre "birçok kişi okuryazarlık hakkında konuşmakta ve hem eğitimin içinde hem de ötesinde onun hakkında varsayımlarda bulunmaktadır. Örneğin, işletme yöneticisi; iş gücündeki okuryazarlık becerilerinin eksikliğinden yakınır. Politikacı; okuryazarlık aracılığıyla cehalet belasını ortadan kaldırmak ister. Radikal eğitimci; insanları güçlendirmeye ve özgürleştirmeye çalışır. Edebiyat eleştirmeni iyi yazarları kötü yazarlardan ayırır. Öğretmen okuma güçlüklerini teşhis eder ve bunları çözmek için bir program önerir. Okul öncesi öğretmeni okuryazarlığın ortaya çıkışını

izler ve destekler. Bu insanların hepsinin *okuryazarlığın* ne olduğuna dair güçlü tanımları vardır. Ancak buradaki 'sorun' bu konuda ne yapılması gerektiği konusunda farklı fikirleri olmasıdır".

Görüldüğü gibi okuryazarlık, kullanıldığı yere göre değişmekle birlikte, daha çok kişinin kendi duygu, düşünce ve isteklerini konuşarak, yazarak tam ve doğru bir şekilde ifade etmesi, başkalarının söylediklerini, yazdıklarını dinleyerek ve okuyarak doğru bir şekilde anlamasıdır. Okuryazarlık aynı zamanda bütün bunları yaparken kendi bilgi ve becerilerini, sosyal ve kültürel alanda kullanmasıdır. Hatta böyle bir okuryazarlık becerisi ile donanmış kişilerin, kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini geliştirirken, yaratıcı ve derin değerlere sahip olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, okuryazar kişilerin kendini geliştirdiği kadar içinde yaşadığı toplumun problemlerinin çözümüne ve ilerlemesine katkıda bulunacağına inanılmaktadır (Güneş, 1997). Bu çerçevede okuryazarlığı, okuma ve yazma faaliyetinin eşliğinde kişinin yaşadığı hayatı, bu hayat içinde nesne ve olayları algılayış ve sosyal hayatındaki bütün ilişkilere bir anlam yüklemesi ile ilgili bir kavram (Aşıcı, 2009), işleri nasıl yaptığımızı gösteren sosyal uygulamalarımızın çok önemli bir parçası (Makin ve Whitehead, 2004) ve/veya insanların iletişim kurmasını sağlayan sosyal bir yapı olarak tanımlamak doğru olacaktır (Nutbrown, 1997).

Okuryazarlık, çocuklar okula gittiğinde mi başlar? Bu sorunun yanıtı kesinlikle hayır olacaktır. Çünkü okuryazarlık birçok erken çocukluk araştırmacısının kabul ettiği gibi doğumla başlamaktadır. Çocuklar doğumdan itibaren aktif ve ilgili öğrencilerdir. Çocukların okuryazarlığı öğrenmeye başladıkları ilk yerler ise evleri ve sosyal ortamlarıdır. Çocuklar, yaşamlarının ilk günlerinden itibaren okuryazarlık etkileşimlerine ve deneyimlerine ihtiyaç duyarlar. Bu durum çocuğun iletişim kurma yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Aynı kitabı tekrar tekrar duyan anne karnındaki bebeklerin doğumdan sonra o kitaba olumlu tepki verdiği bilinmektedir. Yeni doğan bebeklerin onları besleyen, kucaklayan, altını değiştiren, onunla oynayan kişinin sesine ve kokusuna tepki vermesi sadece birkaç gün sürer. Bu nedenlerle çocuklar erken çocukluk öğretim ortamına gelmeden önce evlerinde ve sosyal çevrelerinde birçok farklı okuryazarlık deneyimi yaşamış olacaklardır. Üç yaşındaki bir çocuk zaten okuyor olabilir. Bir bilgisayar faresi kullanabilir ve adını yazabilir. Bazıları kitaplara tamamen ilgisiz olabilir. Bir diğeri çizim yapmayı, karalama yapmayı ve resim yapmayı sevebilir (Makin ve Whitehead, 2004). Gould (2017) da benzer biçimde okuryazarlığın doğumdan itibaren, çocukların içinde yaşadıkları, öğrendikleri ve hareket ettikleri çevreyle etkileşimleri yoluyla başladığını ve bu gelişimin; kitaplar, dergiler, çizgi romanlar, gazeteler, tabelalar ve ilanların yer aldığı okuryazar bir dünyaya maruz kalarak geliştiğini savunmaktadır.

Okuryazarlığı tanımlamak tartışmalı olabilir ancak okuryazarlığın çocukların gelişimi için önemi sorgulanmamalıdır. Çünkü çocuklar büyüdükçe ve yetişkinliğe doğru ilerledikçe onları tanımlamaya yardımcı olacak olan okuryazarlıktır (Gould, 2017). Elbette okuryazarlık sihirli bir değnek değildir ve okuryazar olmayan birçok insan da ileride bazı alanlarda başarılı olabilir. Ancak genel olarak, çocuklara elimizden gelen en iyi başlangıcı vermek oldukça önemlidir (Makin ve Whitehead, 2004). Bu nedenle okuryazarlık becerilerinin çocukların formal eğitime başlamadan kazandırılması bir diğer anlatımla okul öncesi dönemde kazandırılması oldukça önemlidir.

2. 2. Erken Okuryazarlık

Uluslararası alanyazında çocuğun doğumdan formal okuma yazmaya geçtiği döneme kadar olan okuryazarlık süreci, gelişen okuryazarlık (emergent literacy) ya da erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır (Cabell vd., 2015; Hume vd., 2016; Makin ve Whitehead, 2004; Nutbrown, 1997; Teale ve Sulzby, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu kavramlar uluslararası alanyazında birbirinin yerine kullanılmakla birlikte son yıllarda özellikle erken okuryazarlık kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Çalış ve Gök, 2020; Ergül, vd. 2019). Bununla birlikte Türkiye'de de erken çocukluk eğitiminde erken okuryazarlık kavramının içerdiği bilgi, beceri ve deneyimleri açıklayan terminolojide bir kavram kargaşası olduğu söylenebilir. Ulusal alanyazında erken okuryazarlık; *gelişen okuryazarlık, ilk okuma yazmada kuluçka dönemi, filizlenen okuryazarlık, erken okuryazarlık, yeşeren okuryazarlık, öncül okuryazarlık ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları* gibi farklı terimlerle ele alınmaktadır. Ancak tıpkı uluslararası alanyazında olduğu gibi ulusal alanyazında da son yıllarda (Çalış ve Gök, 2020; Çetin, 2019; Ergül vd., 2019; Feyman Gök, 2013; Kargın vd., 2015; Karaman, 2013) erken okuryazarlık kavramı kabul görmüş ve araştırmalarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Erken okuryazarlık; çocukların formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önce, okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma ve yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991; Teale, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Birçok araştırmacı, bu önkoşul becerileri, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve çocukların okul ortamına girmesiyle devam eden bir gelişim sürecinin başlangıcı olarak görmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Örneğin Teale'e göre (1987) erken okuryazarlığın en önemli yönü, zaman içinde devam eden ve gelişen bir süreç olmasıdır. Bu nedenle, çocukların iletişim kurma ihtiyaçları, merakları ve dünyayı anlamlandırma becerileri, onları okulda formal okuma ve yazma öğretimiyle karşılaşmadan çok önce okuryazarlıkla ilgili birçok beceriyi kazanmaya iter. Erken okuryazarlık becerileri, okuryazarlıkla bağlantılı materyaller ve diğer insanlarla olumlu etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçek yaşam

senaryoları ve ortamlarında gelişir. Bu aşamada bilinmesi gereken en önemli nokta; dil, okuma ve yazma becerilerinin aynı anda geliştiği ve birbirleri ile yakından bağlantılı olduğudur (Gould, 2017). Ancak çocuklar, formal okuryazarlık aşamasına geçtikçe, öğretimin odak noktası, anlama, uygun okuma hızı ve ifadeyi geliştirmeye kaymaktadır (Cabell vd., 2015).

Erken okuryazarlık yaklaşımının gelişiminde, erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların önemi oldukça büyüktür. Araştırmalar, okuryazarlığın nasıl öğrenildiğini ve nasıl daha iyi öğretilebileceğini anlamaya yönelik önemli katkılar sağlamıştır. Erken okuryazarlık gelişimine ilişkin temel araştırmalar, çocukların iyi bir okuryazar olma yolunda, erken keşiflerden sonraki becerilere doğru ilerlemelerinin aşamaları hakkında çok şey öğretmiştir. Ancak erken okuryazarlık gelişimine yönelik araştırmaların oldukça düzensiz bir şekilde gelişmiş olduğunu söylenebilir. İlk araştırmaların odak noktası çocukların erken okuryazarlık becerilerin gelişiminde kitapların kullanımının önemi olurken, onları takip eden araştırmaların odağı ise yazının gelişimi olmuştur. Daha sonraki araştırmalar ise çocukların bazı çevresel yazıları tanıma ve okumayı öğrenme algılarına ve yeteneklerine odaklanmıştır. Sözlü dil de, sürekli bir ilgi odağı olmuştur, ancak farklı zamanlarda vurgu farklı yönlere (konuşma, öykü anlatımı veya sesbilgisel farkındalık gibi) olmuştur (Nutbrown, 1997).

Yaşamın ilk yıllarında başlayan sürekli bir gelişim sürecini ifade etmek için kullanılan erken okuryazarlık kavramı ilk olarak Clay tarafından 1966 yılında yazılan “Emergent Reading Behaviour” başlıklı tez çalışmasında kullanılmıştır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Clay, çocukların gelişimsel geçmişlerinin benzersiz, bireysel ve karmaşık öğrenme görevleriyle dolu olduğunu düşünüyordu. Ona göre çocuklar öğrenme fırsatlarının bir sonucu olarak kendi anlayışlarını oluştururlar, karmaşıklıktan çekinmezler ve benzersiz bilgi depolarını okula beraberlerinde getirirler. Caly’a göre 5 yaşında, okula yeni başlayan her bir çocuk, sözlü dil edinimi tamamlamamış olsa bile kapsamlı bir sözlü dil bilgisine sahiptir. Sözlü dil yeterlilikleri, sözcük bilgisi, dünyaları hakkındaki bilgileri ve okuryazarlıkla ilgili okul öncesi deneyimleri, formal okuryazarlık öğretimi başladığında mevcuttur ve karmaşık işleme sistemlerinin inşasını başlatır (Doyle, 2013). Erken okuryazarlık kavramının ve araştırma alanının daha fazla duyulması ve kabul görmesi Teale ve Sulzby tarafından 1986 yılında yazılan “Emergent Literacy: Writing and Reading” adlı kitabın yayımlanması ile olmuştur (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Daha sonra ki yıllarda Sulzby ve Teale (1991), gelişen okuryazarlığın etki alanının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini savunmuş ve Clay’in tanımını geliştirmişlerdir. Onlara göre, gelişen okuryazarlık, çocuğun okuryazarlığa karşı tutumlarında, beklentilerinde, hislerinde, davranışlarında ve yazılı dille ilişkili becerilerinde ustalaşmasıyla meydana gelmektedir. Bu anlamda kavram, çocukların okuryazarlık yolunda ilerlediğini ifade etmek için de kullanılmaktadır (Feyman Gök, 2013).

“Emergent” kavramı aslında felsefe, sosyoloji, biyoloji ve gelişimsel psikolojide kullanılan bir kavramdır. Her disiplinde farklı anlamlara karşılık gelmesine rağmen küçük çocuklarda okuryazarlığı açıklamada bazı temel anlamları içerir. Bunlardan ilki, “emergent” durağanlık yerine süreçte “gelişen” anlamına gelmektedir. Bu yüzden küçük çocuklarda okuryazarlık gelişiminde sürecin incelenmesi öne sürülmektedir. Bu anlayış doğrultusunda özellikle 1980’lerin ortalarından itibaren okuryazarlıkla ilgili çalışmalarda ev, okul ve sosyal çevre gibi okuryazarlık ortamları da incelenmeye başlanmıştır (Karaman, 2013). Bu yaklaşıma göre okuryazarlık doğumla birlikte başlar, çocuklar doğuştan yeteneklidir. İlk sözcükleri, çizimleri, kitapları keşfetmeleri, çevresel yazıya olan ilgileri, teknoloji ile etkileşimleri, okuryazarlık öğrenimlerinin önemli göstergeleri olarak görülür (Makin ve Whitehead, 2004). Bu kapsamda erken okuryazarlık yaklaşımı çocuğun okumayı ve yazmayı öğrenme sürecini, okuryazarlıkla ilgili etkinlik ve olayların erken deneyimleriyle ve ortak sosyal öğrenme uygulamalarına katılımla başlayan bir süreç olarak görür.

"Erken okuryazarlık" yaklaşımı, okuryazarlığın edinilmesinin en iyi şekilde, çocukların okula gitmesiyle başladığını savunan geleneksel “okumaya hazıroluş (reading readiness)” yaklaşımından farklılaşarak, okuryazarlığı kökenlerinin çocuğun yaşamının erken dönemlerinde olan bir gelişimsel süreklilik olarak kavramsallaştırıldığı fikrini üzerine kurulmuştur. Bu kavramsallaştırma, okuma öncesi ve okuryazar olma arasında açık bir sınır olmadığını öne sürerek okuma edinimi ile ilgili geleneksel okuryazarlık yaklaşımlarından ayrılmaktadır. Örneğin, gelişen okuryazarlık yaklaşımından önce gelen ve birçok eğitim alanında hala baskın olan "okumaya hazıroluş" yaklaşımının odak noktası, çocukların formal okuma öğretiminden yararlanabilmeleri için hangi becerilerde ustalaşmaları gerektiği sorusudur. Bu görüşü savunan pek çok eğitimci, belirli bir olgunlaşma düzeyi gerçekleşene ve bilişsel olarak öğrenmeye hazır oldukları kabul edilene kadar çocukların okuryazarlıkla ilgili etkinliklerle açıkça tanıştırılmaması gerektiği görüşündedir. Bu tür bakış açıları, çocukların "okuma öncesi" davranışları ile eğitim ortamlarında çocuklara öğretilen "formal" okuma arasında bir sınır oluşturur. Buna karşılık, erken okuryazarlık yaklaşımı, okul öncesi dönemde meydana gelen okuryazarlık davranışlarını okuryazarlığın meşru ve önemli yönleri olarak görür. Erken okuryazarlık yaklaşımı ile okuryazarlığa ilişkin hazıroluş yaklaşımı arasındaki ikinci bir ayrım; okuma, yazma ve sözlü dilin, okuryazarlığının bileşenleri olduğu ve informal sosyal bağlamlarda eşzamanlı ve birbirine bağlı olarak geliştiği varsayımıdır. Daha geleneksel yaklaşımlar ise genellikle yazmayı okumaya göre ikincil olarak ele alır ve çocukların okuyup yazabilmesi için gerekli olan formal eğitime odaklanır. Tüm bu varsayımlar 1980’li yıllar öncesinde benimsenen alfabetik metinlerin okunması veya yazılmasını içeren “geleneksel (formal) okuryazarlık” yaklaşımına farklı bir bakış açısı getirmiştir (Cabell vd., 2015; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık gelişimine ilişkin bu bakış açısı, anlam ve işlevi doğruluk

ve uzlaşımdan önce yerleştirir ve bu kuramsal konumdan, çocukların okuryazarlıkta bir anlam ve işlev duygusuna sahip olduklarında, okuryazarlığın uzlaşımlarının bazı kısımlarını ele almaya teşvik edildikleri iddia ederek çeşitli faktörlerin önemi hakkında bize net bir fikir verir. Bu faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Nutbrown, 1997):

- okuma ve yazma arasındaki bağlantılar
- çocuklara okuryazarlık becerileri kazandırmada ailenin rolü
- okuma yazma becerilerini ve anlayışlarını geliştirmenin bir yolu olarak oyun
- bağlam ve anlamın yeri,
- belirli okuryazarlık becerilerini öğretmenin etkili yolları.

Erken okuryazarlık aşamasında olan çocuklar yeni başlayan okuyucu değillerdir, gelişen okuyuculardır. Gelişen okuyucu olarak çocuklar sözcükleri analiz etmezler. Bunun yerine, görsel işaretlere dayalı olarak çevresel yazıları (örn. dur işareti “dur”) tanımladıkları için logografiksel olarak okurlar. Aynı sözcükler görsel işaret olmadan yazıldığında, çocuklar bu sözcükleri artık okuyamazlar. Sonuç olarak, gelişen okuryazarlık dönemindeki çocuklarla çalışanlar çocuklara başlı başına okumayı öğretmezler, bunun yerine çocukların okumaya geçişini kolaylaştıracak ses, yazı ve sözlü dil ile ilgili öncül anlayışlar geliştirmelerine yardımcı olurlar. Erken okuryazarlık gelişim döneminin sonlarına yaklaşan çocuklar konuşmada duyulan belirgin sesleri temsil eden harf-ses uygunluğunu fark etme, bazı sözcükleri heceleme gibi basit düzeydeki bilgilerini kullanmaya başlarlar. Daha sonra ise sistematik bir şekilde sözcüklerin kodunu çözmek için harf seslerini kullanırlar (Cabell vd., 2015).

2.3. Erken Okuryazarlık Becerileri

Çocukların başarılı bir okuryazar olmalarının temelini oluşturacak becerilerin neleri içermesi gerektiği konusunda son yıllarda erken okuryazarlık alanyazınında büyük oranda bir uzlaşı olsa da bu becerilerin sınıflandırılması konusunda farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Örneğin Whitehurst ve Lonigan (1998) başarılı bir okuryazarlık için önkoşul becerileri, birbiriyle ilişkili iki farklı beceri alanı olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırmıştır. Bunlar: Kod çözme (sözcüklerin anlamını çözme) ve sözlü dil (anlam) becerileridir. Neuman’a (2014) göre ise yetenekli bir okuryazar olmak için çocukların zengin bir dile ve kavramsal bilgi tabanına, geniş ve derin bir sözcük bilgisine ve yazılı olarak iletilen mesajları anlamak için sözlü dil becerilerine gereksinimleri vardır. Çocuklar ayrıca, konuşulan sözcüklerin konuşmanın daha küçük öğelerinden oluştuğunu anlama (sesbilgisel farkındalık) gibi kodla ilgili beceriler geliştirmelidir. Bunların yanı sıra harflerin bu sesleri temsil ettiği fikri (alfabe bilgisi), sesler ve hecelemeler arasındaki birçok sistematik yazışma ve kolayca ve otomatik olarak tanınabilen oldukça tanıdık sözcüklerden oluşan bir repertuara da sahip olmaları (sözcük bilgisi) gerekmektedir. Roskos ve diğerlerinin (2012) başarılı bir okuryazar olma yolunda gelişen çocukların; zengin bir sözlü

dile ve kavramsal bilgi tabanına, geniş ve derin bir sözcük dağarcığına ve yazılı olarak iletilen mesajları anlamak için sözlü akıl yürütme becerilerine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Majorona ve diğerleri (2021) ise erken okuryazarlık kazanımı için; dilin ses yapılarını ayırt etme, kodlama ve manipüle etme yeteneğinin (yani sesbilgisel farkındalık) geliştirilmesini gerektiğini vurgulamışlardır. Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (2004; aktaran: Cabell vd., 2015) 234 çalışmanın kapsamlı bir meta-analizini yürüttüğü çalışma sonucunda erken okuryazarlık becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır: Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, gelişen yazı (Emergent writing), sözlü dil, çıkarımsal dil ve sözcük bilgisi.

Bir bütün olarak erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin sınıflandırması konusunda yukarıda da görüldüğü gibi farklı yaklaşımlar olsa da alanyazında başarılı bir okuryazarlık sürecinin erken yordayıcıları olarak ağırlıkla kabul gören beş önkoşul beceri şu şekilde sıralanabilir: *Sözcük bilgisi, Yazı Farkındalığı, Harf/Alfabe bilgisi, Sesbilgisel farkındalık ve Dinlediğini anlama becerisidir* (Cabell vd., 2015; Hogan vd., 2014; Read ve Ghoting, 2015; Roskos vd., 2012; van Tilborg, 2018; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu beceriler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.1. Sözcük Bilgisi

Sözcük bilgisi, etkili bir şekilde iletişim kurmak için bilmemiz gereken sözcükler olarak tanımlanabilir (Neuman ve Dwyer, 2009). Read ve Ghoting'e göre (2015) sözcük bilgisi; nesnelerin, eylemlerin, duyguların ve kavramların adlarını içeren sözcüklerin anlamlarını bilmek; yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenmek olarak tanımlanabilir. Sözcük bilgisi, yaşam boyu hem sözlü dil hem de okuduğunu anlama üzerindeki derin etkisinden dolayı erken okuryazarlık için öncelikli göstergelerden biridir. Sözcük bilgisi; bireyin konuşmada ve yazmada kullanabileceği *ifade edici dilde ve* dinlediğini/okuduğunu anlamada kullanabileceği *alıcı dilde* sözcüklerin toplamını içermektedir (Roskos vd., 2012).

Güçlü sözcük bilgisi, çocukların metinde hiç görmedikleri sözcükleri çözümlemelerine, yazılı olarak karşılaştıkları sözcüklere anlam yüklemelerine ve çevredeki bağlamı anlamalarına yardımcı olarak daha sonraki okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Durand vd., 2013; Neuman ve Dwyer, 2009; Rush, 1999). Bu nedenle çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi, okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Ergül vd., 2019). Birçok araştırma bulgusu (Biemiller, 2003; Hart ve Risley, 2003; Kieffer, 2012; Walker vd., 1994) sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okumayı daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerini ortaya koymuştur. Özellikle boylamsal çalışmalardan elde edilen bulgular okul öncesi dönemdeki sözcük gelişiminin, çocukların ilkokul sınıflarındaki ve daha sonraki

yıllardaki okuma performansları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları aynı zamanda okul öncesi dönemde sözcük bilgisi becerilerinde düşük performans gösteren çocukların ilerleyen dönemlerde de düşük performans göstermeye devam ettiklerini ve bu açıdan risk grubunda değerlendirilebileceklerini ortaya koymaktadır (Ergül, vd., 2020). Örneğin, Kieffer (2012) dokuz yıllık veri toplayarak gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada ABD'de de okul öncesi eğitimde başladığında İspanyolca konuşan ve İngilizce öğrenime devam eden çocukların anasıfındaki sözcük bilgisinin üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar okuma düzeylerini güçlü bir biçimde yordadığını bulmuştur.

Sözcük bilgisinin yüksek olması sözcük çözümleme ve akıcı okumayı da destekleyerek daha ileri düzey bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Ergül, vd., 2020; Kargın, vd., 2015). Araştırma sonuçları da okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ile daha sonraki okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Catts vd, 2006; Durand vd., 2013; NELP, 2008; Kieffer, 2012; Senechal ve LaFevre, 2002; Storch ve Whitehurst, 2002). Örneğin, okuma yeterliliğinin erken yordayıcıları üzerine yapılan en kapsamlı araştırmalardan biri olan NELP (2008) tarafından gerçekleştirilen 23 araştırmanın meta analiz çalışmasında, anaokulunda sahip olunan sözlü dil yeterliliğinin daha sonraki yıllardaki okuduğunu anlama ile orta düzeyde bir ilişkisi olduğunu ortaya konmuştur. Birçok araştırma sonucunun da ortaya koyduğu gibi ilkokula başlarken zayıf okuma becerisine sahip çocuklar, güçlü okuma becerisine sahip çocukları nadiren yakalayabilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde sözcük bilgisi becerilerinin değerlendirilmesi, okuma konusunda risk taşıyan ve dil güçlüğü çeken çocukları belirlemek için kullanılabilir ve sözcük bilgisi, okuma için bilişsel bir temel olarak görülebilir (Durand vd., 2013; Kiffer, 2012).

2.3.2. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı; yazıların bir anlamı olduğunu bilmek, bir kitabın ön ve arka yüzünün nerede olduğunu ve nasıl tutulacağını anlamak, yazının yönünün soldan sağa doğru olduğu ve okurken yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğini anlamak, yazarı ve başlığını tanımaya başlamak, okunulan şeyin resim değil yazı olduğunu anlamak, noktalama işaretlerinin anlamını bilmek (fark etmek) ve çevredeki yazıları fark etmek gibi temel özelliklerin bilinmesi olarak ifade edilebilir (Brown, 2014; Read ve Ghoting, 2015; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu kapsamda yazı farkındalığı, yazının farklı işlevleri olduğunu ve yazının bir mesaj taşıdığını anlamaktan sözcükler ve harfler arasındaki farkları bilmeye kadar uzanan çocukların yazıların bir anlam ifade ettiğine yönelik erken kavrayışları olarak ifade edilebilir (Rohde, 2015). Çocuklar kitaplarla daha fazla deneyim kazandıkça, yazının ne anlama geldiğine ilişkin bilgileri de gelişir. Bu erken anlayışlar, daha sonraki okuma kazanımı için gerekli temeli oluşturur

(Cabell vd., 2015; Roskos vd., 2012). Yazı farkındalığı aynı zamanda çocukların hem sözlü hem de yazılı iletişimin bileşenleri olarak sözcükleri tanıma becerilerini de desteklemektedir. Yazı farkındalığı olan çocuklar, yazı dilinin sözlü dil ile nasıl bağlantılı olduğunu, her sözcüğün farklı anlamı olduğunu ve sözcüklerin her cümlede bir boşlukla ayrıldığını anlamaya başlayacaklardır (Brown, 2014).

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığının artırılması, çocukların okula hazır oluş düzeylerini arttırmakta ve böylece çocukların okula geçişleri daha kolay ve okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Kargın, vd., 2015). Bu nedenlerle yazı farkındalığı, okul öncesi dönemde okuryazarlık gelişiminin önemli bir alanı olarak kabul edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi dönemde okuryazarlık eğitiminin çoğu, çocuğun yazıya aşinalığını artırmaya (kodlama faktörü) ve öykülerdeki ve metinlerdeki yazılı mesajlarla anlam oluşturmayı desteklemeye (bağlamsal faktör) odaklanır. Okul öncesi dönemde çocukların yazı farkındalıklarının gelişimine katkı sağlamak için nitelikli öykü kitaplarını çocuklarla paylaşmak ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek temel öğretim yaklaşımlarıdır. Okul öncesi dönemde ayrıca çocukların, yazıyla etkileşimlerine aracılık eden yetişkinlerle birlikte, yazı açısından zengin sınıflarda yer almaları da önemlidir. Eğitimciler, çocuklara hem kitaplarda hem de çevrelerinde yazıları keşfederken yazı hakkında bilgi edinmeleri için birçok fırsat sunmalıdır. Bu nedenlerle çocukları yazılı metnin doğası ve işleviyle tanıştıran ve onlara açıklayan, etkileşimli kitap okuma ve sesli okuma gibi etkinliklerinin yazı farkındalığını geliştirmek amacıyla erken okuryazarlık eğitimi kapsamında yer alması bir zorunluluktur (Cabell vd., 2015; Roskos vd., 2012).

2.3.3. Harf/Alfabe Bilgisi

İyi bir okuryazar olmak hem dil becerilerine hem de metin sistemlerini anlamaya bağlıdır. Yazı dilinin kodlarını çözmek, yazıdaki her bir birimin ses birimi karşılığını bulmayı içerir. Böylece sözcüklerin kodları çözülmüş ve anlamlandırılmış olur. Okumanın temeli harfleri öğrenmektir. Sözcüklerin kodlarını çözüp anlamlandırabilmek için öncelikle harflerin tanınması ve bu harflere karşılık gelen sesin bilinmesi gereklidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Harf/Alfabe bilgisi; harfleri tanıma ve adlandırma, harflerin sesleri temsil ettiğini anlamak, harfleri şekilsel olarak yazmak ve metin harflerini sesleriyle eşleştirme/seslere aşinalık gibi becerileri içerir (Cabell vd., 2015; Neuman, 2014; Rohde, 2015; Read ve Ghoting, 2015; Roskos vd., 2012).

Harf/Alfabe bilgisinin kazanılması veya harf isimleri ve karşılık gelen seslerin bilgisi, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir başarıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998) ve bu nedenle harf/alfabe bilgisinin erken okuryazarlık gelişimindeki önemi konusunda genel

bir fikir birliği mevcuttur (Cabell vd., 2015; Rush, 1999). Son yıllarda yapılan birçok araştırmada harf/alfabe bilgisinin, kısa ve uzun vadeli okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu gösterilmiştir (Foulin, 2005; Mol ve Bus, 2011). Araştırma sonuçları harf/alfabe bilgisinin, yalnızca okul öncesi sınıflarında değil, aynı zamanda ilkokul boyunca, hatta yetişkinlikte bile okuma başarısının en iyi yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Badian (1995; Akt: Cabell vd., 2015) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların harf bilgilerinin 6. sınıftaki okuma başarıları ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Harf bilgisinin sonraki okuma üzerindeki etkisi, başlı başına harf adlarını bilmekle ilgili değildir. Harf adlarının öğrenilmesi aynı zamanda, harflerle ilişkili sesleri hatırlama becerisine de aracılık eder. Bu şekilde harf/alfabe bilgisi sesbilgisel farkındalığın gelişmesinde de etkili bir rol oynar ve daha yüksek harf bilgisi seviyeleri, çocukların sesleri algılama ve manipüle etme becerileri ile ilişkilendirilir (Neuman, 2014). Bu nedenle harf/alfabe bilgisi, harfler hakkındaki bilgileri ve çocukların onları hatırlamadaki akıcılığını yansıtan önemli bir sesbilgisel işleme becerisi olarak kabul edilebilir (Cabell vd., 2015; Roskos vd., 2012; Rush, 1999).

2.3.4. Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, okuma gelişimi için gerekli olan ses ile ilgili bir dizi üst dilsel beceriyi kapsayan şemsiye bir terimdir (Brown, 2014; Cabell vd., 2015). Sesbilgisel farkındalık anlamdan bağımsız olarak konuşulan dilin ses birimlerini farkında olarak, sözcükleri hecelerine, heceleri seslere ayırma, sesleri manipüle etme ve sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Benzer tanım birçok araştırmacı tarafından da yapılmıştır. Örneğin, Read ve Ghoting (2015) sesbilgisel farkındalığı, sözcüklerdeki daha küçük sesleri (birimleri) duyma ve onlarla oynama yeteneği (sözcük içerisinde manipüle etme) olarak tanımlamıştır. Rohde (2015) ise sesbilgisel farkındalığı dilin ses yapısını algılama, tanımlama ve manipüle etme yeteneği olarak ifade etmiştir. Rush'a (1999) göre ise sesbilgisel farkındalık, çocukların sözcüklerin seslerindeki benzerliklere ve farklılıklara dikkat etmeleri ve sözcükleri oluşturan farklı sesleri başlangıç, hece veya ses düzeyde harmanlama veya ayırma yeteneğidir.

Çocukların sesbilgisel farkındalıklarını arttıkça, sözcüklerin hecelere ayrılabileceğini ve her hecenin bir sesle başlayıp ve başka bir sesle biteceğini öğrenmeye başlarlar. Ayrıca kelimelerin küçük ses birimlerinden (fonemler) oluştuğunu ve bu birimlerin farklı sözcükler oluşturmak için değiştirilebileceğini anlamaya başlarlar (Brown, 2014). Sesbilgisel farkındalıkları gelişmiş çocuklar yalnızca ses birimlerini okumakta başarılı değillerdir aynı zamanda ses birimlerinin yazılı dilin tamamına veya bölümlerine eşlendiği anlayışını geliştirmede başarılı olurlar. Sesbilgisel farkındalık, harf/ alfabe bilgisinde olduğu gibi, yazılı anlama kavramları da temel bir gelişim sürecini takip eder. Normal olarak gelişen çocuklar,

önce ses birimleri arasında, sonra bu birimler içinde ayrım yapmaya başlar (Neuman, 2014).

Sesbilgisel farkındalık okuryazarlık gelişiminde çok önemli bir aşamadır. Araştırma sonuçları (Kargın vd., 2015; Rohde, 2015) erken çocukluk döneminde gelişen sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuğun gelecekteki okuma başarısıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sesbilgisel farkındalık ile sonraki okuma başarısı arasındaki ilişkiye dair kanıtlar hem betimsel hem de deneysel birçok çalışma sonucunda ortaya konmuştur (Crim vd., 2008; Rush, 1999; van Tilborg, 2018). Araştırmalar (Lonigan vd., 2000; Pullen ve Justice, 2003; Torgesen vd., 1994; Wagner vd., 1997) okul öncesi dönemde yetkin sesbilgisel farkındalık sergileyen çocukların, aynı düzeyde yeterlilik göstermeyen çocuklara göre okumayı daha kolay öğrendiklerini göstermektedir. Örneğin Lonigan ve diğerleri (2000), hem sesbilgisel farkındalığın hem de harf bilgisinin, okul öncesinden ilkokula kadar olan gelişimsel yolda sözcük çözmenin yegâne iki benzersiz yordayıcısı olduğunu bulmuş ve bu becerilerin erken okuryazarlık gelişimi içindeki önemini belirtmiştir. Benzer biçimde Storch ve Whitehurst (2002), okuryazarlık edinimi ile ilgili çeşitli dilsel değişkenleri ölçerek, beş yıl boyunca 626 dört yaşındaki çocuğu izledikleri çalışma sonucunda, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi ile okuma arasındaki güçlü ilişkileri doğrulamıştır. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise anasınıfında sesbilgisel farkındalığı yüksek olan çocukların ilköğretim birinci sınıfta okuma doğruluğu açısından akranları ile benzer performans göstermelerine rağmen okuma hızı ve okuduğunu anlamada da daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Sesbilgisel farkındalık ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin yanı sıra yukarıda da vurgulandığı gibi sesbilgisel farkındalığın harf bilgisi ile doğrudan ilişkili olduğuna dair kanıtlar oldukça fazladır. Sesbilgisel farkındalık ve harf/alfabe bilgisi birbiriyle etkileşim halindedir ve bu iki değişken arasında aynı yönde (sinerjistik) bir etki yaratarak erken dönem fonemlerin edinilmesinde çok önemli olan yazı-ses-ses bağlantılarının anlaşılmasına yol açacaktır (Castles vd., 2011; van Tilborg, 2018). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalığın gecikmiş gelişimi ile ilişkili tehlikeleri gösteren, giderek artan sayıda araştırma vardır. Araştırma sonuçları sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmekte zorluk çeken çocukların, okuma güçlüğü veya okumayı öğrenmede başarısızlık riski altında olduğunu, sesbilgisel farkındalık görevlerindeki zorlukların dilsel becerileri içeren diğer görevlerde zorluklara yol açabileceği ortaya koymuştur (Crim vd., 2008). Bu nedenlerle okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık edinmenin önemi göz ardı edilememelidir. Bu kapsamda sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi eğitime kafiye, aliterasyon, kelime ve hece bölütleme ve uygunsa ses işlemeyi içerecek şekilde dâhil edilmelidir (Cabell vd., 2015).

2.3.5. Dinlediğini Anlama

Duyulan bir konuşmada ve/veya yüksek sesle okunan bir metinde geçen fikir ve düşünceleri anlama, yorumlama, düzenleme ve değerlendirme yeteneğini olarak ifade edilen dinlediğini anlama (Hogan vd., 2014) özellikle gelecekteki akademik başarılarının temelini oluşturacak okuduğunu anlamanın önkoşul becerilerinden biri olması nedeniyle, formal okuma etkinliği öncesinde erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Asadi vd., 2022; Kargın, vd., 2015; Oakhill ve Cain, 2007; Tompkins vd., 2013). Çocukların sahip olduğu sözlü dil becerilerinin önemli bir bölümü dinlediğini anlamadır. Hem tek tek sözcüklerin, deyimlerin ve cümlelerin anlaşılmasını hem de söylemin daha geniş öğelerini içeren (Jackson vd., 2022) dinlediğini anlama, sözlü dil becerisinin erken okuryazarlığı geliştiren daha yüksek bir düzeyi olarak da kabul edilmektedir (DeVore, 2020). Doğumdan itibaren (belki de anne karnında) başlayan ve formal okuma öğretimi başlamadan çok daha önce gelişen (Hogan vd., 2014) dinlediğini anlama becerisi evde ve sınıfta günlük işleyiş için, örneğin sözlü olarak sunulan öyküleri ve karmaşık yönergeleri anlamak için gerekli bir bağımsız beceri olmasının yanı sıra (Alanzo vd., 2016) okuduğunu anlama üzerindeki etkileri dikkate alındığında, uzun vadede akademik başarıya katkıya ek olarak istihdam edilebilirlik, gelir, topluma katılım gibi olumlu yaşam deneyimleri için de kritik öneme sahiptir (DeVore, 2020; Hagen vd., 2022).

Dinlediğini anlama, sözlü girdiyi analiz etme, bütünleştirme ve anlama becerisini içerir. İyi dinleyiciler bir öykünün çoklu önermelerini ve önceki bilgileri tutarlı bir bütün halinde bütünleştiren zihinsel bir model oluşturmak için tek bir sözcüğü ve cümleyi anlamanın ötesine geçerler. Dinlediğini anlama, dili metin aracılığıyla anlamak için kullanılan aynı dil süreçlerinden yararlanır, ancak bu metnin kodunu çözmek (sözcüklerin anlamını çözmek) zorunda olmanın getirdiği bilişsel taleplerin dışındadır (Hogan vd., 2014). Bu anlamda dinlediğini anlama, daha geniş bir şekilde, yalnızca okuduğunu anlamanın hizmetinde değil, aynı zamanda birçok farklı ortamdaki (örneğin; yemek masasında anlatılan bir öyküyü anlamak veya televizyondaki bir çizgi filmi izlerken zihinsel bir model oluşturmak gibi) diğer amaçlar için de gerekli bir yetenek olarak kavramsallaştırılabilir (Kendeou, vd., 2005). Böyle bir yaklaşıma göre dinlediğini anlama, bir metnin anlamının tutarlı bir zihinsel temsiliyle sonuçlanan karmaşık bir süreçtir. Bu anlam oluşturma süreci, dinleyicinin hem metinde açıkça sunulan bilgiyi hem de metinden çıkarılabilecek örtük bilgiyi anlamak için dilsel ve dünya bilgisini uygulamasını gerektirir. Etkili ve iyi dinleyiciler, bu biçimde gerçek ve çıkarımsal anlama becerilerini kullanarak "ne söylendiğini" ve "ne kastedildiğini" anlayabilir (Florit vd., 2011).

Öğrenme öğretme etkinliklerinin çoğunlukla sözlü iletişim aracılığıyla yapıldığı okul yaşamının ilk yıllarında konuşma dilini iyi anlayan öğrencilerin, sonraki sınıflarda da güçlü bir okuduğunu anlama becerisi geliştirmesi olasıdır (Hwang ve Cabell, 2021; Kim, 2016; Storch

ve Whitehurst, 2002). Dinlediğini anlamanın, okuduğunu anlamanın özü olduğu ve çocukların daha sonraki okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunduğu varsayımı birçok boylamsal araştırma sonucu ile de kanıtlanmıştır. Uluslararası ve ulusal alanyazında (Florit vd., 2014; Hjetland vd., 2017; Hogan vd., 2014; Kargın vd., 2017; Kim, 2016; Kendeou vd., 2008; Kendeou vd., 2018; Storch ve Whitehurst, 2002) yer alan birçok araştırma sonucu çocukların erken dönemde kazandıkları dinlediğini anlama becerisi ile ilkokul ve ortaokulda okuduğunu anlama performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu, bu nedenle, erken okuma öğretimi için yaklaşımlar tasarlanırken temel dil becerileri ile birlikte düşünülmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Kendeou vd., 2005). Bu sonuçlar aynı zamanda Gough ve Tunmer (1986; aktaran: Hogan vd., 2014) tarafından ortaya konan Basit Okuma Görüşü (Simple view of reading) yaklaşımının varsayımlarını da desteklemektedir. Basit okuma görüşü yaklaşımına göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve kod çözümlemenin ürünüdür. Kod çözme, yazılı materyalin kodlanması ve yazılı materyalin akıcı bir şekilde okunabilmesi anlamına gelirken, dinlediğini anlama, yazılı veya sözlü dilin arkasındaki anlamı çözmek anlamına gelir. Kod çözme ve anlama birbirine bağlıdır çünkü kod çözme olmadan yazılı metnin anlaşılması mümkün değildir ve anlama olmadan da kod çözme az ya da çok işe yaramaz. Ancak bu iki sürecin farklı gelişim yolları ve yordayıcıları vardır (Elbet, 2020). Bu yaklaşıma göre, başta görsel ve işitsel uyaranların kodlanması olmak üzere bazı farklılıkların varlığı kabul edilmekle birlikte, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama aynı anlama süreçlerine dayanmaktadır. Bu görüşe göre, bir çocuk kod çözme becerilerinde ustalaştıktan sonra, okuma ve dinleme metinlerini anlamada benzer başarıyı gösterecektir (Florit vd., 2011; Kim, 2016). Dinlediğini anlama becerileri gelişiminin başarısını temel dil becerilerine dayandıran bu geleneksel görüşün aksine son zamanlarda ortaya çıkan kanıtlar, dinlediğini anlamanın basit bir beceri olmadığını, temel dil becerilerinin yanı sıra çoklu dil ve bilişsel becerilerden yararlandığını ortaya koymuştur (Florit vd., 2011, Florit vd., 2014; Kendeou vd., 2008; Kim, 2015; Kim ve Phillips, 2014; Tompkins vd., 2013). Çocukların okuryazarlık yolculuğunda erken dönem dinlediğini anlama becerilerini yukarıda vurgulanan önemi dikkate alındığında, dinlediğini anlama becerisinin gelişimi ile ilgili dilbilimsel ve bilişsel becerilerin ayrıntılı olarak ele alınması önem arz etmektedir.

2.4. Dinlediğini Anlamanın Bileşenleri

Başarılı bir okuryazarlık sürecindeki önemine rağmen, dinlediğini anlamanın bileşen becerilerinin neler olduğuna ilişkin kapsamlı araştırmalar yakın zamana kadar fazla ilgi görmemiştir (Hagen vd., 2022; Hwang ve Cabell, 2021). Dinlediğini anlamaya yönelik yapılan ilk çalışmalarda, yukarıda da vurgulandığı gibi okuduğunu anlama bağlamında incelenen bileşenlerin dinlediğini anlamada da rol oynadığı varsayılmıştır. Bu çalışmalarda sınırlı kanıt

sağlayan birkaç dil ve bilişsel beceriye odaklanılmıştır. Daha da önemlisi, bu çalışmalarda, çok değişkenli bir analiz çerçevesi kullanılarak incelenebilecek olan, temel ve üst seviyelerde dil ve bilişsel becerilerin çok düzeyli temsilleri kullanılmamıştır. Sonuç olarak, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama, dil ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler net olarak ortaya konamamıştır (Kim, 2015). Ancak son dönemde alanyazında erken çocukluk döneminde dinlediğini anlama becerisinin çok bileşenli yapısını anlamaya yönelik çalışmaların (Alanzo vd., 2016; Elbert, 2020; Florit vd., 2009, 2011, 2014; Fong ve Ho, 2017; Kim, 2015, Kim, 2016; Strasser ve del Rio, 2014; Tompkins vd., 2013) arttığı görülmektedir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, dinlediğini anlamanın sözcük bilgisi/dağarcığı ve çeşitli sözcük kombinasyonlarını anlamaktan daha fazlasını gerektiren, bir dizi bilişsel ve dilsel becerinin dâhil olduğu karmaşık ve zor bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Böyle bir yaklaşıma göre dinlediğini anlamada dilsel temel beceriler (örneğin, sözcük bilgisi) gerekli olsa da, başarılı bir şekilde dinlediğini anlamak için yeterli değildir. Çünkü başarılı bir şekilde dinlediğini anlama, tek tek sözcüklerin ve cümlelerin anlamının ötesine geçmeyi ve metnin anlamının tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulmasını gerektirir. Bu da hem genel bilişsel hem de daha spesifik dil becerileri gerektiren çok bileşenli karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çeşitli aşamalarda ifade edilir ve her biri dinlediğini anlama becerilerinde bireysel farklılıklara yol açma potansiyeline sahip çok sayıda bileşen ve kaynak içermektedir (Alanzo vd., 2016; Kim ve Phillips, 2014; Oakhill ve Cain, 2007).

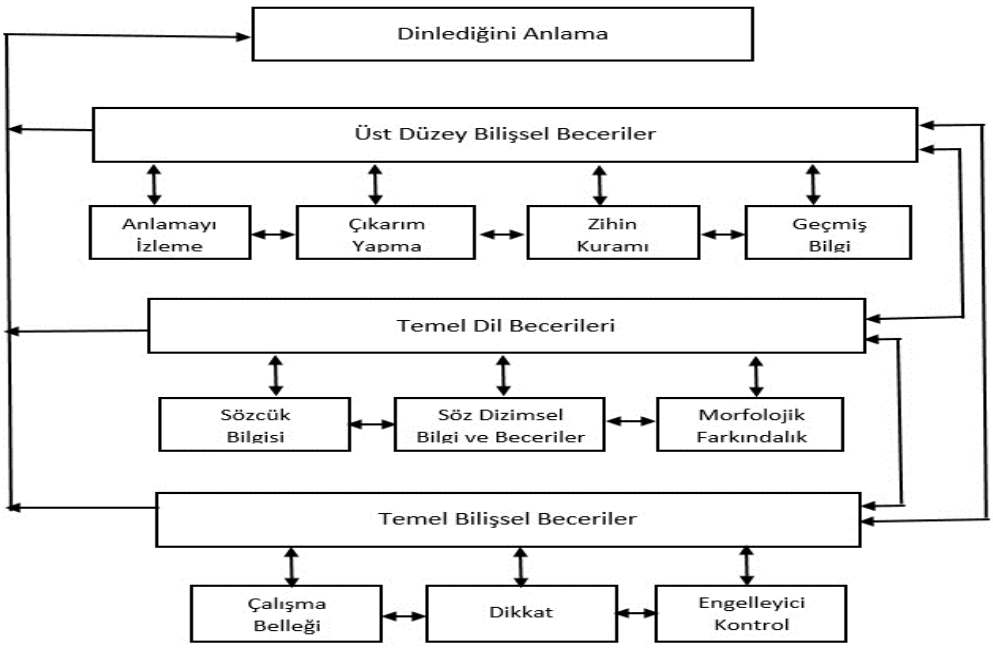
Alanyazında yer alan son çalışmalar, farklı bileşenlerin yaptığı katkının analizini ve çocukların dinlediğini anlama performanslarındaki bireysel farklılıklardan sorumlu bileşenlerin belirlenmesini mümkün kılan çok bileşenli bir yaklaşımı benimsemiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak başarılı bir dinlediğini anlamanın birbiriyle ilişkili olan üç aşamada toplanan becerilerin varlığıyla (birleşimiyle) gerçekleştiği söylenebilir. Bu aşamalardan ilkinde**;** ***sözcük bilgisi (vocabulary knowledge), sözdizimsel bilgi ve beceriler (syntactic skills and*** knowledge***) ve morfolojik farkındalık (morphological awareness)*** gibi temel dil becerileri yer almaktadır (Florit vd., 2009; Florit vd., 2014; Hogan vd., 2014; Kendeou vd., 2005; Kim, 2015, 2016; Oakhill ve Cain, 2007; Tunmer, 2008). Kintsch, (1988) geliştirmiş olduğu modelinde bu ilk aşamayı inşa aşaması olarak adlandırmıştır.

Dinlediğini anlamaya katkı sağlayan ikinci aşama beceriler; tutarlı ve bütünleşik bir bütün oluşturmak için ilk önermeleri söylem boyunca bütünleştirmek için gerekli *anlama izleme (comprehension monitoring), çıkarım yapma (inference making), zihin kuramı ve arka plan bilgisi gibi* bir dizi **üst düzey bilişsel beceriden** oluşmaktadır (Fong ve Ho, 2017; Hogan vd., 2014; Kim, 2016; Strasser ve del Rio, 2014). Kintsch (1988) inşa-bütünleştirme modelinde bu aşamayı bütünleştirme aşaması olarak adlandırılmıştır.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda (Florit vd. 2009; Fong ve Ho, 2017; Hagen vd., 2022; Hogan vd., 2014; Kim, 2015, 2016, 2017) yukarıda belirtilen becerilere ek olarak, genel bilgi işleme için gerekli **temel bilişsel beceriler** olarak tanımlanan üçüncü bir beceri kümesinin dinlediğini anlamaya önemli bir katkı sağladığını ortaya konmuştur. Temel bilişsel becerilerin iyi bilinen örnekleri arasında *dikkat, çalışma belleği* (working memory) ve engelleyici kontrol (Inhibitory control) yer almaktadır. Kim (2016, 2017) araştırmalarına dayalı olarak geliştirmiş olduğu modelde, temel bilişsel becerilerin hem temel dil becerileri hem de üst düzey bilişsel beceriler için gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Modelde dinlediğini anlamanın, üst düzey bilişsel beceriler (anlamayı izleme, çıkarım ve zihin kuramı), temel dil becerileri (sözcük bilgisi ve gramer bilgisi) ve temel bilişsel beceriler (çalışma belleği ve dikkat) tarafından doğrudan ve dolaylı olarak tahmin edildiği varsayılmıştır. Özellikle üst düzey beceriler (örneğin, çıkarım becerileri veya anlama izleme) bu temel bilişsel becerilere dayanır ve bir durum modeli oluşturmak için bunların bütünleştirilmesine yardımcı olur. Fong ve Ho (2017) ise araştırmalarına dayalı olarak geliştirmiş oldukları modelde temel bilişsel becerilerin, temel dil becerileri ve üst düzey bilişsel becerilerinin her ikisini de doğrudan desteklemesi nedeniyle temel aşama olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu genel çerçeveden hareketle dinlediğini anlamanın üç aşamada sınıflandırılan bileşenleri aşağıdaki Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1.

Dinlediğini Anlamaın Üç Aşamalı Bileşenleri



Kaynak: Fong ve Ho, 2017 ve Kim, 2016, 2017'den uyarlanmıştır.

Şekil 1'de dinlediğini anlamanın üç aşamalı yapısı (alttan üst seviyeye) içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bunlar: *Temel bilişsel beceriler (foundational cognitive skills), temel dil becerileri (Foundational Language Skills) ve üst düzey bilişsel becerilerdir*. Bu bilişsel-dilbilimsel becerilerin dinlediğini anlamanın erken dönemde gelişimi için kuramsal önemi, farklı dillerde konuşmayı öğrenen okul öncesi veya birinci sınıftaki küçük çocuklarla gerçekleştirilen birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Fong ve Ho, 2017). Bu konuda yapılan araştırmalarda dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama becerileri birlikte değerlendirilmiştir. Ancak son dönemlerde yapılan araştırmaların, okuduğunu anlamadan bağımsız olarak dinlediğini anlamanın yordayıcılarını araştırmayı hedeflediği ve bu araştırmaların önemli bir kısmında da (Alanzo vd., 2016; Florit vd., 2009; Florit vd., 2014; Jiang ve Farquharson, 2018; Kim, 2015, 2016; Kim ve Phillips, 2014; Lepola vd., 2012; Strasser ve del Rio, 2014) okul öncesi dönemdeki çocukların dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir.

Bu araştırmalarda dinlediğini anlamanın üç aşamada değerlendirilen bileşenlerinin yapısal ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Örneğin Florit ve diğerleri (2009), okul öncesi dönem çocukların dinlediğini anlama becerilerinde üzerinde sözcük bilgisi ve çalışma belleğinin etkisini araştırmışladır. Yine Florit ve diğerleri (2011) İtalya'da orta ve alt sosyoekonomik kökene sahip 4-6 yaş grubu 221 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada, çocukların dinlediklerini anlamada; sözcük bilgisi, sözel zekâ ve çıkarım becerilerinin rolünü incelemişlerdir. Araştırmada çalışma belleği de kontrol değişkeni olarak yer almıştır. Florit ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir araştırmada, anaokulu öncesi sözcük bilgisin ve daha yüksek seviyeli dil ölçümlerinin, anaokulundan daha sonraki yıllardaki dinlediğini anlamadaki varyansın yaklaşık %50'sini tahmin ettiğini bulunmuştur. Kim ve Phillips (2014) Kuzey Florida'da yüksek yoksulluk düzeyine sahip devlet okullarında anaokulu (n=74) ve birinci sınıfa (n=82) devam eden toplam 156 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmada dinlediğini anlamanın bilişsel temellerini anlama çabası içinde, sözcük bilgisi ve yaşı hesaba kattıktan sonra, engelleyici (inhibitör) kontrol, zihin kuramı ve anlamayı izlemenin, dinlediğini anlama ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Strasser ve del Rio (2014) Şili'de orta gelirli ailelerden gelen 257 anaokulu öğrencisi örnekleminde gerçekleştirdileri çalışmada okul öncesi çocukların dinlediği anlama becerilerini açıklamada; anlamayı izleme, zihin kuramı, engelleyici kontrol ve dikkat kontrolünün rolünü incelemeyi ve anlamayı amaçlamışlardır. Kim (2015) Güney Kore'de 6 yaş grubu 145 okul öncesi ile gerçekleştirdiği çalışmada temel dil becerilerin (sözcük bilgisi, sözdizimsel bilgi) ve temel (çalışma belleği) ve üst düzey bilişsel becerilerin (anlamayı izleme ve zihin kuramı) dinlediğini anlama ve birbirleri olan ilişkililerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Kim (2016) Güney Kore'de yapısal eşitlik modellemesi yöntemini kullanarak gerçekleştirdiği başka bir çalışmada erken çocukluk döneminde dinlediğini anlama becerilerini açıklayacak en uygun modeli belirlemeye çalışmıştır. Alanzo vd., (2016) ABD'de gerçekleştirdikleri boylamsal

araştırmada 420 anasınıfı öğrencisinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini ilkokul üçüncü sınıfa kadar inceleyerek ilkokuldaki dinlediğini anlamanın yordayıcılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Jiang ve Farquharson (2018) ise gerçekleştirdikleri araştırmada çocuklarda çalışma belleği ve dikkatin okuduğunu ve dinlediğini anlamayı ne ölçüde yordadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Dinlediğini anlamanın bileşen becerilerine ve bu becerilerin dinlediğini anlama ile olan ilişkisini yönelik yukarıda yer alan araştırmaların sonuçları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.4.1. Temel Bilişsel Beceriler

Erken çocukluk döneminde dinlediğini anlama becerileri ile ilişkili temel bilişsel becerilerin; çalışma belleği (Florit vd., 2014; Fong ve Ho, 2017; Kim, 2015, 2016), dikkat (Kim ve Phillips, 2014; Kim, 2016; Jiang ve Farquharson, 2018; Strasser ve del Rio, 2014) ve engelleyici kontrol (Kim ve Phillips, 2014; Strasser ve del Rio, 2014) olduğu kabul edilmektedir. Bu beceriler aynı zamanda bilişsel sistemin yürütücü işlev becerileri arasında kabul edilmektedir. Yürütücü işlev becerileri yaşamın ilk yılından itibaren ortaya çıkar ve uzun bir süre içinde kademeli olarak gelişir. Çocuklukta, özellikle okul öncesi yıllarda önemli bir gelişme gösterirler ancak erken yetişkinliğe kadar tam olgunluğa erişmezler (Gandolfi ve Viterbori, 2020). Temel bilişsel becerilere aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.4.1.1. Çalışma Belleği

Çalışma belleği (working memory); bir görevi tamamlamak için gerekli bilgiyi yeterli süre hafızada depolama ve işleme yeteneği olarak tanımlanabilir. Çalışma belleği, gelen bilgilerin aynı anda depoladığı ve manipüle edildiği zihinsel bir çalışma alanıdır. Çalışma belleği bir anlamda dinleyicinin bilgiyi hafızada tutma ve işleme konusunda ne kadar verimli olduğunun anahtarıdır (Florit vd., 2014; Fong ve Ho, 2017; Kim, 2016). Bilginin eş zamanlı olarak depolanmasını ve aktif olarak manipüle edilmesini içeren çalışma belleği, anlamayı izleme ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri ve temel dil becerilerini destekleyen temel bir bilişsel beceri olarak kabul edilir (Kim, 2015). Çocukların, sözcükleri ve cümleleri akıllarında tutmak ve aynı zamanda anlamlarını işlemek için yeterli hafıza kapasiteleri yoksa herhangi bir dilsel görevde veya daha üst düzey bilişsel görevlerde iyi performans göstermeleri olası değildir (Florit vd., 2009). Çalışma belleği, özellikle temel önermeleri ve bazı ilk çıkarımları oluşturmak için yeni dilsel bilgilerle işlerken ve bütünleştirirken dilsel girdinin geçici olarak tutulmasına izin veren metin tabanlı temsil için çok önemlidir. Başka bir ifade ile dinleyiciler daha önce işlenmiş dilbilimsel ve anlamsal bilgilere erişirken aynı zamanda anlamlar arasında

bağlantı kurmak, bütünleştirmek ve çıkarım yapmak için gelen anlamsal girdiyi de işleyebilmelidir (Kim, 2016). Özellikle ilk önermelerin inşası için işleyen belleğe ihtiyaç duyulacaktır, çünkü kişinin metinde dilsel bilgiyi işlerken ve yeni dilsel girdiyle bütünleştirirken geçici olarak depolaması gerekir (Kim, 2015).

Dinlediğini anlama, sözcükleri ve cümleleri hatırlamayı, cümleyi ayrıştırmayı, önceki cümlelerden bilgi almayı ve almayı ve metin bilgisini anlayanın geçmiş bilgisiyle ilişkilendirmeyi gerektirir (Kim, 2016). Çalışma belleği, dinlediğini anlama görevleri sırasında bellek kaynaklarına yüklenen bu tür talepler nedeniyle dinlediğini anlamanın potansiyel bir yordayıcısıdır (Alanzo vd., 2016; Florit vd., 2009; Kim, 2015, 2016). Araştırma bulguları da çalışma belleğinin, dinlediğini anlama için kritik bir bileşen olduğunu, temel dil becerileri ve üst düzey bilişsel beceriler aracılığıyla doğrudan ve dolaylı olarak dinlediğini anlamaya katkıda bulunduğunu görüşünü desteklemektedir (Florit vd., 2009, 2014; Kim, 2015, 2016; Jiang ve Farquharson, 2018). Örneğin Kim (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çalışma belleği ve dikkatin kelime bilgisi ve gramer bilgisi ile orta derecede ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Çalışma belleği ayrıca, zayıf da olsa, üst düzey bilişsel beceriler, anlamayı izleme, çıkarım, zihin kuramı ve dinlediğini anlama ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya konmuştur. Kim (2015) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, çalışma belleğinin dinlediğini anlamadaki rolüne kısmen zihin kuramı ve anlama izleme gibi üst düzey bilişsel becerilerin de aracılık ettiği tespit edilmiştir. Daneman ve Blennerhassett (1984; ataran: Florit vd., 2009) ise araştırmalarında 3 ila 5 yaş arasındaki çocuklarda kısa süreli ve çalışma belleğinin dinlediğini anlama ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları çalışma belleğinin, okul öncesi çocuklarda dinlediğini anlamayı kısa süreli bellekten daha iyi tahmin ettiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Florit ve diğerleri (2009), sözel dil becerilerindeki bireysel farklılıkları hesaba kattıktan sonra çalışma belleğin 4-6 yaş arası çocuklarda dinlediğini anlamayı yordadığını bulmuşlardır.

2.4.1.2. Dikkat

Dikkat, dinlediğini anlama için önemli olduğu kabul edilen başka bir temel bilişsel beceridir. Çünkü dinlediğini anlama, önemli düzeyde dil bilgisini işlemek için odaklanmış dikkat gerektirir (Kim ve Phillips, 2014). “Duyusal, motor ve/veya zihinsel kaynakların çevrenin bilgi gerektiren yönlerine odaklanması” (Sheridan, 2007; aktaran: Beattie vd., 2018) olarak tanımlanan dikkat, bebeklikte gelişmeye başlar ve çocukluk boyunca daha karmaşık hale gelir. Çok küçük bebekler bile dikkatlerinde seçici olma becerisine sahipken, dikkati başka yönlere kaydırma yeteneği de dâhil olmak üzere diğer yönler çocukluktan daha sonra gelişir. Dikkat kontrolü ise, kişinin bir görevi çözmek için dikkatini ilgili uyaranlara odaklama becerisini ifade eder, buna gerektiğinde dikkati bir uyarandan diğerine kaydırma yeteneği de dâhildir (Blair ve Diamond, 2008). Dikkat kontrolü, birden fazla ilgisiz uyaranın dikkat için yarıştığı gerçek yaşam

ortamlarında ortaya çıktığı için dinleme için çok önemli olan temel bir bilişsel beceridir. Öğrenme, hatta örtük öğrenme bile, birden fazla uyaranın dikkat çekmek için yarıştığı gerçek yaşam bağlamlarında gerçekleşir. Bu nedenle, sürekli dikkat kontrolü, kişinin ilgisiz uyaranları engelleme ve dikkatini dağıtmama ve seçilen odak uyaranlarda dikkatini sürdürme becerisi, sözlü dil de dâhil olmak üzere öğrenmede önemlidir. Aslında, dikkatin bilgi işleme kuramlarına göre herhangi bir öğrenme görevi için bir ön koşul olduğu varsayılmıştır. Bu nedenle, dikkat kontrolü bireysel farklılıkların, metnin dilsel girdisini temsil etme (yani, yüzey kod temsili), daha sonra metinden anlamları kodlama (yani, metin tabanlı temsil) ve anlamları bütünleştirme becerisiyle ilgili olabileceğini tahmin etmek anlamlı görünmektedir (Kim, 2016).

Her ne kadar alanyazında dikkatin dinlediğini anlama becerisi ile olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışma sayısı çok az olsa da bazı çalışmalarda dikkatin dinlediğini anlama becerisi ilişkisi ortaya konmuştur (Kim, 2016; Jiang ve Farquharson, 2018; Strasser ve del Rio, 2014). Örneğin Strasser ve del Rio (2014) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşındaki çocuklar için dikkatin öyküyü kavramayla ilişkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda dikkatin öyküyü anlama ile doğrudan ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Kim (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu, dikkatin altı yaşındaki çocukların dinlediğini anlamaya yönelik etkisinin, dâhil edilen tüm dil ve bilişsel beceriler arasında en küçük olsa da, temel dil becerileri ve işleyen bellek yoluyla dolaylı olabileceği görülmektedir. Jiang ve Farquharson (2018) tarafından gerçekleştiren araştırmada çalışma belleği ve dikkati içeren bilişsel kaynaklarının erken sınıflarda (anaokulundan ilkokul üçüncü sınıf) hem okuduğunu hem de dinlediğini anlamanın yordamasında etkili olduğunu ve dinlediğini anlamadaki etkisinin okuduğunu anlamadan daha büyük olduğunu ortaya konmuştur.

2.4.1.3. Engelleyici Kontrol

Engelleyici kontrol *(Inhibitory control)*, yürütücü işlevin birçok tanımında yer alan ve erken dönemde gelişen bilişsel bir süreçtir. Engelleyici kontrol bir amaca ulaşmak için gerekli uygun davranışı gösterebilmek için amaç dışında ortaya çıkan baskın bir eylemi engelleme veya ani (otomatik) bir davranışı bastırma yeteneğini olarak tanımlanmaktadır (Beattie vd., 2018). Benzer biçimde engelleyici kontrolü Scrimin ve diğerleri (2017), baskın bir yanıtı engelleme ve alt-baskın bir yanıtı başlatma, Diamond ve Lee (2011) ise bir kişinin daha uygun bir yanıt lehine baskın bir yanıtı engelleme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Engelleyici kontrolün ilk belirtileri yaşamın ilk yılında ortaya çıkar; yürümeye başlayan çocuklar güçlü ancak uygunsuz sözel veya motor tepkileri bastırma kapasitelerini artırırlar ve 3 yaşına geldiklerinde, engelleme ve çalışma belleğini birleştiren daha karmaşık engelleme görevlerini çözebilirler (Gandolfi ve Viterbori, 2020). Bilişsel sistemin yürütücü işleyişinde yer

alan birkaç süreçten biri olan engelleyici kontrol, bir görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde çeşitli zihinsel süreçlerin birlikte nasıl çalıştığını belirlemede önemli bir rol oynar. Bu yetkinliğin okul öncesi dönemde çocukların dinlediğini anlamadaki rolüne ilişkin veriler hala oldukça sınırlıdır ancak oldukça umut vericidir (Wolf vd., 2019). Yalnızca birkaç çalışma (Kim ve Phillips; 2014; Strasser ve del Rio, 2014), engelleyici kontrolün dinlediğini anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin, Kim ve Phillips (2014) araştırmaları sonucunda engelleyici kontrolün, anaokuluna ve yoksulluğun yüksek olduğu okullardan birinci sınıfa giden çocuklarda dinlediğini anlamanın doğrudan bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır.

2.4.2. Temel Dil Becerileri

Çok yönlü doğası nedeniyle, dinlediğini anlamanın gizli bir yapı oluşturan farklı sözlü dil becerilerinin bir indeksi olduğu söylenebilir (Hagen vd., 2022; Hogan vd., 2014; Kim ve Phillips, 2014). Bu nedenle dinlediğini anlama becerilerinde başarılı performans sergileyebilmek için çocukların bazı temel dil becerilerine sahip olmaları gerekir. Sözcük bilgisi/dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler, morfolojik farkındalık çoğu çocuk için erken çocukluk döneminde nispeten kolay ve hızlı gelişen ve daha üst düzey dil becerileri için temel oluşturan temel dil becerilerdir (Alanzo vd., 2016; Florit vd., 2014; Kendeou vd., 2005; Kim, 2015, 2016).

2.4.2.1. Sözcük Bilgisi/Dağarcığı

Temel düzeyde dinlediğini anlama sözcük bilgisinin gelişimiyle başlar. Dinlediğini anlama ile ilgili olarak, sözcük bilgisinin en önemli yordayıcılardan biri olduğu bilinmektedir (Cain ve Oakhill, 2014; Florit vd., 2011; Wolf vd., 2019). Çocuklar duydukları sözcüklerin anlamlarını ne kadar çok bilirlerse, sözlü mesajlardan o kadar doğru çıkarımlar yapabilirler ve bu da daha iyi dinlediğini anlama ile sonuçlanır (DeVore, 2020; Hogan vd., 2014; Hwang ve Cabell, 2021). Sözcük bilgisi/dağarcığı iki şekilde incelenebilir: "...sözcük genişliği (ne kadar sözcük biliniyorsa) ve sözcük bilgisi derinliği (sözcükler ne kadar iyi biliniyorsa)". Sözcük bilgisi genişliği, kodlamayla ilgili beceriler, kod çözme ve fonemik farkındalık ile daha yakın ilişkilidir. Ancak sözcük bilgisi derinliği, gelecekteki okuduğunu anlamanın yordayıcısıdır ve bu nedenle anlamla ilgili becerilerle ilişkilidir (DeVore, 2020). Bu nedenle temel sözcük bilgisi gibi temel bir dil ölçümü, dinlediğini anlamanın en iyi yordayıcılarından biri olarak kabul edilebilir (Alanzo vd., 2016). Sözcük bilgisinin dinlediğini anlama gelişiminde oynadığı önemli rol göz önüne alındığında, erken çocukluk sınıflarda sözcük bilgisinin gelişimi ve dinlediğini anlamaya olan etkisi konusunda daha kapsamlı değerlendirmelere gereksinim olduğu söylenebilir (Hwang ve Cabell, 2021).

2.4.2.2. Sözdizimsel Bilgi ve Beceriler

Dilendiğini anlamada sözcük bilgisinin yanı sıra bir diğer belirleyici de sözdizimsel bilgi ve becerilerdir. Sözdizimsel bilgi ve beceriler dil bilgisi kurallarının ve cümlelerin nasıl kurulduğunun anlaşılmasını içeren bir cümle içindeki içsel dilbilgisel yapıyı anlama yeteneği anlamına gelir (Tong ve McBride, 2017). Cümlelerdeki yapısal ilişkileri belirleyen kuralların üstü kapalı bilgisi olarak da ifade edilebilen sözdizimsel bilgi ve beceriler çocukların dinlediğini anlama başarısını doğrudan etkilemektedir. Çünkü anlam sözcüklerin ve deyimlerin düzenlenmesiyle çözülebilir. Sözdizimsel bilgi ve beceriler çocukların sözcüklerin anlamlarını çözmelerine yardımcı olarak cümle bağlamını kullanma becerilerini ve sözcük tanımlama becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Sözdizimsel beceriler ayrıca, çocukların öğrenmedikleri zor sözcükleri anlamalarını ve tanımalarını kolaylaştırır. Sözdizimsel bilgideki eksiklikler ise cümle bağlamını kullanma becerilerini sınırlayarak sözcük tanımlama becerilerinin gelişimini bozacaktır (Kim, 2015; Tong ve McBride, 2017; Tunmer, 2008). Sözdizimsel bilgi ve beceriler ayrıca daha yüksek seviyelerdeki anlama için açıkça temel oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra sözdizimsel bilgi ve beceriler çocukların sözcük tanıma hatalarını tespit edip düzeltmelerine ve bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çıkarmalarına yardımcı olarak anlamayı izlemeyi de kolaylaştırmaktadır (Hjetland vd., 2017; Kim, 2015).

2.4.2.3. Morfolojik Farkındalık

Morfolojik bilgi ve morfolojik farkındalık, sözcüklerin morfolojik yapısı hakkındaki bilgi ve farkındalığı karakterize etmek için kullanılan kavramlardır. Morfolojik farkındalık, çocukların sözcüklerin anlam temelli en küçük unsurları olan morfemlerin (biçimbirim) yapısının bilinçli farkındalığı ve bu yapı üzerinde düşünme ve manipüle etme yetenekleri anlamına gelir. Morfemler, hem sözlü hem de yazılı dildeki kelimelerin temel yapı taşlarıdır. Birden fazla morfem içeren sözcükler daha küçük birimlere bölünerek anlam, heceleme ve telaffuz için ipuçları sağlayabilir (Carlisle, 1995; Lyster vd., 2016).

Morfolojik yapıları kolaylıkla manipüle edebilmek, yeni okuyucuların hem büyük ve kafa karıştırıcı sözcükleri daha iyi anlamak için parçalamalarına hem de bir kök kelimeye başka morfemler (örneğin ekler) ekleyerek yeni kelimeler oluşturmalarına yardımcı olabilir (Fracasso vd., 2016). Morfolojik farkındalık geliştiren çocuklar, dilin basit ve karmaşık sözcükler içerdiğini, bu sözcüklerin de alt birimlerden oluştuğunu ve bu sözcük birimlerinin anlamı olan yeni kelimeler oluşturmak için nasıl birleştiğini fark ederler. Biçimbirimlerin bu yeni kullanımları, deneyimle, konuşma ve okumadaki kullanımlarıyla giderek genişleyen zihinsel sözlükteki bağımsız temsillerini gösterir. Bu morfem manipülasyonu, hiçbir bilinçli çaba olmaksızın doğal olarak gerçekleşir sözlü ve yazılı dile maruz kalındığında gelişir (Vaknin-Nusbaum vd., 2016).

Morfolojik farkındalığı sırasıyla sözcük bilgisine ve okuduğunu anlamaya doğrudan katkı sağlamaktadır (Fracasso vd., 2016). Morfemler, sözcükten sözcüğe değişebilen fonolojik bir yapıya sahip olsalar da, sabit bir imla biçimlerine sahiptirler ve anlam taşırlar. Bu nedenle, morfemik farkındalık, kelime tanımlama sürecinin otomatikliğini destekleyebilir. Morfolojinin kelime tanımayı kolaylaştırmadaki rolü, morfolojik yetenekler ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki için bir temel teşkil edebilir. Morfolojik bilgi, yeni kelimelerin hem sözlü hem de yazılı olarak nasıl yorumlandığına ve öğrenildiğine de katkıda bulunabilir. Çocuklar dil öğrenmenin doğal bir parçası olarak morfolojik bilgiyi geliştirirler. Bu nedenle, ekleri belirleme ve anlamlarını anlama becerisi sözcük dağarcığı gelişimini kolaylaştırabilir. Bu tür öğrenme ve genelleme okul öncesi dönemde ortaya çıkabilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların bazı türetilmiş formlar oluşturma konusundaki örtük yetenekleri bulunmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, anlam ifade etmek için morfemlerin nasıl birleştirilebileceğini anladıklarını göstererek örtük morfolojik farkındalık gösterirler (Carlisle ve Fleming, 2003; Lyster vd., 2016).

Alanyazında yer alan birçok araştırma sonucu (Florit vd., 2009; Florit vd., 2011, Florit 2014; Fong ve Ho, 2017; Lepola vd., 2012; Tompkins vd., 2013) sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimsel bilgi ve becerileri içeren temel dil becerilerinin dinlediğini anlama üzerinde doğrudan ilişkili olduğunu ayrıca bu becerilerin üst düzey bilişsel becerileri de destekleyerek dinlediğini anlamaya katkı sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre; alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi, dinlediğini anlamadaki bireysel farklılıkları tutarlı bir şekilde yordamaktadır (Florit vd., 2009; 2014; Kim, 2015; Lepola vd., 2012). Örneğin Florit ve diğerleri (2009), gerçekleştirdikleri araştırmada 4-5 yaş 44 çocuğun temel dil becerilerini kontrol ettikten sonra, hafızanın okul öncesi çocuklarda dinlediğini anlamaya özel bir katkı sağladığı hipotezini doğrulanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar 4 ve 5 yaşındaki çocuklarda sözel yetenekler ile dinlediğini anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Florit ve diğerleri (2014) bir takip çalışmasında, anaokulu öncesi sözcük bilgisinin ve daha yüksek seviyeli dil ölçümlerinin, anaokulunda daha sonra dinlediğini anlamadaki varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığını bulmuştur.

Dil becerileri ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu sonuçlarla rağmen alanyazında bazı araştırma sonuçları dinlediğini anlamada sözcük bilgisi, sözdizimsel bilgi ve becerilerini içeren temel dil becerilerinin rolünü belirsiz olduğunu ve bu becerilerin temel ve üst düzey becerilerle birlikte değerlendirildiğinde dinlediğini anlama üzerinde daha etkili olabileceğini ortaya koymuştur (Alanzo vd., 2016). Örneğin, Kim (2015, 2016) okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmalarda sözcük bilgisinin anlama izleme ve zihin kuramı gibi daha yüksek düzey beceriler yoluyla dolaylı olarak dinlediğini anlamayı yordadığını bulmuştur. Farklı bulgulara rağmen, dinlediğini anlamanın olası yordayıcılarının

tartışılmasında temel dil becerilerini dikkate almak anlamlıdır (Alanzo vd., 2016). Ancak erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için, okul öncesi dönemde yalnızca temel dil becerilerini geliştirmeye odaklanmak muhtemelen erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yetersiz olacaktır. Çünkü dinlediğini anlama, bir sözcük bilgisi oluşturmakla başlasa da, "iyi kavrayanlar, bir öykünün çoklu önermelerini (ör. öykü öğeleri) ve önceki bilgileri tutarlı bir bütün halinde bütünleştiren zihinsel bir model oluşturmak için tek bir sözcük ve tümceyi anlamanın ötesine geçmek durumundadırlar (DeVore, 2020; Hogan vd., 2014).

2.4.3. Üst Düzey Bilişsel Beceriler

Üst düzey bilişsel beceriler, bir metnin ve anlamının zihinsel bir modelini oluşturmak için sözcükleri, tümceleri ve cümleleri bütünleştiren, çıkarımlar yapma, kavrayışı izleme ve metin yapılarını belirlemeyi içeren becerilerdir. Bu üst düzey bilişsel beceriler, "cümlelerin ve cümlelerin gerçek anlamının ötesindeki" süreçlerin yakalanmasına katkı sağar ve bir metnin anlamının zihinsel modellerini oluşturmak için daha önce sahip olunan temel dil ve bilişsel becerilerin üzerine inşa edilir (Alanzo vd., 2016; Kim, 2015). Üst düzey bilişsel beceriler olarak kabul edilen; anlamayı izleme, çıkarım yapma, zihin kuramı ve geçmiş bilgi aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.4.3.1. Anlamayı İzleme

Anlamayı izleme (comprehension monitoring), kişinin anlatılan veya yazılı metni anlama yeterliliğini yansıtma ve değerlendirme becerisi olarak ifade edilebilir (Kim ve Phillips, 2014; Kim, 2015; Oakhill vd., 2005). Bireyin kavrayışı üzerinde kasıtlı olarak düşünmesini içeren anlamayı izleme; birey, strateji ve görev değişkenlerinden oluşan üstbilişsel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Anlamayı izleme, çeşitli standartlar veya kriterler kullanılarak kontrol edilen ve aynı hızda gelişmeyebilecek değerlendirme ve düzenleme olarak adlandırılan iki bileşenli süreç (Baker, 1985; aktaran; Kinnunen vd., 1998) olarak görülmektedir. Değerlendirme, bir okuyucunun/dinleyicinin mevcut anlama durumunu değerlendirmesini içerir. Düzenleme ise okuyucu/dinleyicinin anlamayı değerlendirip yetersiz bulduğunda, anlama başarısızlığını düzeltmek için metni yeniden okumak veya çıkarım yapmak gibi bir strateji seçip uyguladığında gerçekleşir (Yeomans-Maldonado, 2017). Anlamalarını izleyen bireyler, bir anahtar sözcüğün anlamını bilmediklerini, metindeki bilgilerin geçmiş bilgileriyle ne zaman uyuşmadığını ve iki bilgi parçasının ne zaman entegre edilmesinin zor olduğunu tespit edeceklerdir. Bu gibi durumlarda, güçlü anlamayı izleme becerisine sahip bir kişi, anlamada başarısız olduğunun farkında değildir, ancak yeniden okuma veya soru sorma, çıkarımlar yapma ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarına bakma gibi uygun düzeltici eylemleri gerçekleştirebilir. Anlamayı izleme yeteneği, çocuğa kasıtlı anormallikler veya tutarsızlıklar

içeren materyallerin sunulduğu bir hata tespit ve tanımlama görevi ile değerlendirilir. Hata tespiti, hem dinleme hem de okuma görevlerinde metinlere çeşitli türlerde problemler oluşturarak (örneğin, anlamsız kelimeler, genel bilgiyi ihlal eden bilgiler veya metnin bütünüyle tutarsız olan bilgiler) çocukların bu sorunları tespit etme becerilerini değerlendirerek ölçülür. Bu hata tespit görevleri, okuyucunun/dinleyicinin metni anladığının değerlendirmesini ve okuma sorunlarını çözmek ve anlamalarını kolaylaştırmak için okumalarını/dinlediklerini düzenlemesini gerektirir (Oakhill vd., 2005; Wagoner, 1983; aktaran: Yeomans-Maldonado, 2017).

Anlamayı izleme, bireyin bilgiyi anlama durumunu değerlendirdiği süreç olarak öncelikle yetkin okuma için temel bir beceri olarak görülür (Wagoner, 1983; aktaran: Yeomans-Maldonado, 2017). Bu nedenle de anlamayı izleme ile ilgili ilk araştırmalar (Baker, 1984; Cain vd., 2001; Cain vd., 2004; Kinnunen vd., 1998; Ruffman, 1996, 1999; Oakhill vd., 2005) yazılı metinleri (okumada anlamayı izleme) ve bunun okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Ancak son dönemde, sözlü bağlamda anlamayı izlemenin dinlediğini anlama ile nasıl ilişkili olduğu ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların arttığı görülmektedir. Anlama izleme görevlerinde çocuktan metindeki herhangi bir tutarsızlık veya çelişkiyi belirlemesi istendiği için bunun dinlediğini anlamaya katkı vermesi olasıdır. Çünkü çocuklar, ancak anlamalarını değerlendirip izliyorlarsa sorunları fark edecek ve tanımlayacaklardır (Kim, 2015; Strasser ve del Rio, 2014). Alanyazında, sözlü metindeki herhangi bir tutarsızlığı veya çelişkiyi belirleme becerisiyle ölçülen anlamayı izlemenin okul öncesi dönem çocuklarında dinlediğini anlama (Kim, 2015, 2016; Kim ve Phillips, 2014) ve öyküyü anlama (Strasser ve del Rio, 2014) becerileri ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları vardır. Örneğin, Strasser ve del Rio, (2014) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışma, anlama izlemenin işleyen bellek ile öykü kitabını anlama arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer biçimde Kim (2016) yılında altı yaşındaki çocuklar için anlama izleme ile dinleme arasında dolaylı bir ilişki olduğuna dair kanıtlar elde etmiştir. Ancak Kim (2015) tarafından okul öncesi öğrencilerle yapılan başka bir araştırmada ise anlamayı izlemenin doğrudan dinlediğini anlamayı yordadığı tespit edilmiştir.

2.4.3.2. Çıkarım Yapma

Dinlediğini anlama becerisi ile ilişkili üst düzey bilişsel becerilerden bir diğeri de çıkarım yapmadır (Florit vd., 2011; Kendeou vd., 2008; Kim, 2016; Lepola vd., 2012; Strasser ve del Rio, 2014; Tompkins vd., 2013). Çıkarım yapma (inference making); bir metnin kapsamlı bir zihinsel modelini yaratmak ve anlam (sonuç) çıkarmak için, bir öyküde açık bırakılan boşlukları doldurma süreci (Hogan vd., 2014), metinde açıkça belirtilmeyen bir anlamı türetme becerisi (Lepola vd., 2012) veya kişinin metindeki boşlukları doldurma ve kapsamlı bir zihinsel model

oluşturmak için kelimelerin gerçek anlamını aşma becerisi (Cain ve Oakhill, 2014; Alanzo vd., 2016) gibi benzer biçimlerde ifade edilmektedir.

Çıkarım yapma dinlediğini anlamanın önemli bir bileşenidir. Çıkarımlar, dinleyicinin, sağlanan bilgilerden çıkarım yapmak için geçmiş bilgisini ve bağlamsal ipuçlarını kullanarak doğrudan ifade edilmemiş olabilecek bilgileri anlamasına olanak tanır (Hogan vd., 2014). Çıkarımlar ayrıca, dinleyicinin öyküde doğrudan sunulmayan bilgileri doldurmasını, öyküdeki olaylar arasında bağlantı kurmasını ve öyküdeki olayları kişinin dünya bilgisine göre yorumlamasını içerir (Kendeou vd., 2008; Tompkins vd., 2013). Bir öykünün tutarlı bir temsilini oluşturmak için örtük bilgiden çıkarım yapmak esastır. Örneğin, "Pedro şemsiyesini unuttu" ve "Pedro ıslaktı" cümlelerini düşünün. İki cümleyi birbirine bağlamak için yağmur yağdığı sonucuna varmak gerekir. Bu çıkarım her iki cümleyi birbirine bağlar ve metne anlam vererek metni tutarlı bir bütün haline getirir. Bu tür çıkarımlar olmadan, öyküler ilgisiz olayların bir listesi haline gelir (Strasser ve del Rio, 2014). Başka bir örnekte şu şekilde ifade edilebilir: Örneğin bir çocuk, öğretmeninin başka bir öğretmene sınıfında yerde muz kabuğu olduğunu, öğrencilerinden birinin bardağını kırdığını ve ayağını kana bulandığını söylediğini duyabilir. Açıkça ifade edilmese de, genç dinleyici, sınıf arkadaşının kaygan muz kabuğunun üzerinde kaydığını, düşerken bir cam kırdığını ve kırılan camla ayağını kestiğini anlayabilir. Çocuk bu zihinsel modeli, öykü parçalarının boşluklarını doldurarak inşa etmiştir (Hogan vd., 2014).

Sözlü olarak okunan bir öykünün ardından anlama soruları sormak, dinlediğini anlamanın çıkarımlar yoluyla değerlendirilmesinin bir yoludur. Bilgilendirici, nedensel ve değerlendirici olmak üzere üç tür çıkarım sorusu vardır. Bilgilendirici sorular (yani olgusal sorular); ortamla ilgili ayrıntıları (ör. yer, zaman, karakterler) çıkarır. Ardından, nedensel sorular; öğrencilere ana öykü öğeleri veya "öykü dilbilgisi" hakkında sorular sorar (örneğin, olayı tetikleyen şey, amaç nedir, kahraman(lar) ne yaptı, sonra ne oldu). Son olarak, değerlendirme soruları; karakterlerin eylemlerinin değerlerine odaklanır (örneğin, ardıç kuşu oyuncak arabayı çaldı. Çalmak uygun bir şey mi?). Bu üç soru türünden nedensel çıkarımlar, daha derin bir kavrayış sağlamak için en önemlisidir. Çocuklar okul öncesi dönemi boyunca tartışma, açıklama, özetleme, tanımlama, değerlendirme, olgusal bilgi verme, karşılaştırma ve gelecekteki olayları tahmin etme gibi durumlarda çıkarım yapmak için gerekli olan daha karmaşık dil yapılarını içerecek şekilde gelişir. Örneğin, etkileşimli bir kitap okuma sırasında, okul öncesi çocuklardan karakterin ne istediği, bir karakterin belirtilen bir başarı veya başarısızlıktan sonra nasıl hissettiğini ifade etmesi veya öyküde bundan sonra ne olabileceğini tahmin etmesi istenebilir (DeVore, 2020)

Dinlediğini anlama ile çıkarım yapma arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların çoğu, okul çağındaki çocuklar ve yetişkinlerle yapılmıştır (Lynch vd., 2008). Okul

öncesi dönem çocuklarının bir öyküye maruz kaldıklarında yaptıkları çıkarımları inceleyen çok az araştırma vardır. Muhtemelen, henüz okuma yazmayı öğrenmemiş küçük çocuklarda çıkarım yapma becerisini incelemenin zorluğu nedeniyle çok az araştırma yapılmıştır (DeVore, 2020). Bununla birlikte, son dönemde okul öncesi dönemdeki çocuklarının çıkarım yapma becerileri ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların (Kendeou vd., 2008; Kim, 2015, 2016; Lepola vd., 2012; Strasser ve del Rio, 2014; Tompkins vd., 2013) arttığı görülmektedir. Araştırma sonuçları çıkarım yapma becerisinin dinlediğini anlamaya hem doğrudan (Kim, 2016; Kendeou vd., 2008; Lepola, vd., 2012) hem de dolaylı olarak (Florit vd., 2014) önemli katkı sağladığını ortaya koymuştur. Örneğin Kendeou ve diğerleri (2008) iki yıl süren boylamsal araştırmada, 4 ve 6 yaşındaki çocukların hem sözlü dinledikleri hem de televizyonda izledikleri öykülere ilişkin hatırladıkları anlatılardan, hedefler, eylemler ve nedensel öncüller, nedensel sonuçlar, karakter durumları ve karakter duyguları dâhil olmak üzere çocukların çıkarımlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada çocukların öyküyü anlamalarını, üç becerinin bileşimini değerlendirerek değerlendirilmiştir. Bunlar; çocukların öyküden hatırladıkları olay sayısı, öykünün nedensel yapısına duyarlılık ve öyküyle ilgili anlama sorularına verilen yanıtlar. Araştırma sonucunda sözlü dinlenen ve televizyonda izlenen öykülerin, hem 4 hem de 6 yaşındaki çocuklar için her iki zaman noktasında da, çocukların çıkarım oluşturmalarının anlatıyı anlamalarıyla (yani, üç becerinin birleşimi) önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir yöntem kullanarak gerçekleştirilen başka bir araştırmada Lynch ve diğerleri (2008) 4 ve 6 yaşındaki çocukların dinlediğini anlama becerileri ile çıkarım yapmaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çocukların sözlü ve televizyonda yayınlanan öykülere ilişkin hatırladıkları anlama sorularına verilen yanıtlarla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların anlatıların nedensel yapısına duyarlılığının, genel öykü hatırlamaları ve hatırlamalarının ardından sorulan anlama soruları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tompkins ve diğerleri (2013) ise araştırmalarında 4 ve 5 yaşındaki çocuklarda çıkarım yapma ve öyküyü anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların toplam çıkarım sayısının dinlediğini anlamalarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üç tür çıkarım, öykünün kavranmasıyla önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Bunlar: karakterlerin hedefleri, bu hedeflere ulaşan eylemler ve karakter durumları.

2.4.3.3. Zihin Kuramı

Zihin kuramı (theory of mind) dinlediğini anlama ile ilişki olan bir diğer üst bilişsel beceridir. Bu üst bilişsel beceri, kişinin kendisinin ve başkalarının bilişsel durumlarını, özellikle de inançlarını ve arzularını anlamalarını içermektedir (Kim, 2015, 2016; Strasser ve del Rio, 2014). Zihin kuramı, kişinin zihinsel durumlarının anlaşılmasına dayalı olarak başkalarının

davranışlarını tahmin etmesine ve açıklamasına izin verir (Jackson vd., 2022). Bu anlamda zihin kuramı, bilişsel durumların ve süreçlerin bilgisine ve anlayışına atıfta bulunur ve daha geniş anlamda genel olarak sosyal anlayışı içerir (Elbet, 2020). Zihin kuramı, dinleyicilerin konuşmacıların niyetlerini, arzularını ve bakış açılarını anlamalarına yardımcı olduğu gibi dinlenilen metindeki sosyal ayrıntılar hakkında daha iyi farkındalık sağlayarak metnin ne hakkında olduğuna dair zihinsel bir temsil oluşturulmasına yardımcı olur. Bu zihinsel temsil, karakterler, kasıtlılık (veya hedefler) ve nedensellik hakkında bilgi içerebilir ve bu nedenle zihin kuramı açıkça önemli bir bilgi kaynağıdır (Jackson vd., 2022).

Çocukların zihin kuramı gelişimindeki ana adımlardan biri, 3 ila 5 yaşları arasındaki yanlış inançları anlamalarıdır. Çocukların, inançların yanlış olabileceği (yani, değişip gerçeklikten farklılaşabilecekleri) anlayışını geliştirdiklerinde, zihnin metatemsili bir anlayışını geliştirdikleri varsayılır. Bu anlayış, çoklu bakış açılarını ve psikolojik nedenselliği daha erken, daha hızlı ve daha esnek bir şekilde anlamalarına destek olabilir. Sonuç olarak, üst temsili bir zihin kuramı anlayışı geliştirmiş olmak, bir yazarın niyetleri, karakterlerin düşünceleri ve duyguları hakkında çıkarım yapma becerileri yoluyla çocukların metni anlamalarını destekleyebilir (Kim, 2017). Zihin kuramı üzerine yapılan araştırmaların çoğu, diğer insanların ne düşündüğünü ve ne istediğini hangi yaşta anladıkları ve bu düşünce ve isteklerin nasıl doğru ya da yanlış olabileceğini anlayıp anlamadıklarıyla ilgili olarak 3 ila 6 yaş arasındaki çocuklarla yürütülmüştür. Bu tür bir anlayış öyküleri anlamak için önemlidir. Anlatı türünde çoğu tutarlılık ilişkisi karakterlerin zihinsel durumlarına dayanır (Lynch ve van den Broek, 2007).

Öyküleyici metinleri anlamanın kritik bir yönü yalnızca bir dizi olayı anlamak değil, aynı zamanda öykünün karakterlerin amaçları, inançları ve olaylara karşı duygusal tepkilerinin bir işlevi olarak nasıl geliştiğini anlamak olduğu için, üst bilişsel bir yetenek olan başkalarının zihinsel durumu veya düşüncesi hakkında düşünmek, özellikle öyküleyici metinlerde dinlediğini anlamada önemlidir (Kim, 2016). Zihin kuramı ile dinlediğini anlama becerisi arasındaki ilişkinin gelişimsel yörüngesi her ne kadar henüz net bir şekilde belirlenmemiş olsa da alanyazında zihin kuramının, çeşitli yaşlardaki çocuklar için dinlediğini anlama becerilerinin önemli bir yordayıcısı olduğunu gösteren bir dizi araştırma yer almaktadır (Jackson vd., 2022). Özellikle son dönemdeki araştırmalar (Kim, 2015, 2016, 2017; Kim ve Phillips, 2014; Jackson vd., 2022; Strasser ve Rio, 2014) zihin kuramının anaokulu ve birinci sınıftaki çocuklar için dinlediğini anlama ile ilişkili bir beceri olarak kabul edilebileceğine ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Örneğin, Jackson ve diğerleri (2022) tarafından 4-5 yaş 147 çocukla gerçekleştirilen boylamsal araştırmada ise okul öncesi dönemdeki zihin kuramı yeteneğinin daha sonraki dinleme becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırmada zihin kuramı, çalışma belleği, kelime bilgisi ve gramer bilgisi ölçümlerinde hem eş zamanlı hem

de boylamsal verilerle test edilmiştir. Araştırma sonucunda eşzamanlı bulgular, zihin kuramının dinlediğini anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, boylamsal bulgular, okul öncesi dönemdeki zihin kuramının 22 ay sonra dinlediğini anlama üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

2.4.3.4. Geçmiş Bilgi

Dinlediğini anlamanın bir diğer önemli, ancak daha az çalışılmış bileşeni, geçmiş bilgidir (background knowledge). Bir metni dinlerken veya okurken zengin bir zihinsel model oluşturmak, yeni bilgilerin önceki bilgilerimizle bütünleşmesini gerektirir. Bu uyum süreci bir metin ile kişisel ve dünya bilgimiz, duyduğumuz veya okuduğumuz diğer metinler arasındaki bir işlem olarak tanımlanmaktadır (Hogan vd., 2014; Hwang ve Cabell, 2021). Bir öyküyü veya metni anlamak için okuyucuların konu hakkında bir bilgi eşiğine gereksinim duymaları mantıklıdır. Böyle bir bilgi olmadan, metnin ne hakkında olduğuna dair anlamlı bir zihinsel model oluşturmak zorlaşır (Neuman vd., 2014). Belirli bir durum veya metin için temel bilgiye ve bağlama sahip olmadan, çıkarım yoluyla boşlukları doldurmak için bir zihinsel harita oluşturmak zordur. Ek olarak, çocuklar, metindeki tüm sözcükleri bilse bile, geçmiş bilgilerinden yoksun olduklarında, yetersiz anlama sergilerler. Özellikle dezavantajlı geçmişe sahip olan çocuklar, akademik metinlerde yer alan tüm sözcükleri “bilseler” bile akademik metinleri anlamak için gereken temel geçmiş bilgisinden yoksundurlar (Neuman, 2006; Hogan vd., 2014).

Okuyucu veya dinleyici tarafından metinle ilişkilendirilen geçmiş bilgi, anlamayı kolaylaştırmak ve geliştirmek için metin bilgisi ile etkileşime girer. Metinden elde edilen girdi, okuyucunun metne ilişkin gelişen zihinsel temsiline kısıtlamalar getiren bilgisi bağlamında yorumlanır. Bu şekilde, ilgili geçmiş bilgi metnin işlenmesini kolaylaştırır ve sonraki hatırlamaya yardımcı olur. Güçlü geçmiş bilgisi, çok önemli bir anlama süreci olan bir metindeki eksik bilgiler hakkında çıkarım yapmayı kolaylaştırabilir (Hogan vd., 2014; Hwang ve Cabell, 2021). Bebeklikten itibaren sözlü dili anlama, çocukların eksik bilgileri sağlayarak ve çıkarımlar yaparak aktif olarak anlam oluşturmasını gerektirir. Yazılı metinlere döndüğümüzde bu durum elbette daha da karmaşık hale gelmektedir çünkü öğrencilerin metindeki sınırlı bilgilere dayanarak çıkarımlarda bulunmalarını gerektirebilir. Aslında, en büyük yazarların çoğu, metnin ötesinde düşünmek için yazıları aracılığıyla okuyucuların ilgisini çeker. Geçmiş bilgi aynı zamanda, dinleyicilerin/okuyucuların kelimelerin birden fazla anlamı arasında seçim yapmasını sağlar. Örneğin, operasyon kelimesini düşünün. Bu kelimeyi bir spor makalesinde okumuş olsaydınız, bir sporcunun sakatlanmasından sonra geçirmiş olduğu sağlık süreci ile ilgili olduğunu düşünebilirdiniz. Kelimeyi bir matematik metninde okursanız, çarpma veya bölme gibi matematiksel bir işlem düşünürsünüz. Görüldüğü gibi sözcüklerin birden fazla

amacı ve anlamı vardır ve belirli durumlarda anlamları okuyucunun geçmiş bilgileri tarafından belirlenir. Thoreau'nun (1906) ifade ettiği gibi "*Yalnızca zaten yarısını bildiklerimizi işitir ve kavrarız*. Geçmiş bilgisini geliştirmek için daha fazla çaba sarf edilmediği takdirde, çocukların bilgi tabanındaki farklılıklar, çocukların kelime dağarcığı ve anlamasındaki farklılıkları daha da arttırabilir. Bu nedenle, öğrenme için sağlam bir temel sağlamanın bir yolu olarak çocukların geçmiş bilgilerini geliştirme zorunluluğu her zamankinden daha fazladır (Neuman vd., 2014) Özellikle yeni içeriğe ve kelimelere sürekli olarak maruz kalmak, geçmiş bilginin geliştirilmesine yardımcı olabilir (DeVore, 2020).

2.5. Dinlediğini Anlamanın Becerilerinin Geliştirilmesinde Müdahale Yöntemi Olarak Sesli Kitap Okuma

Yeterli düzeyde dinlediğini anlama becerisi, akademik ilerleme için çok önemlidir, özellikle de sınıf içi öğretimin ve etkinliklerinin çoğunun sözlü iletişim aracılığıyla yapıldığı okul öncesi dönemde. İlk sınıflarda konuşma dilini iyi anlayan öğrencilerin, sonraki sınıflarda da güçlü bir okuduğunu anlama becerisi geliştirmesi muhtemeldir (Storch ve Whitehurst, 2002). Yeterli düzeyde dinlediğini anlama akademik başarı için temel olsa da, öğrenciler arasında erken çocukluk yıllarından itibaren dinlediğini anlama gelişiminde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Dinlediğini anlamadaki bireysel farklılıklara neyin katkıda bulunduğunu incelemek, dinlediğini anlama becerisini daha iyi anlamaya ve desteklemeye yardımcı olabilir (Hwang ve Cabell, 2021). Ancak anlama karmaşık süreçleri içerdiğinden, öğrencilerin anlama gelişimini erken sınıflardan itibaren, hatta öğrenciler kod çözme becerilerini geliştirirken ve öncesinde desteklemek oldukça önemlidir. Öğrencilerin daha sonraki sınıflarda kavraması gereken metinler giderek daha karmaşık hale geldiğinden, ana sınıflarında dinlediğini anlama becerisinin güçlendirilmesi, sonraki sınıflarda okuduğunu anlamadaki zorlukların önlenmesine yardımcı olabilir. Aslında dinlediğini anlama becerileri, bir çocuğun eğitim yaşantısı boyunca - okul öncesinden liseye (ve sonrasına) kadar desteklenmelidir. Çocuklar bu becerileri her gün yönerge setlerini takip etmek, okunan öyküleri anlamak ve günlük aktiviteler hakkında konuşmak için kullanırlar. Ancak sözcükleri okumanın etkili bir şekilde nasıl öğretileceğini gösteren geniş bir kanıt tabanı olmasına rağmen dinlediğini anlama için aynı şey söylenemez (Hogan vd., 2014; Hwang ve Cabell, 2021).

Dinlediğini anlamanın, gelecekteki okuduğunu anlamanın güçlü bir göstergesi olan öncü bir beceri (Hogan vd., 2014; National Early Literacy Panel [NELP], 2008) olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi çağındaki çocuklar için dinlediğini anlamayı geliştirmeyi hedefleyen müdahaleler geliştirmek mantıklı görünmektedir (DeVore, 2020). Bu kapsamda okul öncesi dönemdeki çocukların henüz okuma konusunda yeterli olmaması nedeniyle farklı

yazılı olmayan ortamların kullanılması, çocuklara tamamen sözel (okuma dâhil) becerilere bağlı olmayan anlama stratejilerini kullanmak, öğrenmeleri ve öğretilmeleri için benzersiz bir fırsat sağlayabilir. Bu tür avantajlar, çeşitli sözel beceri düzeyleri ve yaşlardaki farklı özelliklerdeki çocuklara anlama stratejilerini öğretmeyi olanaklı kılar (Ecalle vd., 2015; Kendeou vd., 2008)

Okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerisini geliştirmede kullanılabilecek en önemli müdahale yöntemi kitap okumadır. Okuma yazma bilmeyen çocuklarda dinleme becerisi, dikkat gelişimleri ve onlara öykü kitapları okundukça artar. Çocuklar yaşa bağlı olarak farklı amaçlar için çevresindekileri dinlemeye başlarlar. Böylece basit ve günlük yaşamda temel sayılabilecek yönergeleri gerçekleştirebilir, bağlam içinde sohbete katılır, dinlediklerine de karşılık verebilirler (Schickedanz, 2004; aktaran: Karaman, 2013). Bunun yanı sıra bir dizi çalışma, anlama stratejilerinin medya genelinde önemli ölçüde genelleştiğini ve bu nedenle, anlama müdahalelerinin, örneğin sözlü veya televizyonda yayınlanan öyküler biçiminde, okuma dışı materyaller kullanılarak yürütülebileceğini ortaya koymuştur (Ecalle, vd., 2015).

Bir öğretmenin veya ebeveynin çocukları iyi bir okuryazar olmaya hazırlamak için sahip olduğu en önemli öğe veya araç bir kitaptır (Read ve Ghoting, 2015). Çocuklar okumaya başlamadan önce, sözlü öyküler ve yüksek sesle kitap okumaları sırasında dinlediklerini anlamaya çalışırlar (DeVore, 2020). Sesli okumalar çocuklar için yalnızca ilgi çekici olmakla kalmazlar, aynı zamanda öğrencilerin daha sonraki yıllardaki okuryazarlık başarıları için gerekli temel dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine de önemli derecede katkı sağlamaktadırlar (Catts vd., 2002; DeVore, 2020; Justice, Kaderavek, Bowles vd., 2005; Hoffman, 2011; Read ve Ghoting, 2015).

Alanyazında yer alan araştırmalarda (Lynch ve van den Broek 2007; Price vd., 2012; Wasik vd, 2002) sesli kitap okumanın küçük çocukların sözlü dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu kanıtlayan sonuçlara ulaşılmıştır. Sesli okuma etkileşimleri üzerine yapılan betimsel ve deneysel çalışmalar, bu etkinliğin küçük çocukların gelişimi için neden bu kadar faydalı olabileceğine dair ipuçları sunmaktadır (Pentimonti ve Justice, 2010). Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar sesli okumalar sırasında bağlamlı ve bağlamsız konuşmalar yoluyla öyküde geçen yeni sözcükleri öğrenmekte ve sözcük bilgilerini geliştirmektedir (Alatalo ve Westlund, 2021; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Hoffman, 2011; Mol vd., 2009; Price vd., 2012; Whitehurst vd., 1994, Whitehurst vd.,1988). Sözcük öğrenimi için kitap okumanın bir diğer faydası da, kitapların tekrar okunabilmesi ve zaman içinde atıfta bulunulabilmesi, böylece yeni sözcüklere ve fikirlere birden fazla maruz kalınabilmesidir. Buna ek olarak, kitap okumada sözcükler genellikle bir öykünün parçası olarak (yani, öyküleyici metin) veya belirli bir konu hakkında zengin bilgi bütünü içinde (yani, bilgilendirici metin) verilir,

bu da anlamlı ve motive edici bir bağlam sağlar. Son olarak sesli kitap okumalar, çocukların yeni bir sözcüğün telaffuzu ve anlamı hakkında daha fazla bilgi edinebilecekleri ve bu sözcüğü kullanma pratiği yapabilecekleri tartışma ortamları yaratarak çocukların sözcükleri kullanmalarına yardımcı olabilir. Sesli kitap okumanın sözcük öğrenmeye yönelik bu çoklu faydaları, dil ve kelime dağarcığının sınırlı olabileceği yoksul ailelerden gelen çocuklar için özellikle daha önemlidir (Wasik, vd., 2016).

Sesli kitap okuma sırasında öğretmenin yazının biçimlerini, işlevlerini ve özelliklerini vurgulayarak yazıya atıfta bulunması, ayrıca sesli okuma sırasındaki zengin dil etkileşimlerinin çocukların sözcüklerdedeki seslere ve harflere karşı duyarlı olmalarına hizmet etmesi çocukların *yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık* gibi erken okuryazarlık becerilerini destekler. Bununla birlikte sesli okuma sırasında çocuklar öğretmenleri ile öykü unsurlarını tartıştıklarında da dinlediğini anlama becerileri geliştirirler (Alatalo ve Westlund, 2021; Hoffman, 2011).

Sesli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine yönelik yukarıda sıralanan katkılarının yanı sıra çocukların bilişsel ve sosyal gelişim alanlarına farklı katkıları da vardır. Örneğin; sesli kitap okumalar çocuklara sözel ve kavramsal becerileri öğrenip uyguladıkları etkileşimli bir bağlam sağlar. Ayrıca, sesli okuma etkileşimleri yoluyla çeşitli metinlere maruz kalmak, çocukları gelecekte okuryazarlık içeren sosyal etkileşimlere hazırlamaya yardımcı olabilir. Ayrıca okul öncesi dönemde sesli okuma etkinliklerinde çocuklar, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde kendi deneyimlerinden öğrenme ve gelişme fırsatı bulurlar, bu da çevrelerindeki dünyayı anlamalarına katkıda bulunur. Sesli okuma uygulamalarında katılımcılar arasında ve katılımcı ile metin arasında etkileşim ve iletişim yoluyla anlam ve anlayış yaratılır (Alatalo ve Westlund, 2021; Pentimonti ve Justice, 2010). Bunun yanı sıra sesli kitap okuma, hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlerin dilsel ve organizasyonel yapılarına karşı duyarlılığı etkiler. Bir dizi metin türüne maruz kalmak çocuklara farklı türde deneyimler kazandırır. Kurgu metinlerde okuyucu karakterler aracılığıyla dünyayla tanışırken, kurgu olmayan metinlerde dünya, çocukların dünyayı daha iyi anlamasını sağlayacak şekilde yeniden üretilir. Bu nedenle öykü kitapları ve kurgusal olmayan kitapların yanı sıra, çocukların mektuplara, gazetelere, dergilere, yemek tariflerine ve çeşitli türlerde öğretici metinlere maruz kalmaları gerekir (Alatalo ve Westlund, 2021).

Sesli okumanın şüphesiz çocukların iyi okuyucu olmaları için gereken temel becerileri ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olacak en önemli öğretim etkinliklerinden biri olduğu açıktır. Ancak tüm sesli okumaların eşit etkiyi yaratmadığını söylemek doğru olacaktır. Sesli okuma etkinliğinin başarısı için; öykünün içeriğini ve okuma yöntemini iyi seçmek, çocukları öyküleri yeniden anlatmaya veya dramatize etmeye davet etmek, benzer bir konuda birkaç

kitap okumak, çocukları öyküde tanıtılan kavramlar veya karakterlerle ilgili nesnelerle oynamaya davet etmek ve bir öyküyü tekrar tekrar okumak gibi gibi bir dizi faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir (Alatalo ve Westlund, 2021; Read ve Ghoting, 2015; McGee ve Schickedanz, 2007; Towson vd., 2017). Bu faktörler içerisinde özellikle sesli okumanın yöntemi oldukça önemlidir. Bu görüşte olan Hoffman'a (2011) göre sesli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı açıktır ancak aynı katkıyı günümüz toplumunun talep ettiği okuryazarlık yaklaşımlarının (yani, yorumlayıcı ve eleştirel okuma) gereksinimleri ile karşılaştırıldığında, en etkili sesli okumalar bile yetersiz kalmaktadır. Hoffman bu nedenle, sesli okumalar sırasında hâlihazırda yapılmakta olanlara ek olarak etkileşimli tekniklerin kullanılmasını önermektedir. Çünkü sesli okuma sırasında gerçekleştirilecek etkileşimler aracılığıyla çocuklar sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla anlam oluşturabilir. Bu, öğrencilere daha derin anlayışları keşfetmek için anlam oluşturma ve konuları akranlarıyla tartışma alanı sağlar (Cassidy, 2022).

Alanyazında sesli okuma sırasında yetişkin okuyucu ile çocuk arasında etkileşime yer veren farklı okuma yöntemlerine yer verilmiştir. Triviette ve Dunst (2007; aktaran: Turan ve Topçu, 2018) okuryazarlık öncesi dönem çocuklarına erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak amacıyla üç yöntem öne sürmektedir. Bunlar; a) etkileşime dayalı kitap okuma (dialogical reading), b) interaktif paylaşımlı kitap okuma (interactive shared book reading) ve c) paylaşımlı kitap okumadır (shared book reading/joint book reading). Bu üç yöntem, uygulama ve çocuktan beklenen katılım oranı açısından birbirinden farklıdır. Bu yöntemlerden etkileşime dayalı kitap okumada, çocuk ve yetişkin arasında, okuyucu ve dinleyici rolleri değişirken, çocuk etkin bir dinleyici ve sorgulayıcı olur. Sorulan sorular ile çocuklar daha kapsamlı düşünmeye yönelik pekiştirilirler. Diğer yöntemler arasında en yapılandırılmışıdır. İnteraktif paylaşımlı kitap okumada ise çocuğu okuma etkinliğine çekebilmek için yetişkin tarafından çeşitli teknikler kullanılır. Paylaşımlı kitap okuma etkinliğinde ise bir yetişkin, bir çocuktan ya da çocuk grubundan fazla katılım beklemeksizin kitabı okur. Bu üç yöntem içerisinde en etkili olan yöntemler, farklı tekniklerle (soru sorma, açıklama ve genişletme yapma, öykü tamamlama vb.) çocukların etkin katılımını sağladığından etkileşimli kitap okuma ve interaktif paylaşımlı kitap okuma olmuştur (Turan ve Topçu, 2018).

Bu kitap okuma yöntemlerinden özellikle etkileşimli kitap okuma yöntemi okul öncesi dönemdeki çocuklar için alanyazında da en çok kullanılan ve araştırılan müdahale yöntemi olarak yerini almıştır (Arnold vd., 1994; Gormley ve Ruhl, 2005; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Lonigan, vd. 2011; Jimenez ve Saylor, 2017; Whitehurst vd, 1988, 1994). Etkileşimli kitap okuma yöntemi aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.6. Etkileşimli Kitap Okuma

Etkileşimli kitap okuma (EKO), yetişkinlerin çocuklara yüksek sesle öykü okumasını ve okuma sırasındaki etkileşimden meydana gelen sosyal etkinliği tanımlamak için kullanılan geniş bir terimdir (Hudson ve Test, 2011). Alanyazında diyaloğa dayalı okuma olarak da adlandırılan EKO yetişkin ve çocuk arasında etkin bir etkileşime dayalı, birlikte kitap okuma etkinliği olarak Whitehurst ve diğerleri tarafından (1988, 1994) okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Akoğlu vd., 2014; Ergül, vd., 2015, 2016). Etkileşimli kitap okuma uygulamaları, yetişkinlerin ve çocukların standart kitap okuma sürecindeki rollerinin tersine çevrildiği bir süreci ifade etmektedir. Geleneksel okumada, yetişkin okur ve çocuklar dinler; ancak, etkileşimli okumada yetişkin, çocukları konuşmaya teşvik etmek için çocuklara sorular sorarak, tekrarlar sağlayarak, bilinmeyen sözcükleri açıklayarak, metni genişleterek ve düşünceyi modelleyerek aktif katılımı ortaya çıkarmaya çalıştığı etkileşimli bir yaklaşım benimser (DeVore, 2020; Lonigan, vd. 2011; Whitehurst, vd., 1994). EKO uygulamalarında çocuk bir anlamda öyküyü anlatan kişi olmayı öğrenir. Çocuklar bu role alıştıkça, yetişkin öykü anlatma sorumluluğunun çoğunu çocuklara bırakır ve çocuklar öykülerle ilgili etkileşimleri başlatır (Akoğlu vd., 2014; Wasik vd, 2002). Bu kapsamda EKO sırasında yetişkinin yapması gerekenler ise şu şekilde özetlenebilir (Hammer ve Sawyer, 2016): (a) çocukları pasif katılımcılar olmak yerine kendilerine okunan kitaplar hakkında konuşmaya teşvik etmeli, (b) çocuklara azami ölçüde destekleyici geri bildirimde bulunmalı ve (c) çocuklarının yeteneklerindeki aşamalı değişimleri desteklemelidir.

Etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanan yetişkinler, yalnızca öykü metnini okumazlar, okuma sürecinde kullanacakları etkileşimli teknikler aracılığıyla öykü ile çocuk arasında köprü kurarak çocukları okuma sürecinde aktif bir rol üstlenmeye teşvik ederler (Towson vd., 2017). Bu amaçla çocuğun EKO etkinliğine aktif olarak katılımını sağlamak için EKO içerisinde konuşmayı başlatma ve sürdürme teknikleri (stratejileri) tanımlanmıştır. Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh-questions, Distancing) olarak kısaltılan bu tekniklerle çocuklardan, öykudeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlamalarını istemeyi, çocuklara karakterler ve öykudeki olaylar hakkında soru sormayı, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamalarını, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerini ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerini istemeyi içermektedir. Çocuk yetişkinin yönlendirmesine yanıt verdiğinde, yetişkin bu yanıtın doğruluğunu değerlendirir ve çocuğun ifadesini genişletir (Ergül, vd., 2015; Fleury, vd., 2014). Etkileşimli okumada konuşmayı başlatma amacıyla kullanılan teknikler aşağıda açıklanmıştır (Ergül vd., 2016; Ergül vd., 2017; Fleury, vd., 2014; Karahan Tığrak, 2020; Towson vd., 2017;

Urbani, 2020; Wasik vd, 2002; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003):

C (completion–tamamlama istemleri) çocukları öykünün içeriğiyle ilgili boşluk doldurma sorularını yanıtlamaya davet eden tamamlama istemlerinin kullanımını temsil eder. Çocuktan öyküde yer alan ve yarım bırakılan bir ifade ya da cümleyi tamamlaması istenir. Bunlar, boşluk doldurma sorularıdır. Örneğin, "Arabaya bindiğimizde hepimiz ……".

R (recall–hatırlama soruları) öykünün hatırlanmasına yardımcı olmak için hatırlama istemlerini kullanma pratiğini temsil eder. Çocuğa öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorulur. Örneğin, "tarla faresinin ormanda yaptığı bazı şeyleri hatırlayabiliyor musunuz?".

O (open-ended questions–açık uçlu sorular) çocuğun öyküye yönelik kendi sözleri ile yanıt vermesine sağlayacak açık uçlu soruların kullanımını temsil eder. Çocuktan kitaptaki resimlerde geçen olayları betimletmesi veya öyküde daha sonra neler olabileceğini tahmin etmesi istenir. (örneğin, "Şimdi bu sayfayı anlatma sırası sizde").

W (wh-questions–5N 1K soruları), öyküdeki karakterlere ve olaylara ilişkin basit bir "evet" veya "hayır" yanıtı gerektiren sorular yerine, çocukların fikirlerini ve düşüncelerini açıklayabilmeleri için dili kullanmaya teşvik eden daha açık uçlu soruların kullanımını içerir. Örneğin, "Buna ne denir?", "yavru baykuş neden uçamadı?".

D (distancing–ilişkilendirme) çocuğa öykündeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurmasını gerektiren soruları içermektedir. Çocuğa öykünün karakterleri ile kişisel deneyimlerini ilişkilendiren sorular sorulur. Örneğin, "Hiç Mehmet gibi bir geçit törenine gittiniz mi?"). Böylece, çocukların dinlediğini anlama ve dili kullanma becerileri ile sözcük bilgileri desteklenmektedir.

Bu tekniklere ek olarak ayrıca EKO'da, çocukların gerçekleştirdikleri konuşmalara ilişkin yetişkinlerin vermeleri gereken geri bildirim stratejileri de tanımlanmıştır. Bu stratejiler çocuğun yanıtlarını genişletme veya çocuğa yapıcı dönüt verme davranışlarını da içermektedir. Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından PEER kısaltmasıyla (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) açıklanan bu stratejiler ile geri bildirim verme davranışları sistemli hale getirilmiştir. Bu stratejileri kullanan yetişkin periyodik olarak çocuğu okumaya sözlü olarak katılması için yönlendirir. Çocuk yetişkinin yönlendirmesine yanıt verdiğinde, yetişkin bu yanıtın doğruluğunu değerlendirir ve çocuğun ifadesini genişletir. Son olarak yetişkin, çocuğa yanıtı okuması için bir fırsat daha tanımak üzere yönlendirmeyi tekrarlar (Towson vd., 2017). PEER dizisi, çocuklara yöneltilecek soru türlerinin düzenlenmesi adına ortaya çıkmıştır. Çocuklar ile

iletişim kurmak amacıyla yöneltilen sorular, bazı noktalara dikkat edilmeden ortaya çıktığı takdirde iletişim baskısına neden olabilir ve kurulmaya çalışılan etkileşime zarar verebilir. PEER ile çocuklara verilecek geri bildirim süreçleri de yapılandırılmış ve etkileşimin kurulması için sistemli adımlar oluşturulmuştur (Karahan Tığrak, 2020). PEER kısaltması ifade edilen bu konuşmayı devam ettirmeye yönelik stratejiler aşağıda açıklanmıştır (Ergül vd., 2016; Ergül vd., 2017; Karahan Tığrak, 2020):

P (prompt–başlat) bir karakter ya da olaya ilişkin çocuğa soru sormayı ifade etmektedir. Yetişkin ve çocuk, kitap sayfasına bakarken yetişkinin sayfada bulunan karakter ile ilgili "bu nedir?" gibi sorular sorarak çocuğun öykü ile ilgilenmesini sağlar. Sayfada bulunan herhangi bir nesne ya da çizime dair soru sorulabilmektedir. Amaç, çocuğun öykü hakkında bilgisini ve sözcük dağarcığını arttırmaktır.

E (evaluate–değerlendir) çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme; çocuğun verdiği cevabın doğruluğu gözden geçirilerek nasıl katkı yapılacağına odaklanmaktır. *Çocuk kendisine yönlendirilen soruyu "Zebra" diye yanıtladığında yetişkin "Evet" diyerek yanıtın doğruluğunu onaylamaktadı*r. Çocuğa verilen yanıt bireyseldir ve amaç çocuğun yeni bir bilgi edinmesini desteklemektir.

E (expand–genişlet) çocuğun yanıtlarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletmeyi ifade ermektedir. *Çocuğun "Zebra" yanıtına karşılık olarak "Evet, bu öyküde bir zebranın başından geçenler anlatılıyor"* denilerek cevap genişletilmektedir. Bu müdahale, çocuğun söyleyeceğinden daha fazlasını üretmesini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

R (repeat–tekrarlat) çocuktan düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını isteme olarak tanımlanmaktadır. *"…….bu kimin öyküsüymüş?"* diyerek çocuktan yetişkin tarafından söyleneni tekrar etmesi beklenmektedir. Bu şekilde de çocuğun dil kullanımı desteklenmektedir.

CROWD ve PEER olarak ifade edilen bu teknik ve stratejilerin öyküyü okumanın üç aşamasında (okuma öncesi-okuma esnası-okuma sonrası) ilgili yerlerde yetişkin tarafından kullanılması gerekmektedir (Dolunay Sarıca, 2016). Bu teknik ve stratejilerin kullanılması ile çocukların dikkatleri, öykü hakkındaki bilgileri ve sözcük bilgileri artırılmakta, öyküye ilgileri sağlanmakta, geribildirim ile yanıtları daha çok bilgi içermekte ve dili daha fazla kullanmaları sağlanmaktadır (Ergül vd., 2017). Ayrıca bu stratejilerinin kullanılması, çocuğun kitap okuma sırasında pasif bir dinleyiciden bir öykü anlatıcısına dönüşmesini katkı sağlamaktadır (Towson vd., 2017).

Yukarıda yer alan kapsamdan hareketle etkileşimli kitap okumanın temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ergül, vd., 2015, Ergül vd., 2016, Ergün, vd., 2017; Pillinger ve Vardy, 2022; Towson vd., 2017; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994):

- Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir.
- Etkileşimli kitap okuma okullarda ve evlerde öğretmen veya ebebevnler tarafından kullanılabilcek uygulaması kolay bir müdahale yöntemidir.
- Etkileşimli kitap okuma, çocuktan etkin katılımın gerçekleşmesinin beklendiği ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu bir kitap okuma tekniğidir.
- Etkileşimli kitap okumada; öyküyü okuyan yetişkinin ve öyküyü dinleyen çocukların zamanla rolleri değişmektedir. Bu süreçte çocuk yetişkinin rehberliğinde öyküyü anlatan, yetişkin ise etkin bir dinleyici ve soru soran konumundadır.
- Yetişkinler bu okuma tekniğinde, kapalı uçlu soruları sınırlı tutup açık uçlu sorular sorar, ek sorularla çocukların cevaplarını takip eder, çocukların cevaplarını tekrar eder ve genişletir.
- Yetişkin çocuğun daha istekli ve fazla katılması için pekiştireç uygular ve tüm bunları yaparken çocuğun ilgilerini takip eder.
- Etkileşimli kitap okuma esnasında çocuklar, dili duymanın yanı sıra, dili kullanma fırsatları da bulurlar.
- Etkileşimli kitap okuma, küçük çocuklar için çok çeşitli dil becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir.

2.6.1. Etkileşimli Kitap Okumanın Aşamaları

Etkileşimli kitap okuma uygulamaları okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında gerçekleşen süreçler ile bir bütündür. Büyük grup ve küçük grup uygulamalarının yanı sıra bireysel olarak da gerçekleştirilebilen uygulamalarda, çocuğun/çocukların liderliğinin izlenmesi anahtar rol oynamaktadır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

2.6.1.1. Okuma öncesi EKO uygulama adımları

Uygulama planın ilk adımı olan okuma öncesinde yapılması gerekenler; gelişimsel yönden uygun bir çocuk kitabının seçilmesi, hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin belirlenmesi, katılımcı sayısının belirlenmesi, katılımcı sayısının belirlenmesi, okuma ortamının ve çocuklarının oturma düzenin oluşturulması ve kitapla tanışma biçiminde sıralanmaktadır (Akoğlu, 2016; Efe ve Temel, 2018; Wasik vd, 2002).

***Kitap seçimi**:* Etkileşimli kitap okuma uygulamalarını gerçekleştirecek kişiye okuma öncesi süreçte önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunlardan ilki, EKO uygulamalarını gerçekleştirmeye olanak tanıyacak, nitelikli bir resimli çocuk kitabının seçilmesidir (Ergül vd., 2016). Raftan bir kitap alıp okumak oldukça kolay bir iştir. Ancak en uygun kitabı seçmek, onu çocukların dikkatini çekecek şekilde okumak, çocukların geliştirmesi gereken becerileri ve bileşenleri eğlenceli yollarla vurgulamak ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olan uygulamaları dâhil etmek zor olabilir. Her yıl basılan yüzbinlerce çocuk kitabı varken doğru olanları nasıl seçmeliyiz? Kitaplar neleri içermeli? Kaç sözcük olmalı? Ne tür resimleri olmalı? Bu soruların yanıtı verecek olan, çocuk kitaplarının eleştirel bir incelemesi veya belirli bir yazarın onayı değildir. Erken okuryazarlık gelişimlerinde fark yaratan, çocuklarla birlikte kitap kullanma yöntemidir. Unutulmaması gereken şu olmalıdır: “Kitap bir araçtır, ancak o aracı kullanarak çocukların dil gelişiminde fark yaratan sizsiniz” (Read ve Ghoting, 2015).

Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, çocukları kitaplarla ilgili sohbetlere, tekrar okumalara ve yeniden anlatmalara dahil etmeyi amaçlar bu nedenle EKO için kitap seçerken, yetişkinlerin çocukları tartışmaya dahil etmek için sofistike bir dil ve olay örgüsü aramaları gerekir (Urbani, 2020). Bununla birlikte okunacak kitabın çalışılan çocuk grubunun gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek, biçim ve içerik özellikleri bakımından çocukların içinde bulundukları yaş grubu ile örtüşen kitapların seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, seçilen kitapların çocukların ilgilerini çekmesi EKO uygulamalarının niteliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle kitap seçiminde, öncelikle çocukların ilgileri temel alınmalıdır. Belirlenen kitaplarda çocukların yeni öğrendikleri sözcüklerin yanı sıra, henüz tanışmadıkları sözcüklerin de yer almasına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte, çocukların dil üretimlerini artıracak nitelikte, dikkat çekici detayların yer aldığı resimleri içeren kitaplar tercih edilmelidir (Ergül vd., 2016).

Hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin belirlenmesi: Kitap seçiminin ardından, hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin belirlenmesi ikinci uygulama adımını oluşturmaktadır. Hedef sözcüklerin ve sesbirimlerin seçiminde çalışılan çocuğun ve/veya çocuk grubunun takvim yaşı kadar gelişimsel özellikleri de belirleyici olmaktadır. Çocuğun öğrenme kapasitesi göz önünde bulundurularak kullanılacak kitaplarda belirli sayıda sözcüğün öğretimi hedeflenmelidir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışılırken belirlenen hedef sözcüklerin sayısı normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha az olabilirken (sözgelimi, 2-5 sözcük), bu sayı normal gelişim gösteren çocuklarda 5-10 arasında değişebilmektedir. Hedef sözcükler, çocukların yeterince tanımadıkları, henüz edinmedikleri sözcükler arasından seçilmelidir. Yetişkin EKO sırasında hedef sözcüklere ve sesbirimlere ilişkin yapacağı vurguları, soracağı soruları ve hedef sözcüklerin anlamlarına ilişkin yapacağı açıklamaları çocuklara öyküyü okumadan önce belirlemeli, gerekirse ilgili sayfalara yapışkan kâğıtlar ile kendisi için hatırlatmalar yazmalıdır

(Ergül vd., 2016).

Katılımcı sayısının belirlenmesi: Etkileşimli kitap okumanın etkililiği, etkinliğe dâhil olan grubun büyüklüğünden etkilenmektedir. Whitehurst, Arnold ve diğerleri (1994) her öğrencinin EKO sırasında dil becerilerini gösterebilmede birden fazla fırsata sahip olması için, oturumların beş öğrenciden fazla olmayan küçük gruplarla gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte EKO'nun 18-22 çocuktan oluşan büyük gruplarda ve kalabalık sınıflarda da uygulanması mümkündür. Bu noktada, sınıftaki yerleşime dikkat edilmeli, sınıftaki tüm çocukların kitabı gördüğünden ve sürece etkin bir şekilde katlımlarının sağlandığından emin olunmalıdır (Akoğlu, 2016). Bu tür büyük grup ortamları doğal olarak, bireysel olarak çocuklara başkalarıyla konuşmak ve onları dinlemek için daha az fırsat sağlar. Bire bir etkileşimli kitap okuma oturumları ise çocukların bir yetişkinle zengin konuşmalar yapmasına olanak tanır. Ancak bire bir kitap okumanın, küçük çocuklarla konuşmayı teşvik etmek için en iyi strateji olsa da, okul öncesi ortamlarda pratik sınırlamaları vardır. Sınırlı personel ile ders saatinde bire bir kitap okuma yapmak oldukça zordur. Bire bir kitap okumanın bir alternatifi, okuma grubunun katılımcı sayısını azaltmaktır. Morrow ve Smith (1990; Akt: Wasik vd, 2002) tarafından yapılan bir çalışmada, etkileşimli kitap okumanın (a) bire bir; (b) üç çocuktan oluşan gruplar halinde ve (c) 10 çocuktan oluşan gruplar halinde okunduğunda etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda üç kişilik küçük gruplar halinde kitap okunan çocuklar, öyküyle ilgili anlama sorularında daha iyi performans göstermiştir.

Okuma ortamının ve çocuklarının oturma düzenin oluşturulması: Okuma uygulamasının gerçekleşeceği ortama ilişkin yapılacak düzenlemelerden ilki ortamda çocukların dikkatini dağıtabilecek farklı uyaranlar varsa bu uyaranların ortadan kaldırılmasıdır. Ayrıca, çocukların su ve tuvalet gereksinimlerinin karşılanmış olması uygulamanın bölünme olasılığını ortadan kaldıracak ve çocukların dikkatlerini sürdürmelerini kolaylaştıracaktır. EKO uygulamalarının öncesinde yapılacak diğer bir düzenleme de çocukların okuma sırasındaki yerleşimlerinin planlanmasıdır. EKO uygulamaları sırasında çocukların kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri ve rahat olabilecekleri bir pozisyonda oturmaları gerekmektedir. Çoğunlukla "U" şeklinde yapılan bir düzenleme bütün çocukların kitabın resimlerini rahat bir şekilde görmelerini sağlamaktadır. Çocukların oturmaları için sandalye ya da minderler kullanılabilir. Yetişkin de çocuklarla aynı hizada olacak ve göz teması kurabilecek şekilde oturmalıdır (Ergül vd., 2016). Araştırmalar, tüm katılımcılar için EKO ve geleneksel okuma yazma öğretiminin beklenti ve hedeflerini birbirinden ayırmak amacıyla EKO'nun masalarda veya grup masasında değil yerde yapılmasını önermektedir (Urbani, 2020).

Kitapla tanışma: Yukarıda sıralanan adımlar önem ve özenle tamamlandıktan sonra kitap ile tanışma adımına geçilebilir. Burada iletişim, kitabın biçimsel özellikleri

hakkında bilgi sunma yoluyla başlatılabilir. Biçimsel özellikler yönünden kitap tanıtıldıktan sonra ayrıntılı olarak kitabı anlatmaya geçilebilir. Yetişkin bu aşamada, kitabı bütün çocukların görebileceği ve kitabın ön kapağı çocuklara dönük olacak şekilde tutmalı ve okuma boyunca kitabın çocuklara dönük olmasına dikkat etmelidir. Bu, çocukların hedef sözcüklerin resimlerini, yazılı uyaranların yer aldığı bölümleri, yazı ve resim arasındaki ilişkileri fark edebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Kitapla tanışma aşamasında yapılması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ergül vd., 2016; Karadoğan, 2020; Er, 2016):

- İlk olarak kitabın kapağı çocuğa tanıtılmalıdır. Her bir kitabın ön ve arka kapak sayfasının mevcut olduğu, kitabın adının sırt kısmında da yer almakta olduğu, içerisinde ise metnin yer aldığı birden çok sayfasının bulunduğu çocuklara anlatılmalı ve gösterilmelidir.
- Kitabın kapağında yer alan ifadeler incelenmelidir. Bu aşamada yetişkin kitabın kapak sayfasını çocuklara dönük olacak şekilde başlığı yüksek sesle okumalı ve bir yandan da parmakla gösterilmelidir. Daha sonra öykünün yazarının adı söylenmeli ardından ‘Yazar kimdir?’ ‘Ne iş yapar?’ soruları gelmelidir. Çocuğun dikkati kapak resmine çevrilerek her resmin bir çizeri olduğu vurgulanmalı ve o kitabın çizerinin adı söylenmelidir. Kitabın yazarı ve çizerinin yanı sıra kitabın basımevi hakkında da konuşulup, sorular sorulmalıdır.
- Daha sonra yetişkin, kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular yöneltmeli ve çocukların tahminde bulunmalarına olanak tanımalıdır.
- Çocukların okuma öncesinde yaptıkları tahminler yetişkin tarafından dikkatle dinlenilmeli, genişletilerek ve yeniden düzenlenerek tekrar edilmelidir.
- Öyküye yapılan bu kısa girişin ardından okunacak öykünün ismi ile çocuğun tecrübeleri arasında bir ilişki kurulabilir. Çocuğa aynı yazar tarafından yazılmış diğer kitaplar hatırlatılabilir. Öykünün adında çocuğun bilmediği bir kelime yer alıyorsa kelimenin anlamı ona açıklanmalıdır.
- Bütün çocukların rahatça görebileceği şekilde gerçekleşen bu uygulamaların ardından çocuklara kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemeleri söylenmeli ve bütün çocukların rahatlıkla duyabilecekleri şekilde sesli olarak öykü okunmaya başlanmalıdır.

2.6.1.2. Okuma sırasında EKO uygulama adımları

Okuma sırasındaki uygulama adımları; hedef sözcüklerin anlamlarının açıklanması, hedef sözcüklerin resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi, hedef sözcüklerin anlamlarının

tekrarlanması, 5N1K ve açık uçlu soruların sorulmasını, cümle tamamlama çalışmasını, tekrar ve genişletmelerin kullanılmasını içermektedir (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

Hedef sözcüklerin açıklanması ve desteklenmesi: Etkileşimli kitap okuma sırasında öyküdeki anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması büyük önem taşımaktadır. Bu sözcükler kimi zaman yetişkin tarafından okuma öncesinde belirlenen hedef sözcükler olabileceği gibi, kimi zaman da okuma sırasında çocuklar tarafından anlamı sorulan sözcükler olabilmektedir. Bu nedenle yetişkin, öykünün okunması sırasında çocuklardan gelebilecek sorulara karşı hazırlıklı olmalı, sözcüklerin anlamlarını açıklarken çocuk dostu terimler kullanmalıdır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

Hedef sözcüklerin resimlerle ve ek materyallerle desteklenmesi: Okuma sırasında, öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin kitaptaki resimleri çocuklara gösterilmeli, çocukların bu resimlere dokunmalarına, birbirlerine göstermelerine izin verilmelidir. Hedef sözcüklerin resimleri kitapta yer almıyorsa ya da yeterince açık bir şekilde görülmüyorsa, yetişkin ek materyaller kullanarak, sözgelimi “kaplumbağa” hedef sözcüğünün resmi kitapta açık bir şekilde görülmüyorsa, bir su kaplumbağasını sınıfa getirerek, oyuncak bir kaplumbağa ya da kaplumbağa resminin yer aldığı bir nesne kartını kullanarak bu sözcüklerin anlaşılırlığını artırmalıdır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

Hedef sözcüklerin anlamaların tekrarlanması: Okuma esnasında yeri geldikçe hedef sözcüklerin ve anlamlarının öykü içinde tekrarlanması, hedef sözcüklerin resimlerinin gösterilmesinin ve çocuklar tarafından hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlanmasının istenmesi de hem çocukların dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmakta, hem de hedef sözcüklerin ve anlamlarının pekişmesini sağlamaktadır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

5N 1K sorularının kullanılması: Çocukların etkin katılımlarını temel alan EKO’da öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin anlaşılmasında çocuklara yetişkin tarafından sorulan sorular yardımcı olmakta ve bu amaçla 5N 1K sorularından yararlanılmaktadır. Yetişkin, okuma öncesinde belirlediği soruları, okuma sırasında çocuklara yöneltmekte ve çocuklardan gelen yanıtlar doğrultusunda yeni sorular sorarak çocukların öyküyü anlamalarını ve kendi ifadelerini kullanarak düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktadır. 5N 1K soruları; “ne”, “ne zaman”, “nerede”, “nasıl”, “neden” ve “kim” sorularını kapsamaktadır. Yetişkin okuma sırasında, çocukların verdikleri yanıtlardan yola çıkarak yeni 5N 1K soruları da oluşturabilmeli, bu yolla çocukların EKO sürecine etkin katılımlarını sağlamadır (Akoğlu, 2016).

Açık uçlu soruların sorulması: Etkileşimli kitapla okuma sırasında çocukları yalnızca konuşmaya davet etmek, okuryazarlık gelişimlerini hızlandırmak için yeterli değildir.

Araştırmalar, en etkili öykü okumalarının, çocukların pasif bir şekilde dinlemek yerine aktif olarak soru sorup yanıtladıkları ve tahminlerde bulundukları öykü okumaları olduğunu göstermiştir (Mcgee ve Schickedanz, 2007). Yanıtı “evet/hayır” olan sorulara kıyasla açık uçlu sorular, çocukların daha fazla sayıda sözcükle ve daha gelişmiş dil yapılarını kullanarak düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmakta, yetişkin tarafından çocuklara öykü okuma sırasında sunulan dil bilgisel modellerin pekiştirilmesini sağlamaktadır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016). Çocuklara öykü okurken sorular sormak, onları metin hakkında sohbet etmeye teşvik eder. Sorulan soru türleri, soruların zamanlaması ve sorulara verilen geri bildirim, çocukların kitap okuma sırasında öğrendiklerini önemli ölçüde etkiler ve özellikle çocukların sözcük dağarcığını geliştirmek için etkili araçlar olabilir (Wasik vd, 2002). Ancak çocuklara yöneltilecek sorular aşıraya kaçmamalı ve her sayfayı korkunç bir teste dönüştürmemek gerekmektedir (Makin ve Whitehead, 2004).

Cümle tamamlama çalışması: Öykü okurken zaman zaman durup, çocuklardan yarım bırakılan cümleyi tamamlamalarını istemek çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük dağarcıklarını etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan stratejilerden biridir. Bu noktada, okunan öykünün çok iyi analiz edilmesi gerektiğini vurgulamakta yarar vardır. Bu tür çalışmalar, öykünün akışını bozmayacak şekilde, dilbilgisel açıdan anlamlı bir biçimde gerçekleştirilmeli ve cümlelerin belirlenmesinde resimlerin yeterince ipucu sağladığı ya da tekrarlı cümlelerin bulunduğu bölümler tercih edilmelidir (Ergül vd., 2016).

Tekrar ve genişletmelerin kullanılması: Okuma sırasında yetişkin, çocuklardan gelen yanıtları dikkatle dinlemeli, değerlendirmeli ve onların yanıtlarını tekrarlayarak, genişletmeler yoluyla çocukların kullandıkları dil bilgisel yapıları çeşitlendirmelidir. Ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında, öğrenilen yeni bilginin işlevsel olmasının ve bireyin kendi yaşantısı ile ilişkili olmasının önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda EKO uygulamaları sırasında, hedef sözcükler ile çocukların kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak örnekler verilmesi ve çocukların da açık uçlu sorular yardımıyla hedef sözcüklere yönelik olarak kendi örneklerini vermelerinin teşvik edilmesi esastır. Böylece hedef sözcüklerin anlamlarının çocuklar tarafından öğrenilmesi desteklenmektedir (Ergül vd., 2016).

2.6.1.3. Okuma sonrasında EKO uygulama adımları

Uygulama planın son adımı olan okuma sonrasında ise açık uçlu sorular ile öyküyü özetleme ve etkinlikler aracılığıyla kazanımların kalıcılığını sağlama şeklinde bir sıra ile uygulama planı hazırlanmaktadır (Akoğlu, 2016; Ergül vd., 2016).

Çocukların öyküyü özetlemeleri: EKO uygulamasında geleneksel öykü okuma çalışmaları ile benzer şekilde, okumanın hemen ardından çocukların öyküyü özetlemeleri istenmektedir. Bu noktada, katılımcı bütün çocukların öykünün özetine katkıda bulunmalarının sağlanması önem taşımaktadır. Bu amaçla, kimi zaman öykünün resimleri tekrar gösterilerek hatırlatmalar yapılmakta, kimi zaman açık uçlu sorular yardımıyla (Sonra ne olmuştu? Oraya gitmeden önce başka bir yere daha gitmişti, hatırlıyor musunuz? vb.) çocukların olayların sırasını hatırlamalarına yardımcı olunmaktadır. Ayrıca, öykünün gerçek olup olmadığını yönünde sorular sorulmakta (Peki sizce gerçekten böyle bir şey olabilir mi? Neden? vb.) ve çocuklardan öykü için yeni bir son oluşturmaları da (Öykünün nasıl bitmesini isterdiniz? Neden? / Öykü sizce başka nasıl bitebilirdi? Neden? / …. olsaydı ne olurdu? vb.) istenmektedir. Böylece, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmaktadır (Ergül vd., 2016).

Etkinlikler aracılığıyla kazanımların kalıcılığını sağlama: Okuma sonrasında gerçekleştirilecek etkinlikler, daha önceki aşamalarda elde edilen kazanımların kalıcığının sağlanmasında ve bu kazanımların günlük eğitim akışı ile bütünleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Okuma sonrasında sınıf içinde gerçekleştirilecek; drama, müzik ve diğer öğrenme merkezlerindeki etkinlikler aracılığıyla okunan öyküde yer alan hedef sözcüklerin, sesbirimlerin, dil bilgisel yapıların, öykünün konusu ile ilgili diğer öğelerin ve yeni öğrenilen kavramların pekiştirilmesi sağlanacaktır (Akoğlu, 2016).

2.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklar genellikle şöyle değerlendirilir: *John çok aktif! Hiç durmadan hareket eder. En ufak bir gürültüde dikkati dağılır ve bir pirenin dikkat süresine sahiptir. Çoğu zaman düşünmeden hareket eder. Kız kardeşi Jill, çoğu zaman bir sisin içinde. Bazen o kadar dalgın oluyor ki "Dünya'dan Jill'e!" diye seslenmek istiyoruz. O* kadar da kötü gözükmüyor gibi ancak bu genellikle buzdağının sadece görünen kısmıdır. İşte DEHB'li bir çocuk için resmin tamamının olası bir başka anlatımı: *Artık dayanamıyorum! Bütün sabah evden çıkmak için bağırıyoruz. Ev ödevleri saatler sürüyor. Çalışmasına yardım etmezsem, o kadar dağınık ki asla başarılı olamayacak. Yardım edersem de bana bağırıyor. Hiçbir şeyi bitiremediği için herkes onun umursamadığını düşünüyor. Ne kadar yalvarırsak yalvaralım ya da cezalandırırsak cezalandıralım, aynı şeyleri tekrar tekrar yapmaya devam ediyor. Eylemlerinin sonuçlarını asla düşünmüyor ve beni incitip incitmediğini umursamıyor gibi görünüyor. Onun için sıkılmak çok kolay. Çok esnek değil ve herhangi bir şeyde patlıyor. Beni o kadar sinirlendiriyor ki ben de ona bağırıyorum, bu da her şeyi daha da kötüleştiriyor. Artık büyüdüğü için yalanları ve küfürleri de kötüleşiyor. Dikkatini vermekte*

zorlandığını biliyorum, ama neden tüm bu diğer sorunları da var? Ancak son olarak, buzdağının bir kısmının harika ve imrenilecek durumda olduğunu da unutmamalıyız. Geri kalanımız gelecekle ilgili takıntılar yaparken ya da geçmişe üzülürken, DEHB'li çocuklar bugünü yaşarlar. *Yani DEHB'liler gülleri koklarlar. Ayrıca DEHB'liler çok eğlenceli olabilir. "Neden olmasın?" tavırları, geri kalanımızın almaktan korkabileceği riskleri almalarını sağlayabilir. Fikir akışları yaratıcı yeniliklere yol açabilir. En önemlisi, aşırı tutkuları hepimizin yararına bir ilham ve başarı kaynağı olabilir (Kutscher, 2008).*

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam edebilen, kişinin gelişim düzeyi ile uyumsuz; dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur. DEHB tanılı bireyler bilişsel süreçler, duygu ve davranış düzenleme, kişilerarası ilişkiler gibi alanlarda sorunlar yaşayabilmekte ve bu sorunlar aile içi ve akran ilişkileri, okul başarısı gibi işlevsellik alanlarını olumsuz etkilemektedir (APA, 2013). Özellikle çocukluk çağının en yaygın nörogelişimsel bozukluklarından biri olarak kabul edilen DEHB (Centers for Disease Control and Prevention, 2016) kanıtlanmış ve tedavi edilebilir bir bozukluk olmasına rağmen, birçok farklı bozukluk, davranış ve öğrenme sorunları tarafından taklit edebildiği için çocuklarda ve yetişkinlerde yanlış tanı ve bilgilendirme hala yaygındır. Bu nedenle DEHB'nun ne olduğunun net bir şekilde anlaşılması, hatalı veya gözden kaçan tanıların önlenmesine yardımcı olacaktır. Ancak bunca bilgi birikimine rağmen DEHB hakkında alanyazında hala bilimsel olmayan çok fazla bilgi mevcuttur. İnternete hızlıca bir göz atmak bile, kolay bir kontrol listesinde bozukluğu tanılamanın yollarından, önerilen birçok sözde tedaviye kadar her şeyi ortaya koymaktadır. Gerçeği yanlıştan ayırmak önemlidir, ancak mevcut bilgi yığınlarıyla uğraşırken bu zor olabilir (Buttross, 2009).

2.7.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tarihçesi ve Tanı Kriterleri

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanyazında üzerinde en çok çalışılan çocuk ve ergen nörogelişimsel bozukluklardan biridir. Tanısı, etiyolojisi ve tedavisi ile ilgili çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. DEHB kavramının, Avrupa ülkelerinden gelen klinik raporlarla başlayan uzun bir geçmişi vardır. Bozukluğun belirtilerinin klinik önemi iki yüzyılı aşkın bir süredir kabul edilmektedir. İlk raporlarda "DEHB" terimi kullanılmamış olsa da, bugün DEHB olarak kabul edilen belirti ve bozuklukları gösteren çocuklar tanımlanmıştır (Faraone vd., 2021). Yıllar içinde, bilimsel çalışmalar tanı için gerekli kriterleri geliştirmeye çalıştıkça, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkat eksikliğinden oluşan bir çekirdek belirti kompleksini kapsayan bu bozukluğu tanımlamak için farklı terimler ortaya çıkmıştır. Bu terimler arasında "hiperkinetik

hastalık", "hiperaktif çocuk", "minimal beyin disfonksiyonu", "minimal beyin hasarı", "hiperaktif dürtü bozukluğu", "çocukluk çağının hiperkinetik sendromu", “dikkat eksikliği bozukluğu” ve “dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu” yer almaktadır (Ghuman ve Ghuman, 2013).

Tarihsel alanyazın incelendiğinde dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri gösteren çocukların son 200 yıl içinde birçok yazar tarafından tanımlandığı görülmektedir. Tanımlanan işlev bozukluklarının klinik tanımlamaları, altında yatan kavramlar ve isimlendirmeleri zaman içinde değişmiştir. Bununla birlikte, tarihsel tanımların çoğu DEHB için modern tanı ölçütleriyle tutarlıdır (Lange, vd., 2010). “Dikkat Eksikliği” kavramı ilk kez Alman doktor Melchior Adam Weikard tarafından kullanılmıştır. Dr. Weikard, *1775 tarihli* yazdığı tıp ders kitabında “dikkat eksikliği”nden bahsetmiştir. Ancak DEHB'na doğrudan benzer görünen bir bozukluğun ilk örneği *1798 yılında* Sir Alexander Crichton tarafından verilmiştir. İskoç doktor Alexander Crichton 1798'de zihinsel bozukluklar üzerine “An Inquiry Into The Nature and Origin of Mental Derangement” (Zihinsel Bozuklukların Doğası ve Kökeni Üzerine Bir Araştırma) adlı bir tıp ders kitabı yazmış ve kitabın "Dikkat ve Hastalıkları Üzerine" başlıklı bir bölümünde dikkat sorunlarının çok ayrıntılı bir tanımını yapmıştır (Faraone vd., 2021, Ghuman ve Ghuman, 2013; Lange vd., 2010). *1844’de* DEHB’nin tipik belirtileri Alman psikiyatrist Heinrich Hoffmann tarafından başlangıçta üç yaşındağı oğlu için yazılan öykülerden oluşan “Kıpır Kıpır Philip”in (Struwwelpeter) isimli resimli çocuk kitabında tanımlanmıştır. Hoffmann, öyküsünde, akşam yemeğinde Philip’in kıpır kıpır davranışlarından dolayı masadaki yiyeceklerle birlikte düşmesiyle sonuçlanan bir aile çatışmasını anlatır. Öykünün başında baba "*ciddi bir tonda" sorar: "bakalım Philip küçük bir beyefendi olabilecek mi; Bakalım bir kez olsun masada kıpırdamadan oturabilecek mi" b*unun gibi ifadelerin yer aldığı kitapla Hoffmann'ın 19. yüzyılın başlarında bir DEHB vakası tanımlayıp tanımlamadığı sonucuna varılamaz, çünkü Kıpır Kıpır Philip'in öyküsü çok kısadır ve tasvir edilen davranışsal özellikler DEHB'nin tanı kriterlerini oluşturmak için yeterli değildir. Yine de kitap, DEHB’in tarihsel gelişim süreci için yaygın olarak kullanılan bir atıf haline gelmiştir (Lange vd., 2010). *1887’de* Désiré-Magloire Bourneville, Charles Boulanger, Georges Paul-Boncour ve Jean Philippe, Fransız tıp ve eğitim yazılarında DEHB'nin bir karşılığını tanımlamıştır (Martinez-Badia ve Martinez-Raga, 2015; aktaran: Faraone vd., 2021). *1899'da Clouston***,** 3 yaşından ergenliğe kadar olan çocukları etkileyen, aşırı hareketlilik ve huzursuzlukla kendini gösteren çocuklarda bir dizi durum bildirmiş ve bu durumu yüksek korteksteki sinir hücrelerinin patlayıcı bir durumuna bağlamıştır (Ghuman ve Ghuman, 2013).

1902’de çocuklarda ilk kez kronik romatoid artriti (Still hastalığı) tanımlamasıyla ün kazanan Pediyatrist İngiliz Sir George Still, herhangi bir fiziksel rahatsızlığı olmamasına rağmen, beden kontrolü konusunda eksiklik yaşayan 20 çocuğun davranışlarını

gözlemlemiştir. Still gözlemleri sonucu yazdığı makalede çocuklarda “ahlaki kurallara uymada güçlük” (defects of moral control) adını verdiği bir klinik tablodan söz etmiş ve bu klinik tablonun; duygu düzenleme sorunları, hiperaktivite, dürtü kontrol sorunları ile dikkat sorunları gibi günümüzde DEHB teşhisi konulan bireylere çok benzer belirtilerden oluştuğunu bildirmiştir. Still'in özellikle 1902'deki Goulstonian Konferansları birçok yazar tarafından DEHB tarihinin bilimsel başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Buttross, 2009; Lange vd., 2010). Still bu davranışın erken okul yıllarında belirgin olduğunu ve erkeklerde daha sık görüldüğünü bildirmiştir. Still ayrıca bu davranışların kalıtsal ya da doğum sonrası beyinde meydana gelen hasarın sonucu olan hastalıklı bir fiziksel durumun sonucu olduğunu öne sürmüştür (Ghuman ve Ghuman, 2013).

1907’de Augusto Vidal Perera yazdığı ve ilk İspanyol çocuk psikiyatrisi derlemesi olan kitabında okul çocukları arasında dikkatsizlik ve hiperaktivitenin etkisini tanımlamıştır (Faraone vd., 2021). *1908’de* Tredgold doğum esnasındaki komplikasyonlar sonucu oluşan beyin hasarlarının davranış veya öğrenme sorunlarına yol açabileceğini öne sürmüştür. Tredgold bu çocukların bir kısmının anormal kafa şekli ve boyutu, nörolojik belirtiler, damakta anormallikler ve zayıf koordinasyon gibi fiziksel anomaliler gösterdiğini bildirmiştir. Ayrıca, bu çocukların suç teşkil eden davranışlarının, ahlak duygusunun bulunduğu beynin üst seviyelerindeki genetik anormalliklerin bir sonucu olduğunu öne sürmüştür (Ghuman ve Ghuman, 2013). *1917’de* İspanyol nörolog ve psikiyatrist Gonzalo Rodriguez-Lafora çocuklarda DEHB semptomlarını tanımladı ve bunların muhtemelen genetik kökenli bir beyin bozukluğundan kaynaklandığını ileri sürdü (Faraone vd., 2021). Özellikle Tredgold’un varsayımları, 1917'den 1928'e kadar tüm dünyaya yayılan ve yaklaşık 20 milyon insanı etkileyen influenza ensefaliti pandemisiyle de doğrulanmıştır. Araştırmalar pandemi esnasında ensefalit geçirdikten sonra hayatta kalan çocuklarda aşırı hareketlilik, dürtüsellik, antisosyal davranışlar ve duygusal değişiklikler, zayıf motor kontrolü ve tikleri tanımlayan vaka raporları ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan biri Kramer ve Pollnow tarafından *1932 yılında* yapılmıştır**.** Alman doktorlar Franz Kramer ve Hans Pollnow "Bebeklik dönemindeki hiperkinetik bir hastalık üzerine" bir rapor yayınladılar. Yazarlar, bu "hiperkinetik hastalığın" belirtilerinin daha önce birkaç yazar tarafından gözlemlendiğini ve tanımlandığını, ancak bozukluğun ensefalitis letarjika salgınının kalıntı etkileri gibi benzer belirtilere sahip diğer hastalıklardan ayırt edilemediğini belirtmektedir. Araştırmacılar kendi vakalarında postensefalitik davranış bozukluğuna özgü bedensel belirtiler, uyku bozuklukları veya gece ajitasyonu gözlemlenmediğini belirtmişlerdir. Kramer ve Pollnow tarafından tanımlanan "hiperkinetik hastalık"ın ana semptomları günümüzdeki DEHB kavramına çok benzemektedir (Lange vd., 2010). Bir diğer araştırma Kahn ve Cohen tarafından *1934* yılında yapılmıştır. Araştırmacılar bu davranışların kökeninin genetik olduğunu ve beyin sapındaki bir hasara bağlı olabileceğini düşünmüşlerdir. Daha sonra *1937’de* Bradley

ilaç tedavisiyle hiperaktif çocukların belirtilerinde düzelme saptayarak bu durumu minimal beyin disfonksiyonu ya da hasarı olarak tanımlamıştır. Charles Bradley'in kullandığı uyarıcı ilacın çocukların hiperaktif davranışları ve okul performansları üzerindeki yararlı etkilerini keşfetmesi, DEHB tedavisi ve etiyolojik varsayım tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Faraone vd., 2021; Ghuman ve Ghuman, 2013).

1940'lı yıllara gelindiğinde beyin hasarına yol açan durumların kalıcı davranış değişikliklerine yol açtığı düşüncesi yaygınlık kazanmış ve çocuklarda DEHB benzeri semptomlar "minimal beyin işlev bozukluğu" olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Faraone vd., 2021; Lange vd., 2010). *1941'de* Gesell yayınladığı "Gelişimsel Çocuk Hastalıkları" kitabında minimal beyin hasarını daha çok kalıtsal olan motor güçsüzlük ve garip davranışlarla belirli bir durum olarak tanımlamıştır. *1942 yılında* Bender "postensefalitik davranış bozukluğu "nun "en iyi beyin sapı kökenli organik bir hareketlilik olarak anlaşılmasını" önermiştir (Ghuman ve Ghuman, 2013). *1947 yılında* Strauss ve diğerleri belirtilerin nedeninin beyin hasarı olduğunu belirtmişler ve "Minimal Beyin Zedelenmesi Sendromu" adını kullanmışlardır (Lange vd., 2010).

1950'lerin sonu ve 1960'larda hiperaktivite temel belirti olarak vurgulanmış ve "hiperkinetik davranış sendromu" ve "hiperaktif dürtü bozukluğu" terimleri ortaya atılmıştır. Chess (1960) kliniğinde 36 hiperaktif çocuk tanımlamış ve bu bozukluğun "fizyolojik hiperaktiviteden" kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu bulgular, takip eden on yıl içinde hiperaktivitenin psikofizyolojisi üzerine bir dizi çalışmayı teşvik etmiştir. Araştırmalar sonucunda kavram "Çocukluk Çağı Hiperkinetik Reaksiyonu"nu olarak Amerikan Psikiyatri Birliği'nin Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın (DSM II) 1968 yılında yayımlanan ikinci baskısına dâhil edilmesine de yansımış ve iki cümle ile tanımlanmıştır: "Bu bozukluk özellikle küçük çocuklarda aşırı hareketlilik, huzursuzluk, dikkat dağınıklığı ve kısa dikkat süresi ile karakterizedir; davranış genellikle ergenlikte azalır" (Ghuman ve Ghuman, 2013; Lange vd., 2010).

1970'lerde hiperaktivite üzerindeki baskın ilgi dikkati sürdürme becerisindeki eksikliğe kaymıştır. 1972 yılında Douglas'ın, Kanada Psikoloji Derneği'ne sunduğu bir makalede, sürekli dikkat ve dürtü kontrolündeki bozulmaların, hiperaktiviteden daha önemli özellikleri olduğunu savunmuştur. Douglas'ın makalesi o dönemde çok etkili olmuş ve bu konuda daha fazla araştırma yapılmasını tetiklemiş ve nihayetinde Çocukluk Çağı Hiperkinetik Reaksiyonunun kavramsallaştırılmasında tam bir değişim başlatmıştır (Barkley, 2006). Bu değişim 1980 yılında yayımlanan DSM-III'te isimlendirmenin "Dikkat Eksikliği Bozukluğu" olarak değiştirilmesine yol açmıştır. DSM-III, hiperaktivitenin artık bozukluk için temel bir tanı kriteri olmadığı ve sendromun "hiperaktivite ile birlikte ya da hiperaktivite olmaksızın" iki tipte ortaya çıktığı görüşünü benimsemiştir. Bu açıdan DSM-III, bozukluğun göstergesi olarak hiperaktiviteye

odaklanmaya devam eden Dünya Sağlık Örgütü'nün "Uluslararası Hastalık Sınıflandırması'ndan (ICD-9) ayrılmıştır. DSM-III dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite için öncekilerden çok daha belirgin olan üç ayrı belirti listesi geliştirmiştir. Ancak belirli semptomların önemine ilişkin tartışmalar devam etmiş ve hiperaktivitenin varlığı ya da yokluğu temelinde DEB'nin alt tiplerinin oluşturulması tartışmalı bir şekilde ele alınmıştır. Kriterleri, özellikle de ampirik doğrulama açısından daha da iyileştirmek amacıyla, 1987 yılında yayınlanan DSM-III-Revizede iki alt tip kavramı kaldırılmış ve bozukluğun adı "Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB)" olarak değiştirilmiştir. Hiperaktivitesi olmayan çocuklar "farklılaşmamış dikkat eksikliği bozukluğu" olarak kabul edilmiştir (Ghuman ve Ghuman, 2013; Lange vd., 2010).

DEHB kavramının yeniden düzenlenmesine ek olarak, 1980'lerin sonunda birkaç çalışma DEHB'nin alt tiplerinin varlığını incelemiştir. Hiperaktivitesi olmayan DEHB'li çocukların, hiperaktivitesi olan DEB'li çocuklardan "daha hayalperest, hipoaktif, uyuşuk ve akademik başarıda engelli, ancak önemli ölçüde daha az agresif ve akranları tarafından daha az reddedilen" olmaları bakımından farklı oldukları bulunmuştur. Buna ek olarak, DEHB olarak adlandırılan durumdaki dikkat eksikliğinin merkezi rolü konusunda bazı şüpheler ortaya çıkmıştır. Motivasyonel faktörlerin ve pekiştirme mekanizmalarındaki defisitlerin büyük önem taşıdığı görüşü ortaya çıkmıştır. Beyin hasarı ya da işlev bozukluğuna ilişkin tarihsel yorumlar, yeni nörogörüntüleme teknikleriyle DEHB'li çocukların beyninde yapısal anormalliklerin kanıtlanmasıyla desteklenmiştir. 1990'ların sonuna kadar, çoğu çalışma "DEHB'li çocuklarda prefrontal-striatal ağın daha küçük olduğunu ima etmiştir". Daha ileri araştırmalar, bozukluğun genetik bir bileşeni olduğunu ortaya koymuştur. Nihayet 1990'larda DEHB'nin daha önce düşünüldüğü gibi yaşla birlikte kaybolan bir çocukluk bozukluğu olmadığı aksine birçok vakada yetişkinlikte de devam eden kronik, kalıcı bir bozukluk olduğu kabul edilmiştir (Lange ve diğerleri, 2010).

1994'te yayınlanan DSM-IV, bugün kullanılan tanı kriterlerini daha da tanımlamış ve kesinleştirmiştir. DSM-IV ve DSM-IV-TR tanı kriterlerinde dikkat eksikliği ile hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri birbirinden ayrılmış; DEHB, "dikkat eksikliğinin ön planda olduğu tip", "hiperaktivite ve dürtüselliğin ön planda olduğu tip" ve "bileşik tip" olarak üç gruba ayrılmıştır. DSM-IV'e göre çocuğun DEHB tanısı alabilmesi için en az altı dikkatsizlik veya hiperaktivite/dürtüsellik belirtisi olmalıdır. Bu belirtiler en az altı ay boyunca sürekli olarak mevcut olmalı ve çocuğun gelişim düzeyiyle tutarsızlık göstermelidir (Buttross, 2009). DSM-IV DEHB kriterleri, bu bozukluğun tarihindeki en deneysel temelli kriterleri olmasına rağmen konu üzerindeki tartışmaların bitmesini sağlayamamıştır (Ghuman ve Ghuman, 2013).

Son olarak 2013'te yayınlanan DSM-V' te (APA, 2013) DEHB, ayrı bir tanı kategorisi olarak ‘‘Nörogelişimsel Bozukluklar" başlığı altında ele alınmıştır. DSM-V, Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu teşhisi için gerekli olan temel semptomatik davranışları ve düşünce kalıplarını bir önceki DSM-IV baskısında olduğu gibi listelemiştir. Ancak DSM-V'te DSM-IV' e göre küçük değişiklikler yer almaktadır. Bu farklılar şu şekildedir: DSM-V'te de DSM-IV'teki gibi üç alt grup bulunmakta fakat DSM-IV-TR'te başlangıç yaşı 7 öncesi iken, DSM-V'te 12 yaş öncesi olmuştur. DSM-V'e göre dikkatsizlik ve/veya aşırı hareketlilik/dürtüsellik boyutlarındaki dokuz kriterden altısını karşılanması tanı için yeterlidir. 17 yaş üstü için ise beş kriter tanı koyma için yeterlidir. DSM-V'te Otizm Spektrum Bozukluğu dışlama kriteri olmaktan çıkarılmıştır (Stephens ve Byrd, 2017). DSM V'e göre (APA, 2013) DEHB dikkat eksikliğinin baskın olduğu, hiperaktivite/dürtüselliğin baskın olduğu ve hiperaktivite ve dikkat eksikliğinin birlikte gözlendiği birleşik tip olmak üzere üç alt tip olarak incelenmektedir. Meta-analizler dikkatsizliğin akademik bozulma, düşük benlik saygısı, olumsuz mesleki sonuçlar ve daha düşük genel uyum işlevselliği ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Hiperaktif-dürtüsel semptomlar ise akran reddi, saldırganlık, riskli sürüş davranışları ve kaza sonucu yaralanmalarla ilişkilidir. İlişkili bozuklukların örüntüleri de boyutlar arasında farklılık göstermektedir (Faraone vd., 2021).

DEHB için DSM-V tanı kriterleri; hiperaktivite/dürtüselleğin baskın olduğu alt tip için altı belirti, dikkat eksikliğinin baskın olduğu alt tip için altı belirti ve birleşik alt tip için de altı belirti gerektirir. Belirtiler kalıcı (en az altı ay sürmeli) ve çocuğun yaşına göre gelişimsel olarak uygunsuz olmalıdır. DSM-IV-TR tanı ölçütlerine benzer şekilde, DEHB için DSM-V de üç alt tip hiperaktivite/dürtüsellik ve dikkatsizlik olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir. Hiperaktivire/dürtüsellik grubu için DSM-V DEHB tanı kriterleri altı hiperaktif belirti; (kıpır kıpır, yerinde durmayan, aşırı koşan ve tırmanan, sessizce oynamakta zorlanan, sıklıkla aşırı konuşan ve "hareket halinde") ve üç dürtüsel belirti (cevapları ağzından kaçıran, sırasını beklemekte zorlanan ve sıklıkla başkalarının sözünü kesen) içerir. Dikkatsizlik grubu dokuz belirti içerir (dikkati sürdürmede zorluk, ayrıntılara dikkat etmeme, talimatları takip etmeme, genellikle dinlemiyor gibi görünme, organize olmada zorluk, sürekli zihinsel çaba gerektiren görevlerden hoşlanmama, sık sık bir şeyleri kaybetme, günlük aktivitelerde unutkanlık ve genellikle kolayca dikkati dağılması) (Ghuman ve Ghuman, 2013). DSM–V'e göre (APA, 2013)

DEHB tanısı konulabilmesi için kişide gözlenmesi gereken bu özellikler Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1.

DEHB için Tanı Ölçütleri (DSM-V)

A. A-1'de ve/veya A-2'de belirtilen işlevler ve gelişimi etkileyen süregiden dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik
1. Dikkatsizlik: Aşağıdaki belirtilerden altı tanesinin veya daha fazlasının gelişimsel düzeye uymayacak biçimde ve sosyal, akademik/mesleki etkinlikleri olumsuz etkileyecek biçimde en az 6 ay süre ile görülmesi. (17 yaş ve daha büyük olanlarda en az 5 belirti)
1.1. Çoğu zaman dikkatini ayrıntılara veremez, okul ödevlerinde, işlerinde veya diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar.
1.2. Çoğu zaman üstlendiği görevlere ya da oyun aktivitelerine dikkatini vermekte güçlük çeker.
1.3. Çoğu zaman doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür.
1.4.. Çoğu zaman verilen yönergeleri takip etmez ve okul ödevlerini, sıradan günlük işleri ya da işyeri görevlerini tamamlayamaz.
1.5. Çoğu zaman görevleri ve etkinlikleri düzenlemekte zorluk çeker.
1.6. Çoğu zaman sürekli bir zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez (okul ödevi veya ev ödevi gibi)
1.7. Çoğu zaman üstlendiği görevler ya da etkinlikleri için gerekli nesneleri kaybeder. (örneğin okul malzemeleri, kalemler, kitaplar, aletler, cüzdanlar, anahtarlar, evraklar, gözlükler, cep telefonları).
1.8. Çoğu zaman dikkati kolaylıkla dağılır.
1.9. Çoğu zaman günlük etkinliklerinde unutkandır.
2. Hiperaktivite ve dürtüsellik: Aşağıdaki belirtilerden altı tanesinin veya daha fazlasının gelişimsel düzeye uymayacak ve sosyal, akademik/mesleki etkinlikleri olumsuz etkileyecek biçimde en az altı ay süre ile görülmesi. (17 yaş ve daha büyük olanlarda en az 5 belirti)
2.1. Çoğu zaman elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur.
2.2. Çoğu zaman sınıfta ya da oturması beklenen diğer durumlarda oturduğu yerden kalkar.
2.3. Çoğu zaman uygun olmayan ortamlarda etrafta koşuşturur veya çevresindeki şeylere tırmanır.
2.4. Çoğu zaman sessizce oynamakta ve eğlenmekte zorluk çeker.
2.5. Çoğu zaman hareket halindedir ya da bir motor takılmış gibidir.
2.6. Çoğu zaman çok konuşur.
2.7. Çoğu zaman sorulan soru tamamlanmadan ağzından bir cevap kaçırır.
2.8. Çoğu zaman sırasını beklemekte zorlanır
2.9. Çoğu zaman başkalarının sözünü keser veya araya girer.
3. 12 yaşından önce birkaç dikkatsizlik ve hiperakitvite-dürtüsellik belirtisinin başlaması
4. Dikkatsizlik ve hiperaktivite-dürtüselliğin pek çok belirtisinin en az iki ortamda (evde, okulda, arkadaşlarla veya diğer aktivitelerde) görülmesi
5. Bu belirtilerin, toplumsal ve akademik/eğitimsel işlevselliği veya gelişimsel olarak uygun öğrenmeyi engellediğini veya niteliğini düşürdüğüne ilişkin açık kanıtların olması
6. Bu belirtiler, yalnızca şizofreni veya başka psikotik bozukluklar sırasında ortaya çıkmamaktadır veya başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz (duygudurum bozukluğu, anksiyete bozukluğu, disosiyatif bozukluk, kişilik bozuklukları, madde intoksikasyonu veya çekilmesi)

Kaynak: APA, 2013

DEHB ile ilgili tarihsel alanyazın genel olarak incelendiğinde ilk tanımların davranışsal yönlere, özellikle de hiperaktiviteye odaklandığı anlaşılmaktadır. Dikkat sorunları, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü ve sınırda zekâya sahip çocuklar 1980'lerde bile "minimal beyin işlev bozukluğu" veya "minimal beyin hasarı" olarak etiketlenmiştir. Ancak son yirmi yılda, her bir bozukluğun daha iyi anlaşılması, öğrenme güçlüklerinin davranışsal belirtilerden daha fazla ayrılmasına olanak sağlamıştır (Buttross, 2009). Özellikle kapsamlı araştırmaların başladığı 1970'lerden günümüze DEHB için tanı kriterleri, tanının tedaviye yanıtı, klinik seyri ve

bozukluğun aile öyküsünü öngördüğünü gösteren araştırmalara dayalı olarak gelişmeye devam etmektedir (Faraone vd., 2021).

2.7.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Yaygınlığı

DEHB araştırmacılar tarafından uzun yıllar önce tanımlanmış olmasına rağmen, yaygınlığı son zamanlarda farklı ülkelerde yapılan araştırmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları, DEHB'nun gelişmiş ve gelişmekte olan her ülkede benzer yaygınlıkta görüldüğünü ve erkeklerde kadınlara kıyasla daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. DEHB toplumda ifade edildiği gibi son otuz yılda daha yaygın hale gelmemiştir, ancak klinisyenler tarafından daha fazla tanınması nedeniyle, bozukluğun bugün tanı koyma olasılığı önceki on yıllara göre daha yüksektir (Faraone vd., 2021).

DEHB'nun yaygınlığı konusunda alanyazında yer alan araştırma sonuçları farklılık gösterse de, dünya çapında DEHB yaygınlık oranının okul çağındaki çocuklarda yüzde 3 ile 10, yetişkinlerde ise yüzde 4 ile 5 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Bitsko vd., 2022; Buttross, 2009; Jacobs ve Miles, 2011; Stephens ve Byrd, 2017; Wender, 2001). Örneğin ABD de Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention) tarafından ulusal araştırma derlemelerinden elde edilen bulgular kullanılarak yapılan hesaplamalarda, tanının yaygınlığının 2003 yılında %5,5'ten 2011 yılında %11'e yükseldiğini ortaya konmuştur (Stephens ve Byrd, 2017). Yine ABD'de ebeveynlerle yapılan ulusal bir anket çalışmasının sonuçlarına göre, 2016-2019 verileri kullanılarak DEHB teşhisi konan 3-17 yaş arası tahmini çocuk sayısı 6 milyondur (%9,8). Bu sayının; %2'si 3-5 yaş (265.000 bin), %10'u 6-11 yaş (2,4 milyon), %13'ü 12-17 yaş (3,3 milyon) grubunda yer almaktadır (Bitsko vd., 2022). Türkiye'de yapılan araştırmalarda da (Ercan vd., 2016; Erşan vd., 2004; Gül vd., 2010) diğer ülkelerdeki oranlara benzer biçimde okul çağındaki çocuklarda DEHB'nun yaygınlık oranının % 8 ile % 13 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, tüm dünyada son birkaç on yılda artan DEHB tanı ve tedavi oranları, bozukluğun gerçek yaygınlığının zaman içinde artıp artmadığına dair endişeleri artırmıştır. Bu kapsamda Polanczyk ve diğerlerinin (2014) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında son otuz yılda DEHB yaygınlığının artıp artmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında farklı ülkelerde yapılmış 154 özgün araştırma tespit edilmiş bunlardan 135'ini çok değişkenli analize dâhil edilerek incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan meta-regresyon analizleri sonucunda son otuz yılda çocuklarda ve ergenlerde DEHB yaygınlığında bir artış olmadığını ortaya koymuştur.

2.7.2.1. Yaş ve DEHB

Çocukluk çağının en yaygın kronik (süregelen) nörogelişimsel bozukluklarından biri

olarak kabul edilen DEHB'nun belirtilerinin önceleri çocuklar büyüdükçe azaldığına veya kaybolduğuna yönelik değerlendirmeler yapılmaktaydı, ancak alanyazında DEHB'nin yalnızca çocukluk çağında görülen bir bozukluk olmadığına, sıklıkla ergenlik ve yetişkinlikte de devam ettiğine dair kanıtlar giderek artmaktadır (Bitsko vd., 2022; Buttross, 2009; Wender, 2001). Özellikle son yıllardaki araştırmalar beyin fonksiyonlarını etkileyen biyolojik bir bozukluk olarak DEHB'nin tüm yaşam boyunca devam ettiği görüşünü desteklemektedir. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde, çocukluk DEHB öyküsü olan birçok birey, dikkatsizlik semptomlarını korurken genellikle hiperaktivite ve dürtüsellikte azalma göstermelerine rağmen, bozukluktan etkilenmeye devam etmektedir (Faraone vd., 2006). Hatta bazı durumlarda DEHB belirtileri zamanla, çevresel sorunlar nedeniyle şiddetlenme eğilimi gösterir ve yetişkinlikte temel DEHB belirtileri sıklıkla depresyon, anksiyete ve karşı koyma davranışı gibi komplikasyonların altına gömülür. Bu nedenlerle DEHB ile ilgili en yaygın mitlerden biri olan, ergenlikte ortadan kalktığı anlayışı doğru değildir. Hiperaktivite genellikle ergenliğe kadar azalsa da, diğer zorlukların çoğu genellikle hala mevcuttur veya kötüleşmektedir. DEHB belirtileri DEHB'li çocukların %80'inde ergenlik döneminde ve %60'ında yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. Bu nedenle DEHB'li pek çok çocuk sorunlarını atlatamamakta ve ilerleyen ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde önemli sorunlar yaşayabilmektedir (Kewley, 2010). Alanyazında yer alan takip çalışmaları da DEHB'nun yetişkinlik döneminde de büyük oranda devam ettiğini göstermiştir (Cohen vd., 1993; Faraone vd., 2006; Polanczyk ve Rohde, 2007). Örneğin Faraone ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırma sonucunda çocukluk çağında DEHB alan olguların %65'nin DEHB tanısının sürdüğü bildirilmiştir.

2.7.2.2. Cinsiyet ve DEHB

Merkezi sinir sistemi gelişimini etkileyen birçok bozukluk gibi, DEHB'nin görülme sıklığı ve doğası kız ve erkek çocuklarda farklılık göstermektedir. Özellikle okul çağına gelindiğinde, erkeklere kızlardan üç ila dört kat daha fazla DEHB teşhisi konmaktadır (Bitsko vd., 2022; Jacobs ve Miles, 2011; O'Brien, vd., 2010; Stephens ve Byrd, 2017; Wender, 2001). Araştırma sonuçları, DEHB'nin erkeklerde kızlara oranla daha fazla görüldüğünü desteklemektedir. Örneğin, ABD'de ebeveynlerle yapılan ulusal bir anket çalışmasının sonuçlarına göre, 2016-2019 verileri kullanılarak DEHB teşhisi konan 3-17 yaş arası tahmini çocuk sayısı 6 milyondur. Erkek çocuklara (%13) DEHB tanısı konma olasılığı kızlara (%6) kıyasla daha yüksektir (Bitsko vd., 2022). Willcutt (2012) tarafından 42.000'den fazla ebeveynlerin katılımcıyla herçekleştirilen 29 çalışmada ve 56.000'den fazla öğretmenlerin katılımcıyla gerçekleştirilen 24 çalışmayı incelediği meta analiz çalışması sonucunda, gençlerde erkek/kadın oranının kabaca ikiye bir olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'de yapılan bir çalışmada DEHB tanı sıklığı erkeklerde %15,8 kızlarda ise %5,2 olarak belirtilmiştir (Aktepe vd., 2010).

Alanyazında yer alan bazı araştırmalarda yaş ve cinsiyet dışında eğitim durumu, gelir durumu, yaşanılan bölge, ırk gibi başka bazı sosyoekonomik göstergeler de DEHB yaygınlığı (prevalansı) ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin Amerika'da Ulusal Çocuk Sağlığı Araştırması (NSCH) 2013-2019 yılları arasındaki verilere göre ebeveyn eğitim düzeyi de DEHB yaygınlığı ile ilişkilendirilmiştir; lise eğitiminden daha fazla eğitim almış bir ebeveyne sahip olan çocuklarda DEHB yaygınlığı lise eğitimi almış bir ebeveyne sahip olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynleri liseden daha az eğitim almış olan çocuklar arasında DEHB yaygınlığı, ebeveynleri liseden daha fazla eğitim almış olan çocuklarla benzerdir. Ulusal Sağlık Görüşme Anketi (NHIS) sonuçlarına göre de DEHB tahminleri ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Yaygınlık coğrafi sınıflandırmaya göre incelendiğinde, hem NSCH hem de NHIS verileri kırsal bölgelerdeki çocukların kentsel veya banliyö bölgelerindeki çocuklara kıyasla daha yüksek oranda DEHB'ye sahip olduğunu göstermiştir (Bitsko vd., 2022). Choi ve diğerleri (2017) tarafından Güney Kore Ulusal Sağlık Sigortası veri tabanından 2002 ve 2003 doğumlu 18.029 çocuk üzerinde yapılan ülke çapındaki nüfus temelli bir kohort çalışması, düşük aile gelir düzeylerinin artan DEHB oranlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda azalan gelirli veya sürekli düşük gelirli hanelerde yaşayan çocuklar DEHB için daha yüksek risk taşımaktadır.

2.7.3. Okul Öncesi Dönemde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DEHB'in sıklıkla 2 ile 4 yaşları arasında başladığına ilişkin kanıtlar olmasına rağmen (Egger vd., 2006; Curchack-Lichtin vd., 2014; Halperin ve Marks, 2019; Lahey vd., 2004; Willoughby vd., 2012) okul öncesi dönemdeki çocuklarda DEHB'in yaygınlığı (epidemiyolojisi) ve nedenlerine (etiyolojisi) yönelik bilgiler sınırlıdır (Ghuman ve Ghuman, 2013). Ancak toplum temelli yapılan çalışmalarda (Cao vd., 2018; Egger vd., 2006; Mechler vd., 2018; Soma vd., 2009; Younis, Shalaby ve Abdo, 2023) okul öncesi dönemdeki yaygınlığın %2 ile %12,8 arasında değiştiğine yönelik tespitler yapılmıştır.

Örneğin, Egger ve diğerleri (2006) ABD'de gerçekleştirdikleri araştırmada 2 ila 5 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğunun yaygınlığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. DSM tanı kriterlerinin kullanıldığı çalışmalarda, okul öncesi çocuklarda DEHB yaygınlığı %2,0 ile %7,9 arasında değişmekte olduğu, hiperaktif-dürtüsel tip ve kombine tip, saf dikkatsiz tip DEHB'den önemli ölçüde daha yaygın olduğu, erkeklerin DEHB kriterlerini karşılama olasılığı kızlara göre iki kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mechler vd., (2018) Almanya'da gerçekleştirdikleri araştırmada, bir metropol bölgesindeki ilkokul giriş sınavı popülasyonunu temsil eden okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında DEHB yaygınlık oranını

tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini 5 yaşındaki 500 çocuk (%58 erkek, %42 kız) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda DEHB'nin okul öncesi çocuklar arasındaki yaygınlık %4,6 olarak bulunmuştur. Younis, Shalaby ve Abdo (2023) Mısır'da Gharbia vilayeti Tanta Şehrinde 3-6 yaş arası 1048 okul öncesi çocuğu içeren analitik kesitsel araştırmada, okul öncesi çocuklar arasında DEHB prevalansı %10,5 olarak tespit etmişlerdir. Okul öncesi çocuklarda en sık dikkatsizlik tipi (%5,3) görülürken, bunu hiperaktivite tipi (%3,4) izlemiştir.

Bu sonuçlarla birlikte okul öncesi dönemdeki çocuklarda DEHB alt tiplerinin zaman içinde oldukça istikrarsız olduğu bildirilmiştir. Boylamsal bir çalışmada, Lahey ve Willcutt (2011) 4 ila 6 yaşındaki çocukları işe almış ve 2 ila 9 yıl boyunca tekrarlanan değerlendirmeler yapmıştır. DEHB tanısı zaman içinde oldukça istikrarlı olsa da alt tipler yıldan yıla değişmiştir. Araştırmalar DEHB'nun dinamik bir bozukluk olduğunu, sabit bir kategoriden ziyade DEHB sunumlarında zaman içinde değişiklikler olduğunu göstermiştir. DEHB tiplerinin gelişimle birlikte değişmesi ve bazı belirtilerin değişen durumlarda (örn. resmi okula başlama) etkilenmesi, tek bir belirti listesinin tüm yaşlara uygulanması endişe yaratmaktadır. Özellikle, hiperaktivite okul öncesi yıllarda baskındır ve daha sonraki çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha az belirgin hale gelir (Curchack-Lichtin vd., 2014; Overgaard, vd., 2023). Bu durum DSM-V tanı kritelerine de yansımıştır. DSM-V'te DEHB alt tipleri artık ilk değerlendirmede sabit bir tanı olarak belirlenmemektedir; bunun yerine, her klinik karşılaşmada ağırlıklı olarak hiperaktif/dürtüsel, dikkatsiz veya birleşik tip belirtilmektedir. DSM-V'te DEHB tanı kriterlerinde okul öncesi DEHB ile ilgili yapılan ek değişiklikler arasında birkaç DEHB belirtisinin iki veya daha fazla ortamda mevcut olması ve yaygın gelişimsel bozukluğun dışlayıcı kriterlerden çıkarılması yer almaktadır (APA, 2013). DSM-IV/V davranışsal göstergeleri büyük ölçüde DEHB'nin okul çağında ortaya çıkışını tanımlamaktadır: 4-5 yaş arası çocuklar saha çalışması örnekleminin yalnızca %25'ini, 12 yaş ve üstü ergenler diğer %25'ini ve 6-11 yaş arası okul çağındaki çocuklar kalan %50'sini oluşturmaktadır (Lahey vd.,1994; aktaran: Curchack-Lichtin vd., 2014). DSM-V'teki değişikliklerin de hiçbiri özellikle okul öncesi çocuklarda tanı konularını ayrıntılı olarak ele almamaktadır. DEHB kriterlerinin bazılarını detaylandırmak ve örneklendirmek için açıklamalar eklenmiş olsa da, okul öncesi çocuklar için belirgin örnekler dahil edilmemiştir. Bu nedenlerle en son yayımlanan DSM-V ile okul öncesi çocuklarda gelişimsel olarak uygun dikkatsiz, hiperaktif ve dürtüsel davranışların klinik olarak anlamlı DEHB belirtilerinin ayırt edilmesine ilişkin zorluklarla ilgili rehberlik sağlama fırsatının kaçırılmış olması hayal kırıklığı yaratmaktadır (Ghuman ve Ghuman, 2013).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik özel kılavuzların yokluğunda, neyin normatif neyin patolojik olduğu konusunda belirsizlik devam etmektedir. DEHB belirtilerinin küçük çocuklara nasıl yorumlanacağı ve uygulanacağı konusundaki tedirginlik, birçok klinisyen için

tanıdık bir sorundur. Hem profesyoneller hem de ebeveynler erken tedavi mi yoksa bekle ve gör yaklaşımının mı daha uygun olduğuna karar verememektedir. Açıkça görüldüğü üzere, belirtilerin ne ölçüde bozucu olduğu, tedavi edilip edilmeyeceğinin belirlenmesinde önemli bir konudur. Bu nedenlerle bazı klinisyenler altı yaşından önce DEHB tanısı koymaktan tamamen kaçınmakta ve potansiyel olarak çok ihtiyaç duyulan tedaviyi geciktirmektedir. Bu sınırlamaların farkında olarak, bu yaş grubunda DEHB için belirti kriterlerinin gözden geçirilmesi için çaba gösterilmiştir. Okul öncesi çocuklar için değiştirilmiş tanı ölçütlerinin dahil edilmesi DSM-V'i geliştiren komite tarafından düşünülmüş, ancak sonuçta kabul edilmemiştir (Curchack-Lichtin vd., 2014).

Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da DSM tanı kritelerinin okul öncesi dönemdeki çocuklarda DHEB tanısı koymak için kullanılırkan bazı sınırlılıklara sahip olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Curchack-Lichtin ve diğerleri (2014). DEHB olan ve olmayan çocuklardan oluşan boylamsal bir örneklemde (n=144), 4-5, 5-6 ve 6-7 yaşlarında değerlendirilen DEHB'nin DSM-IV'de yer alan 18 belirtiyi, ebeveynlere ve öğretmen uygulanan anketler ve klinisyen gözlemleri ile desteklenen görüşmeler yoluyla değerledirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; bazı belirtiler, özellikle dikkatsizlik semptomları, 4-5 yaşlarında seyrek olarak onaylanmış ve görünüşe göre sınırlı tanısal faydaya sahip olmuştur; hiperaktif/dürtüsel semptomlar DEHB'li küçük çocuklar arasında dikkatsizlik semptomlarından daha sık onaylanmıştır. Bununla birlikte, 6-7 yaşlarında, dikkatsizlik maddeleri DEHB'yi DEHB olmayan çocuklardan ayırt etmede biraz daha güçlüdür. Bu nedenlerle bazı DEHB belirtilerinin okul öncesi çocuklarda normatif davranışı temsil etme derecesi de tartışılmaktadır; okul öncesi çocuklar daha büyük çocuklardan daha aktiftir ve küçükken aşırı aktif olan çocuklar genellikle yaşlandıkça normalleşir. Kıpırdanma veya kıvranma, tanısal durumdan bağımsız olarak yaygındır ve okul öncesi dönemde daha büyük çocuklara kıyasla daha az uygun bir belirteç olduğunun öne sürülmesi yanıltıcı olabilir.

Erken çocukluk döneminde DEHB belirtilerinin ve özelliklerinin açıklığa kavuşturulması, bu bozukluğun önlenmesi ve yönetimi için çok önemlidir (Halperin ve Marks, 2019; Soma vd., 2009). Ancak, küçük çocukların hızla değişen gelişimleri ve doğal coşkuları göz önüne alındığında ve yukarıda da belirtilen sınırlılıklar göz önünde alındığında okul öncesi çocuklarda DEHB tanısı koymak tartışmalı ve son derece zordur (Ghuman ve Ghuman, 2013). Okul öncesi dönemde DEHB'in tespit edilmesi her ne kadar oldukça zor olsa da bu dönem içerisindeki DEHB'li çocukların belirlenmesine ve bu dönemdeki çocukların belirgin davranış özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar yer almaktadır. Araştırma sonuçları, DEHB'li okul öncesi çocukların yetişkinlerle ve diğer çocuklarla ilişkilerinde, evde ve ev dışında işlevselliklerinde, bilişsel ve akademik performanslarında önemli ölçüde bozulmalar yaşadığı

ortaya konmuştur. DEHB'li okul öncesi çocuklarının diğer psikiyatrik bozukluklar için ölçütleri karşılama olasılığı önemli ölçüde daha yüksektir ve diğer psikiyatrik bozukluklar için ölçütleri karşılayanlar, yalnızca DEHB olan okul öncesi çocuklardan daha ciddi şekilde bozulmuştur. Okul öncesi başlangıçlı DEHB ayrıca ilerleyen yılarda kalıcı davranış sorunları, düşük akademik performans, zayıf akran sosyal becerileri, madde bağımlılığı ve düşük iş performansı için güçlü bir risk faktörüdür ve aileler, okullar ve genel olarak toplum için çok önemli yaşam boyu duygusal kargaşa ve sosyoekonomik maliyetlerle sonuçlanmaktadır. Ancak bozukluğun bu denli ciddi sonuçlarına rağmen, DEHB'li okul öncesi çocukların sadece yaklaşık dörtte biri klinik değerlendirme veya tedavi için sevk edilmektedir (Egger vd., 2006).

İlgili alanyazın tarihsel olarak incelendiğinde DEHB ile ilgili ilk araştırmaların çoğunluğunun okul çağındaki çocukları kapsadığı görülmektedir. Ancak son 10-15 yılda araştırmacılar okul öncesi çağdaki çocuklarda DEHB'nu sistematik olarak incelemeye başlamışlardır (Willoughby vd., 2012). Alanyazında yer alan araştırma sonuçları (Law vd.,2014; McGee vd., 1992; Oerbeck vd., 2020; Overgaard, vd., 2023; Riddle, vd., 2013; Wilens vd., 2002; Willoughby vd., 2000) DEHB'nun erken yaşta başlamasının, daha büyük bilişsel ve dil eksiklikleri, daha yüksek psikiyatrik komorbidite oranları, daha fazla psikososyal ve akademik bozulma ve zayıf bilişsel beceriler, düşük okuma becerisi seviyeleri ve davranış sorunlarının okul çağında da devam etmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Riddle ve diğerleri (2013) gerçekleştirdikleri boylamsal bir araştırmada dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirti şiddeti ve tanısının 3-5 yaşından 9-12 yaşına kadar olan klinik seyrini izlemişlerdir. Araştırma sonucunda ebeveyn ve öğretmen tarafından değerlendirilen belirti şiddeti başlangıçtan 3. yıla kadar azalmış ancak 6. yıla kadar nispeten sabit ve orta-şiddetli klinik aralıkta kalmıştır. Kızlar belirti skorlarında genellikle daha dik düşüşler göstermiştir. 6. yılda, kalan katılımcıların %89'u (160/180) DEHB belirti ve bozukluk tanı kriterlerini karşılamıştır.

Araştırma sonuçları (Egger ve Angold 2006; Ghuman ve Ghuman, 2013; McGee vd., 1992) ayrıca DEHB'li okul öncesi çocukların, günlük işlevselliklerinde önemli ölçüde bozulma olduğunu, eşlik eden ruh sağlığı ve kronik sağlık sorunlarına sahip olduklarını, genellikle evde ve okulda agresif ve yıkıcı davranışlar sergilediklerini, bunun da kreş veya erken eğitim ortamlarından atılmalarına ve kazalarda yaralanmalarına yol açtığını, güvenlik endişelerine yol açabilecek dürtüsel davranışlara sahip olduklarını ve sağlık sistemini sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Alanyazında okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların özelliklerini ortayı koymayı amaçlayan bu araştırmaların yanı sıra birçok çalışmada (Campbell, vd., 1994; Cunningham ve Boyle, 2002; DeWolfe vd., 2000; DuPaul vd., 2001) normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarla DEHB'li çocuklar karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçları bu iki grup

arasında yönetici işlev, motor kontrol ve çalışma belleği alanlarında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ebeveyn ve öğretmen raporlarına dayalı olarak DEHB riski altındaki okul öncesi çocuklar ile yaşıtları arasındaki farklılıkları orta koymayı amaçlayan araştırmalarda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalarda ev, okul ve diğer sosyal ortamlar dâhil olmak üzere birçok alanda DEHB'li veya riski taşıyan okul öncesi çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından DEHB olmayan akranlarına kıyasla kalıcı davranışsal, akademik ve sosyal güçlükler yaşama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Knezevic, 2009).

Örneğin, Campbell ve diğerleri (1994) araştırmalarında ebeveynleri ve/veya öğretmenleri tarafından 4 yaşında aktif, dikkatsiz ve dürtüsel olarak tanımlanan 69 erkek çocuk, DEHB belirtilerinin ilgili davranışların gözlemsel ölçümleri bağlamında üç ayrı ortamda (ev, etkinlik atölyesi ve anasınıfı) normal gelişim gösteren 43 erkek çocukla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda DEHB belirtileri gösteren çocuklar, üç ortamda elde edilen dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik ölçümlerinde karşılaştırma çocuklarından farklılık göstermiştir. İki yıllık takipte, 6 yaşına geldiklerinde, DEHB belirtileri gösteren çocuklar hiperaktivite ve dürtüselliğin ölçümlerinde kontrol grubu çocuklarından farklı olmaya devam etmiştir; ayrıca bu semptomatik davranışlarda bir miktar istikrar görülmüştür. Byrne ve diğerleri (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada DEHB'li 13 çocuk normal gelişim gösteren 13 çocuk; psikososyal işlevsellik, dikkat, dürtüsellik ve hiperaktivite boyutlarında ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. DEHB'li okul öncesi çocuklar ebeveynleri tarafından yönetilmesi daha stresli, daha az pekiştirici, daha talepkar, değişime daha az uyumlu ve ebeveynle daha az uyumlu olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırılmış görevler sırasında, DEHB'li okul öncesi çocuklar bir dizi "yasak oyuncak" ile daha sık oynamıştır ve bir denetçiden daha sık direktif almaya ihtiyaç duymuşlardır. Ayrıca DEHB'li okul öncesi çocuklar, dikkat görevinde önemli ölçüde daha fazla görev hatası yapmışlardır. DeWolfe ve diğerleri (2000) ise gerçekleştirdikleri araştırmada DEHB'li olarak sınıflandırılan okul öncesi çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı derecede daha fazla dikkatsizlik ve/veya dürtüsellik-hiperaktivite gösterip göstermediklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya DEHB olarak tanılanmış 25, normal gelişim gösteren 25 olmak üzere toplam 50 okul öncesi çocuk dâhil edilmiştir. Doğrudan klinik temelli davranış gözlemleri analiz edilmiş ve iki boyut altında toplanmıştır: dikkatsizlik ve dürtüsellik-hiperaktivite: Dikkatsizlikle ilgili olarak, DEHB'li okul öncesi çocuklar önemli ölçüde daha sık görev dışı davranışlar sergilemişlerdir. Dürtüsellik-hiperaktivite ile ilgili olarak, DEHB'li normal gelişim gösteren akranlarına göre önemli ölçüde daha aktif ve daha konuşkan olarak değerlendirilmişlerdir.

DuPaul ve diğerleri (2001) yaşları 3 ile 5 arasında değişen 94 çocuktan (58 DEHB'li, 36 normal kontrol) oluşan bir örneklem grubu ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerine dayalı olarak DEHB'li okul öncesi çağındaki çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda DEHB'li küçük çocuklar, davranış derecelendirmelerine göre normal yaşıtlarına göre daha fazla sorunlu davranış sergilemiş ve daha az sosyal beceriye sahip olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde DEHB'li okul öncesi çağındaki çocuklar, normal yaşıtlarına göre davranışsal, sosyal, ailesel ve akademik zorluklar açısından önemli risk altındadır. Cunningham ve Boyle (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 4 yaşındaki 129 çocuk; DEHB, karşıt olma karşı gelme bozukluğu (KOKGB), hem DEHB hem de KOKGB riski taşıyan veya hiçbir sorun yaşamayan dört gruba ayrılmıştır. Dört gruba ayrılan çcukların davranışları öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. KOKGB riski taşıyan çocukların anneleri daha fazla aile işlev bozukluğu bildirmiş, ebeveyn olarak kendilerini daha az yetkin hissetmiş, çocuk davranış sorunlarına daha az çözüm önermiş, çocuk yönetimine daha az iddialı bir yaklaşım sergilemiş ve KOKGB belirtileri yüksek olmayan çocukların annelerine kıyasla daha fazla çocuk içselleştirme sorunu bildirmiştir. DEHB riski altındaki çocukların anneleri, DEHB olmayan alt gruptakilere kıyasla daha yüksek kişisel depresyon puanları bildirmiştir. DEHB riski taşıyan çocukların öğretmenleri DEHB riski taşımayan diğer çocuklara kıyasla daha fazla sosyal davranış, sınıf yönetimi ve içe yönelim sorunları bildirdiği okulda en fazla zorluğu yaşamıştır.

Okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocuklarla yapılan araştırma sonuçları, okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların aynı yaştaki normal gelişim gösteren akranlarına ve/veya okul çağındaki DEHB'li çocuklara göre daha yüksek düzeyde DEHB davranışları sergiledikleri yönündeki genel kabulü destekler niteliktedir. Ancak, DEHB belirtilerini birkaç izole davranışa göre değerlendirmek yerine tüm spektrumunu değerlendiren yapılandırılmış değerlendirmeler ve/veya çoklu bilgi değerlendirme protokolleri kullanarak (DSM gibi) kapsamlı bir şekilde değerlendiren çalışmalar bu endişeleri gidermiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, DEHB riski altındaki okul öncesi çocuklar ile yaşıtlarının benzer özellikler gösterdiklerini ve okul öncesi çağdaki çocuklar arasında DEHB'nin yaygınlığı okul çağındaki çocuklarda gözlenenle karşılaştırılabilir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalarda ayrıca, birçok okul öncesi çocuğunun, DEHB için risk altındaki çocukların tüm özellikleri olan zayıf dikkat kontrolü, hiperaktivite ve dürtüsellik sergilediğine yönelik kanıtlara ulaşılmıştır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde DEHB olan ve olmayanlar, davranış ve becerileri açısından önemli ölçüde farklılık göstermeyebilir (Knezevic, 2009).

2.7.4. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri

DEHB tarihinin erken dönemlerinden itibaren, belirti kompleksinin altında genetik ve çevresel faktörler de dâhil olmak üzere çoklu etiyolojik faktörler olduğu kabul edilmiştir. Bununla birlikte, tanısal isimlendirme ve tedavi genellikle DEHB'nin altında yatan birincil neden (etiyoloji) olarak genetik (biyolojik) veya çevresel faktörleri vurgulayan klinisyenler ve araştırmacılar tarafından etkilenmiştir. Beyin hasarı, 1930'lardan 1950'lere kadar DEHB için birincil neden olarak görülmüştür, bu nedenle "minimal beyin hasarı" terimi kullanılmıştır. Daha sonraki yıllarda DEHB etiyolojisine yapılan vurgu anatomik hasardan ziyade beyindeki işlevsel bozukluğa atfedilmiş ve beyin hasarının yalnızca davranıştan çıkarılmaması gerektiği yönündeki eleştiriler terminolojinin "minimal beyin disfonksiyonu" olarak değiştirilmesine yol açmıştır (Ghuman ve Ghuman, 2013).

2.7.4.1. Genetik Faktörler

DEHB"nin kalıtımsal özelliklerini aydınlatmaya yönelik çalışmalar moleküler genetik çalışmaları ve davranışsal genetik çalışmaları içermektedir. Davranışsal genetik çalışmalar; aile, ikiz, kardeş, evlat edinme değişkenlerini içermektedir ve bunların sonuçları, genetik faktörlerin DEHB'de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Moleküler genetik çalışmaları ise genom çapı çalışmaları ve aday gen çalışmaları ve olarak iki grupta incelenmiştir (Kutscher, 2008; Mukaddes ve Ercan, 2018).

Davranışsal genetik çalışmaları; DEHB'nin sıklıkla ailesel geçiş gösterdiğini bir diğer ifade ile DEHB'li bireylerin aile üyelerinde de DEHB yaygınlık oranının (prevalansının) yüksek olduğunu gösterimiştir (Ghuman ve Ghuman, 2013; Kutscher, 2008). DEHB'li çocukların birinci derece akrabalarında DEHB risk oranı % 40'lara kadar çıkmaktadır (Kutscher, 2008). Başka bir çalışmada DEHB tanılı çocukların kardeşlerinde ve ebeveynlerinde DEHB riskinin genel topluma oranla iki ile sekiz kat arttığı ve DEHB'li bireylerin kardeşleri arasında da benzer şekilde yüksek risk bulunduğunu bildirilmiştir (Faraone ve Biederman, 2000). Chen vd., (2008) tarafından gerçekleştirilen, 894 DEHB'li birey ve onların 5-17 yaş arası 1135 kardeşi üzerinde yapılan bir çalışmada, DEHB'li çocukların kardeşlerinde DEHB riskinin kontrol grubundaki kardeşlere kıyasla dokuz kat arttığı bulunmuştur. Alanyazında yer alan ikiz çalışmalarında ise kullanılan yönteme ve ölçeklere göre değişkenlik göstermekle birlikte, DEHB'nin kalıtsallığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Faraone ve Larsson, 2019; Larsson vd., 2012; McLoughlin vd., 2007). DEHB ya da dikkatsizlik ve hiperaktivite ölçümleriyle ilgili 37 ikiz çalışmasının incelendiği meta-analiz sonucunda DEHB'nin kalıtsallığının %74 olduğu bildirilmiştir (Faraone vd., 2021). İkiz çalışmaları, hem kararlı hem de dinamik genetik risk faktörlerinin DEHB'nu

çocukluktan erken yetişkinliğe kadar gelişim süreci boyunca etkilediğini göstermektedir. İkiz çalışma bulguları DEHB için genetik risk faktörlerinin gelişimsel yapısını hem kararlı hem de dinamik süreçlerle açıklamaktadır. Alanyazında DEHB'nin kalıtsallığına kanıt oluşturmak için araştırılan bir diğer boyut da evlat edinme olmuştur. Evlat edinme çalışmalarında ise DEHB olup evlat edinilmiş çocukların biyolojik ebeveynleri ile evlat edinen ebeveynlerinde DEHB görülme durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Evlat edinme çalışmaları, DEHB'nin ailesel faktörlerinin paylaşılan çevresel faktörlerden ziyade genetik faktörlere atfedilebileceğini öne sürmektedir (Faraone ve Larsson, 2019). Örneğin Sprich ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada biyolojik ebeveynlerde DEHB görülme olasılığının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda DEHB tanısı alanların koruyucu ebeveynlerinde DEHB oranı %6,0, biyolojik ebeveynlerinde ise %18,0 oranında görüldüğü bildirilmiştir.

Moleküler genetik çalışmaları; DEHB'nun etiyolojisine yönelik moleküler genetik çalışmalar davranışsal genetik çalışmalarına göre daha yeni çalışmalardır ve birçoğu da devam etmektedir. Mevcut veriler, DEHB belirtilerin ve klinik seyrinin çeşitli genlerin çevresel faktörlerle etkileşiminden kaynaklandığı hipoteziyle tutarlıdır (Ghuman ve Ghuman, 2013). Moleküler genetik çalışmaları; genom çapı çalışmaları ve aday gen çalışmaları ve olarak iki grupta ele alınmaktadır. Örneğin, Demontis ve diğerleri (2019) tarafından genom çapında yapılan bir çalışmada, uluslararası bir ekip Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa, İskandinavya, Çin ve Avustralya'dan DEHB olan 20.000'den fazla ve DEHB olmayan 35.000'den fazla kişinin DNA'sını analiz etmiştir. Araştırma sonucunda her biri bozukluk riski üzerinde küçük bir etkiye sahip olan birçok genetik risk varyantı tespit edilmiştir. Bu çalışma, çoğu DEHB vakası için çok genli kalıtım (poligenik) bir nedeni doğrulamıştır; yani her biri çok küçük bir etkiye sahip olan birçok genetik varyant, bozukluk riskini artırmak için bir araya gelmektedir (Faraone vd., 2021). Aday gen çalışmaları ise öncelikle DEHB'nun gelişiminde (patogenezinde) rol oynayan dopaminerjik ve noradrenerjik sistemlere odaklanmış ve kısmen genlerden birinde mutasyon bulunan fare modellerindeki davranışsal çalışmalarla desteklenmiştir. Araştırmalar sonucunda DEHB ile en fazla ilişkilendirilen genin DAT1 geni olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra aday gen çalışmalarının son meta-analizleri DEHB ile dopamin reseptörleri D4, D5, serotonin 1B reseptörü (HTR1B) ve SNAP25'i genleri ile DEHB arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Ghuman ve Ghuman, 2013). Aday gen çalışmaları sonucunda DEHB ile ilişkili bulunan dopamin (DA) ve noradrenalin (NA) aynı zamanda motivasyon, ilgi ve öğrenme gibi bir yandan yeterince uyarılmayı, bir yandan da odaklanmayı gerektiren ilişkili bilişsel işlevlerde de rol alırlar (Tuğlu ve Öztürk Şahin, 2010). Bu işlevlerde yaşanılan bozuklukların prefrontal korteksin (beynin ön lobu) gelişimsel ve işlevsel anormalilerinden kaynaklandığı bilinmektedir (Cooper ve Bilton, 2013).

Bu kanıtlar DEHB'nin genetik (biyolojik) bir durumdan kaynaklandığı varsayımlarını kesinleştirmese de oldukça güçlendirmektedir. Kutscher'e göre (2008) DEHB'nun genetik nedenlerine ilişkin mevcut anlayış şu şekilde özetlenebilir: Frontal ve pre-frontal loblar (beynimizin ön kısmında alnımızın arkasında yer alır) yürütme ve engelleme işlevlerimizin evidir. - Dopamin ve noradrenalin bu frontal ve pre-frontal lobların inhibitör işlevlerinde önemli bir rol oynar. DEHB'de bu nörotransmitterlerin etkisi yetersizdir. DEHB olan kişiler zayıf yönetici ve engelleyici davranışlar gösterirler. Basitçe söylemek gerekirse, DEHB'de ön lob frenleri ve diğer yürütme işlevleri iş başında uykudadır. Ön loblar uykulu olduğunda ne olduğunu zaten biliyorsunuz. Sadece normal gelişim gösteren çocukların aşırı yorgun olduklarında ve ön lobları tam olarak uyanık olmadığında nasıl davrandıklarını düşünün: gece yarısı, altı yaşındaki tüm çocuklar huysuzdur ve konsantre olamazlar. Bir kahve molasına ihtiyaç duyan yorgun sekreterlerin verimli çalışmayı bırakıp gevezeliğe başladığını düşünün. Ayrıca, insanlar alkol aldığında neler olduğuna bakın. Alkol aslında bir merkezi sinir sistemi depresanıdır (uyarıcıların tam tersi) ve ön lobları uyutur. Bu da alkol tüketen insanların zayıf özdenetim, zayıf öngörü ve aşırı konuşkan davranışlar sergilemesine yol açar. Uyarıcı ilaçlar da dopamin ve norepinefrin seviyelerini artırarak çalışır, böylece ön lob frenlerini uyandırır.

2.7.4.2. Çevresel Faktörler

DEHB üzerindeki etkileri her ne kadar genetik fakörler kadar net olarak ortaya konmamış olsa da bir dizi çevresel faktörün DEHB için risk faktörü olduğu düşünülmektedir. Bu faktörler arasında; doğum öncesi (prenatal dönem) ve doğum esnasında ortaya çıkan sorunlar (beyin hasarı), psikososyal faktörler (ebeveyn, ev ve okul merkezli stres faktörleri), beslenme, ekran süresi gibi birçok faktör yer almaktadır (Faraone vd., 2021; Ghuman ve Ghuman, 2013; Jacobs ve Miles, 2011; Kutscher, 2008).

DEHB için çevresel riskler etkilerini yaşamın çok erken dönemlerinde, fetal veya erken doğum sonrası dönemde gösterir. Doğum öncesi dönemde; annenin yaşam tarzı; ilaç kullanımı, sigara, içki ve madde kullanımına hamilelik boyunca devam etmesi , annenin stres ve kaygı düzeyi, kurşuna maruz kalma, enfeksiyona maruz kalma, gebelikte düşük folik asit düzeyi, hamilelik sırasında annede hipertiroidi olması, erken ve geç anne yaşı, annenin gebelikte aldığı kilo gibi faktörler, doğum öncesi dönemde DEHB ile ilişkili olduğu varsayılan çevresel risk faktörleri olarak araştırılmıştır (Faraone vd., 2021; Ghuman ve Ghuman, 2013; Jacobs ve Miles, 2011). Örneğin Huang vd., (2018) yaptıkları meta-analiz çalışmasında 15 kohort çalışmasındaki 50.044 vaka ve yaklaşık 3 milyon (2.998.059) katılımcı içeren 5 vaka kontrol çalışması incelemişlerdir. Araştırma sonucunda annnenin hamilelik sırasında sigara içmesinin çocuklarda DEHB riskini artıtırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada Nilsen ve Tulve (2020) 1980 ve 2017 yılları arasında yayınlanmış okul öncesi yaştaki

çocuklardan (2-5 yaş) ergenliğe (13-18 yaş) kadar DEHB'li çocukları inceleyen 47 araştırma ile gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasının sonucunda sigara dumanına maruz kalmanın çocuklarda DEHB ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada 14 çalışmanın meta-analizi, kandaki yüksek kurşun seviyelerinin dört kat daha fazla DEHB olasılığı ile ilişkili olduğunu bildirilmiştir. Christensen ve diğerleri (2019) tarafından Danimarka ulusal kayıtları kullanılarak ülke çapında yapılan bir çalışmada, 1997 ve 2011 yılları arasında doğan 913.000 çocuk incelenmiştir. Araştırma sonucunda anti-epileptik ilaçlara doğum öncesi maruziyet %50 daha fazla DEHB riski ile ilişkilendirilmiştir. Bu faktörlere ek olarak doğum esnasında (natal dönem) gerçekleşen komplikasyonlar; düşük doğum ağırlığı (<2.500 g) doğumda prematüre olma, DEHB'nun gelişim riskini arttırdığı bildirilmiştir (Ghuman ve Ghuman, 2013; Kutscher, 2008). Örneğin, 6000'den fazla katılımcının yer aldığı on iki çalışmanın meta-analizi, çok/aşırı erken doğmuş veya çok/aşırı düşük doğum ağırlıklı bebekler arasında DEHB oranında üç kat artış olduğunu ortaya koymuştur (Franz vd., 2018).

2.7.4.3. Psikososyal Faktörler

Yukarıda sıralanan nedenlere ek olarak bazı psikososyal faktörlerin de DEHB gelişimini ve ortaya çıkışını hızlandırdığı düşünülmektedir. Düşük sosyoekonomik düzey, anne psikopatolojisi, parçalanmış aile, aile çatışması, kaotik bir ev ve/veya okul ortamı, bireyin ailenin tek ya da ilk çocuğu olması, ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesi, ev dışı bakım kalitesi, çocuğun yetiştirme yurdunda kalması ve diğer kültürel sorunlar; özellikle çocuğun kendini kontrol, dil ve karşılıklı sosyalleşmeyi işlemsel bir şekilde geliştirme sürecinde olduğu okul öncesi dönemde DEHB riskine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir (Faraone vd., 2021; Ghuman ve Ghuman, 2013; Jacobs ve Miles, 2011). Örneğin Bauer ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen bir kohort çalışmasında, çocuğun yaşamının ilk 3 yılında, hem aile içi eş şiddeti hem de ebeveyn depresyonu bildiren ebeveynlerin çocuklarının 3 ila 6 yaşları arasında DEHB tanısı alma olasılığı dört kat daha fazla olduğu bildirilmiştir. ABD Ulusal Ergen Sağlığı Boylamsal Çalışması'nda 14.000'den fazla katılımcının yer aldığı bir çalışmada, çocuklara aile içi kötü muamele için demografik, sosyoekonomik ve ailesel risk faktörleri kontrol edildikten sonra, DEHB dikkatsiz tipinin cinsel istismar ve fiziksel ihmale maruz kalma ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Ouyang vd., 2008). Bir milyon kişiyi kapsayan Danimarka ulusal kayıt boylamsal kohort çalışması, DEHB ile ev dışı bakımın güçlü bir şekilde, düşük sosyal sınıf, baba suçluluğu, anne ruhsal bozukluğu ve şiddetli evlilik uyumsuzluğu orta ilişki olduğu bulunmuştur. Geniş aile büyüklüğü ile DEHB arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Østergaard vd., 2017).

Bu faktörlere ek olarak beslenme, ekran süresi, tek çocuk olma, yaşanılan ortam ve diğer tıbbi sağlık sorunları faktörlerin DHEB'ne neden olduğuna ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu konulara aşağıda kısaca değinilmiştir.

Beslenme ve DEHB

Alanyazında DEHB ile ilişkisi araştırlan bir diğer faktör beslenmedir. Beslenme ile ilgili çalışmalarda özellikle anne sütü ve katkı maddeli gıdalar üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçları (Brasfield vd., 2021; Heikkilä vd., 2011; Julvez vd., 2007; Tseng vd., 2019; Zeng vd., 2020) anne sütü alım süresi ile DEHB oluşumu arasında ilişkinin varlığına yönelik kanıtlar sunmaktadır. Örneğin Zeng ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında, 2018 öncesi yayınlanan annenin emzirmesi ile çocuklarda DEHB oluşumu arasındaki ilişkiye odaklanan iki kohort çalışması, yedi vaka kontrol çalışması ve üç kesitsel çalışmada yer alan; 3.686 vaka ve 106.907 katılımcının verilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne sütü ile beslenen çocuklarda DEHB görülme sıklığı hiç anne sütü ile beslenmeyen çocuklara göre daha düşük bulunmuştur. Brasfield ve diğerleri (2021) ise yaptıkları araştırmada ABD'de okul öncesi çağdaki (2-5 yaş) çocuklarda anne sütü ile beslenme süresi ve DEHB arasındaki ilişkiyi incelemek için 2016, 2017 ve 2018 Ulusal Çocuk Sağlığı Araştırması'ndan (NSCH) elde edilen ulusal temsili verileri kullanmışlardır. Çalışmaya dâhil olmak için uygun olan 20.453 çocuğun %1,5'inin DEHB tanısı aldığı ve %77,5'inin bebekken anne sütü ile beslendiği bildirilmiştir. Araştırmada, 6-12 ay boyunca anne sütü ile beslenen çocuklarda DEHB yaygınlık oranları hiç anne sütü ile beslenmeyen çocuklara kıyasla %57 daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçları (Kramer vd., 2008; Lind vd., 2014) anne sütü alım süresi ile DEHB arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Beslenme ile DEHB arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların bir diğer ilgi odağı da katkı madeli gıdalar (renklendiriciler, aromalar ve koruyucular) olmuştur. Katkı maddeli gıdaların DEHB ile güçlü bir şekilde bağlantılı olduğuna dair yaygın bir inanç vardır, ancak buna ilişkin kanıtlar sınırlıdır. Bununla birlikte katkı madeli gıdaların tüketimine bağlı yaşanılan alerjik reaksiyonlar veya intoleransa ek olarak kafein ve şeker de dâhil olmak üzere belirli gıdalar ve beslenme yetersizliklerinin DEHB'ye katkıda bulunabileceği düşünülmektedir (Ghuman ve Ghuman, 2013; Jacobs ve Miles, 2011). Alanyazında pek çok yiyecek faktörünün DEHB ile ilişkisinin araştırılmaya devam etmektedir. Örneğin çift kör, plasebo kontrollü ve 219 katılımcının yer aldığı 15 çalışmanın meta-analizinde, yapay gıda boyaları çocuklarda hiperaktivitede küçük bir artışla ilişkilendirilmiştir (Schab ve Trinh, 2004). Toplam 794 kişinin katıldığı 20 çalışmayı kapsayan bir başka meta-analizde, katkı maddeli gıdaların DEHB semptomlarında çok küçük bir artışa yol açtığı bulunmuştur (Nigg vd., 2012). McCann ve

diğerleri (2007) üç yaşındaki ve sekiz/dokuz yaşındaki çocuklarda katkı maddeli gıdaların çift kör, plasebo kontrollü çapraz denemesini yaptıkları araştırma sonucunda beslenmelerindeki yapay renklendiriciler veya sodyum benzoat koruyucu (veya her ikisi), genel popülasyondaki 3 yaşındaki ve 8/9 yaşındaki çocuklarda hiperaktivitenin artmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar, katkı maddelerinin gıdaların DEHB'li olsun ya da olmasın çocuklarda DEHB belirtilerinin düzeyi üzerinde kısa vadeli toksik etkileri olduğunu ve bazı durumlarda önemli bozulmaya katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte katkı maddeli gıdaların çocukların gelişimi üzerinde uzun vadeli etkilerine ilişkin dair net bir gösterge ortaya konamamıştır (Jacobs ve Miles, 2011).

Ekran Süresi ve DEHB

Son yıllarda uzun ekran süresi göz ardı edilemeyecek bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir. Bu nedenle uzun ekran süresinin çocuklar üzerindeki etkisi alanyazında araştırmacıların gündemini oluşturmaktadır. Kostyrka-Allchorne, Cooper ve Simpson (2017) televizyon izleme ile çocukların yürütme işlevi, akademik performans, dikkat, dil ve oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen 76 makaleyi inceledikleri meta-analiz çalışmaları sonucunda özellikle, okul öncesi yıllarda yüksek kaliteli eğitim içeriği izlemenin çocukların temel akademik becerilerini geliştirebildiği ve sonraki olumlu akademik performansı öngördüğü tespitini yapmışlardır. Buna karşılık, bebeklik döneminde televizyon izlemenin oyunu bozduğu; çocuk-ebeveyn etkileşimlerinin niteliğini ve niceliğini azalttığı ve en azından kısa sürede dikkatsiz/hiperaktif davranışlar, daha düşük yürütücü işlev becerileri ve dil gecikmesi ile ilişkili olduğu raporlamışlardır.

Ekran süresinin çocukların farklı gelişim alanlarına olan etkilerinin yanı sıra alanyazında yer alan birçok araştırma, erken çocukluk döneminde ekran süresi ile DHEB arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya koymayı amaçlamıştır. Özellikle okul öncesi çocuklarda ekran süresi ve DEHB arasındaki ilişki araştırmacılar tarafından yaygın ilgi görmektedir. Örneğin, Örneğin, Christakis vd., (2004) gerçekleştirdiği araştırmada 1-3 yaş arası televizyon izleme süresinin 7 yaşındaki hiperaktivite ve dikkat problemleri ile ilişkisinin değerlendirildiği bir çalışmada, televizyon izlenen saatlerin artışı ile DHEB semptomları artışı arasında güçlü bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Miller ve diğerleri (2007) ebeveynlerin görüşlerine dayanarak 4 yaşındaki bir grup çocuğun günlük ortalama televizyon izleme süresini hesaplamıştır. Yaş, cinsiyet ve sosyoekonomik durum kontrol edildikten sonra, televizyon izleme ile hem öğretmenlerin DEHB davranışları raporları hem de doğrudan motor aktivite ölçümü arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, ebeveynlerin dikkat sorunlarına ilişkin raporlarında televizyon izleme ile ilişkili bulunmamıştır.

Bununla birlikte bazı çalışmalarda (Knezevic, 2009; Levelink vd., 2021; Parkes vd., 2013; Stevens ve Mulsow, 2006) ekran süresi ile DHEB arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Örneğin, Knezevic (2009) araştırmasında, şiddet içeren televizyon programlarının DEHB belirtilerinin ortaya çıkmasında oynadığı rolü Kanada'da okul öncesi çağdaki çocuklardan oluşan bir örneklemde incelemiştir. DEHB için yüksek riskli (n = 8) ve düşük riskli (n = 25) okul öncesi çağındaki çocukların ebeveynleri, çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve favori programları hakkında bilgi vermiştir. Sonuçlar, televizyona maruz kalmanın Kanada'daki okul öncesi çağındaki çocuk örnekleminde DEHB belirtilerinin ortaya çıkmasıyla önemli ölçüde ilişkili olmadığını göstermiştir. Levelink ve diğerleri (2021) araştırmalarında erken çocukluk döneminde ekran süresi ve uyku ile 8-10 yaşlarında DEHB arasındaki boylamsal ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Araştırmada Hollanda KOALA Doğum Kohort Çalışması'ndan 2.768 anne-çocuk çiftinden alınan anketler kullanılmıştır. Genel tahmin denklemi lojistik regresyon analizleri ekran süresi ile 2, 4 ve 6 yaşlarında uyku ve 8 ila 10 yaşlarında DEHB arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda boylamsal olarak, ne ekran süresi ne de uyku ile DEHB arasında ilişki bulunamamıştır.

1998 yılında Amerikan Tıp Birliği, DEHB'nun en iyi araştırılmış tıbbi durumlardan biri olduğu ve geçerliliğine ilişkin kanıtların çoğu zihinsel durum ve hatta birçok tıbbi bozukluk için olan kanıtlardan çok daha ikna edici olduğu sonucuna varmıştır (Kutscher, 2008). Alanyazında yer alan tüm bu bulgular, DEHB'nin nedenlerini anlamak için faydalıdır ancak bozukluğun tanısı için tek başına belirleyici değildir. Çevresel faktörler ile DEHB'nin başlangıcı arasındaki ilişkiler çok yüksek düzeyde kanıt desteğine ulaşmıştır. Bazı faktörler nedensel bir rol için güçlü kanıtlara sahiptir, ancak bu kadar çok kanıta rağmen, bozukluk ve çeşitli tezahürleri hakkında öğrenilecek daha çok şey var. Epidemiyolojik çalışmalar DEHB'nun dünyanın her yerinde görüldüğünü öğretmiştir, ancak kültürün DEHB belirtilerinin ifadesini veya tedaviye yanıtı nasıl etkilediği hakkında hala çok az şey bilinmektedir. Ayrıca, erkeklerle ilgili araştırmalar kadınlardan çok daha fazladır. Ayrıca yaşlı yetişkinlerde DEHB hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerle DEHB ile ilgili gelecekteki araştırmalar, daha geniş bir kültürel bağlam yelpazesinden daha çeşitli örnekleri incelemelidir (Faraone vd., 2021).

2.8. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Erken Okuryazarlık Becerileri

Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtü kontrolündeki eksikliklerle karakterize olan DEHB'nun çocuklar üzerindeki yukarıda vurgulanan fizyolojik, psikolojik ve sosyal etkilerinin yanı sıra bir diğer önemli etkisi de akademik alanda olmaktadır. DEHB'li çocukların çoğu öğrenim yaşantıları boyunca önemli akademik sorunlarla karşı karşıya kalma riski

taşımaktadırlar. DEHB'li çocukların karşılaşabileceği akademik zorluklar; çoğunlukla sınıftaki öğrenme etkinlikleri sırasında yıkıcı davranışların varlığı (belirlenen süre içinde görevleri tamamlamada zorluklar, hareket etme ihtiyacı vb.) ve okuldan dışlanma riskini öngören davranış kalıpları (yetişkinler ve akranlarla olan ilişkilerde zorluklar) ile ilgilidir. Bunlarla birlikte DEHB'li çocukların önemli bir kısmında okuma, heceleme, matematik, yazma ve dil alanlarındaki eksiklikler görülmektedir (Barkley, 2015; Cain ve Bignell, 2014; Frazier vd., 2007; Miller vd., 2013; Sims ve Lonigan, 2013). DEHB'li çocuklar özellikle dikkat eksikliği nedeniyle öğrenme güçlükleri yaşamakta, standart testlerde akranlarına göre daha kötü performans göstermekte ve bu nedenlerle birçoğu sınıf tekrarı yapmakta, okulu bırakma ya da uzaklaştırılma riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Frazier vd., 2007, Hayden vd., 2018; Niu vd., 2021).

DEHB'li çocuklar için akademik zorluklar yaşamın erken dönemlerinde başlamaktadır. Belirtiler genellikle 3 ila 6 yaş arası çocuklarda görülür ve DEHB belirtileri olan okul öncesi çocukların temel akademik hazırlık becerilerinde geride kalma olasılığı daha yüksektir (Loe ve Feldman, 2007). DEHB'li çocukların eğitim sorunları, vakaların büyük çoğunluğunda ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devam eder ve DEHB'li bireylerin değerlendirme ve tedavi için sevk edilmelerinin ana nedenlerinden biridir. Boylamsal araştırmalar, DEHB'li gençlerin eğitim bozukluklarının, karşıt olma karşı gelme bozukluğu veya davranım bozukluğu gibi komorbid durumlardan ziyade, yürütme işlevindeki eksiklikler ve dikkatsizlik belirtileri gibi bozukluğun temel özellikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (DuPaul ve Langberg, 2015).

Araştırma sonuçları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Özellikle boylamsal çalışmalar, DEHB ile ilişkili akademik başarısızlığın kalıcı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları ayrıca DEHB'li çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanma olasılığı, DEHB'li olmayan çocuklara kıyasla 4 ila 5 kat daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, DEHB'li çocuklar özel dersler, telafi sınıfları ve okul sonrası programlar dahil olmak üzere daha fazla yardımcı hizmet kullanmaktadır (Loe ve Feldman, 2007). Örneğin, Gwerman ve diğerlerinin (2016) 34 araştırmayı inceledikleri meta-analiz çalışmalarında, DEHB'li çocuklar, sık sık şiddet (sözlü ve fiziksel saldırganlık) ve akranları tarafından reddedilme durumları yaşadıkları için okul ortamında damgalanma ve dışlanma riski altında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Currie ve Stabile (2006) tarafından gerçekleştirilen DEHB ile akademik standart testlerden alınan puanlar ve sınıfta kalma arasındaki ilişki üzerine yapılan bir başka toplum temelli çalışmada, DEHB tanısı için klinik eşiğin altında puan alan çocuklar arasında bile davranışsal belirtilerin sayısı ile akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

DEHB olan çocukların okulda düşük akademik performans (akademik sorunlar yaşadıklarını) gösterdiklerini kanıtlamak zor gözükmemektedir. Ancak, bu çocukların okulda

neden bu kadar düşük performans gösterdiklerini açıklamak o kadar kolay değildir (Lorch, O'Neil, Berthiaume vd., 2004). Alanyazında DEHB'li çocukların yaşadıkları akademik sorunlarının nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışma (Adams ve Snowling, 2001; Bauermeister vd., 2005; Cain ve Bignell, 2014; Carroll vd., 2005; Denton vd., 2020; Hayden, 2018; Lamminmäki vd., 1995; Lorch vd., 2004; McGee vd., 2002; Sims ve Lonigan, 2013; Willcutt, Pennington ve DeFries, 2000; Willcutt ve Pennington, 2000) yer almaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmında öncelikle çocukların dikkat eksikliğinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerine ve DEHB ile okuma becerisi (okuma güçlüğü) arasındaki ilişkiyi anlamaya odaklanılmıştır. Araştırma sonuçları özellikle DEHB ile okuma becerisi arasındaki ilişkiye dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Lamminmäki ve diğerleri (1995) DEHB ile akademik sorunlar arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada birleşik tip, dikkatsiz ağırlıklı tip veya hiperaktivite-dürtüsellik ağırlıklı tip belirtileri gösteren 45 Şilili çocuk, akademik başarı sorunlarının yaygınlığı açısından birbirleriyle ve bir klinik kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, akademik sorunların birleşik tip ve ağırlıklı olarak dikkatsiz tip çocuklar arasında daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alanyazında yer alan bazı çalışmalarda dikkat eksikliğinin yanı sıra hiperaktivite ve birleşik alt tipler ile okuma güçlükleri arasındaki ilişkiler de ortaya konmuştur. Araştırmalar (Bauermeister vd., 2005; Carroll vd., 2005; Maughan vd., 2003; McGee vd., 2002; Willcutt vd., 2000) DEHB ve okuma güçlükleri arasındaki bağlantıların ana nedeninin dikkatsizlik alt tipinden kaynaklandığını bir diğer anlatımla dikkatsizlik problemi olan çocukların hiperaktivitesi ve dürteselliği olanlara kıyasla okuma güçlükleri yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Willcutt ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları, okuma güçlüklerinin DEHB'nin dikkatsiz alt tipiyle en güçlü şekilde ilişkili olduğunu ve hiperaktif alt tipiyle daha az güçlü şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Ancak DEHB ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmalar, klinik olarak tanı almış olan, okul çağındaki ve ergenlik çağındaki çocuklara odaklanmıştır. Çok az sayıda çalışma okul öncesi yıllarda, dikkatsiz ve hiperaktif/dürtüsel davranışlar ile akademik sorunlar arasındaki erken gelişimsel bağlantıyı ele almıştır. Bu nedenlerle daha büyük çocuklarda davranış ve akademik beceriler arasındaki bağlantıyla ilgili kanıtların aksine, okul öncesi dönemde bu bağlantıyla ilgili çok az şey bilinmektedir. Bu ilgi eksikliğin nedeni bazı araştırmacıların okul öncesi dönemdeki çocuklarda DEHB ile erken okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olmayabileceği, çünkü okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini edindikleri öğrenme etkinliklerine katılmak için dikkat ve kısıtlama gerekmediği görüşü olabilir. Ancak durum böyle görünmemektedir. Okul öncesi programlardaki çocukların, örgün eğitim ortamlarında başarılı olmak ve fayda sağlamak için gereken davranışları yakından yansıtan temel becerileri kazanmaları beklenir. Bu becerileri kazanamayan çocuklar, yapılandırılmış

öğrenme etkinlikleri bağlamında öğrenmeye hazır olmayabilirler (Sims ve Lonigan, 2013). Bu kapsamda son dönemlerde DEHB'li çocukların yaşadığı akademik sorunların nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların (Aram, Bazelet ve Goldman, 2010; Hayden, 2018; Miller vd., 2013; Sims ve Lonigan, 2013; Velting ve Whitehurst 1997) çocukların okuma ve yazma edinimini, okuma yeterliliğini ve gelecekteki okul başarılarını öngören ve okul öncesi dönemde ortaya çıkan erken okuryazarlık becerilerini incelemeye odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar (Aram vd., 2010; Lonigan vd., 1999; Velting ve Whitehurst, 1997), dikkatsiz ve hiperaktif/dürtüsel davranışları içeren DEHB ile erken okuryazarlık becerileri arasında güçlü bağlantıların olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Bu çalışmalarda özellikle DEHB'li okul öncesi dönemdeki çocukların okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde yaşadıkları zorluklar akademik sorunları ile ilişkilendirilmiştir (Cain ve Bignell, 2014; Flake vd., 2007; Flory vd., 2006; Lorch vd., 2004; McInnes vd., 2003; Miller vd., 2013; Renz vd., 2003; Samuelsson, Lundberg ve Herkner, 2004; Schmiedeler ve Schneider, 2014; Zentall, 1988). Bununla birlikte alanyazında okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinin yanı sıra DEHB'li olan çocukların; sözcük bilgisi, harf/alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık gibi diğer erken okuryazarlık becerilerinde de zorluklar yaşadıklarını ortaya koyan araştırma (Aram vd., 2010; Sims ve Lonigan, 2013) sonuçları yer almaktadır.

Alanyazında yer alan araştırmalarda okul öncesi dönemde DEHB bağlı olarak ortaya çıkan erken okuryazarlık sorunlarının ilkokulun başlarında çocukların okuryazarlık başarılarını doğrudan etkilediğini ve bu olumsuz etkinin okuldaki yıllar boyunca arttığı konusunda bir uzlaşı vardır. Örneğin, Aram ve diğerleri (2010) İsrail'de DEHB'li olan ve olmayan beş ila altı yaşlarındaki 62 (32'si DEHB'li, 30'u normal gelişim gösteren) çocuğun erken okuryazarlık (sözcük bilgisi, harf bilgisi ve sesbilisel farkındalık) becerilerini karşılaştırmayı amaçladıkları araştırma sonucunda, DEHB olan çocukların DEHB olmayan akranlarına kıyasla daha düşük erken okuryazarlık becerileri sergilediklerini tespit etmişlerdir. Walcott (2010) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada toplam 47 çocuk, dikkat sorunları ve üç temel okuma yazma öncesi beceri (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve hızlı isimlendirme) ölçümlerini boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları; okul öncesi dönemde öğretmen tarafından bildirilen dikkat sorunları, başlangıçtaki dil becerisi ve bu görevlerdeki okul öncesi performans kontrol edildikten sonra bile, 1 yıl sonraki hem sesbilgisel farkındalık hem de harf bilgisi puanlarını önemli ölçüde ve negatif olarak yordadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları genel olarak erken dönem dikkat sorunlarının bazı okuma-yazma öncesi becerilerin kazanılmasını engelleyebildiğibi ortaya koymuştur.

Erken okuryazarlık becerileri ile DEHB arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için okul öncesi dönemdeki çocuklardan oluşan örneklemlerde yapılan araştırmaların sonuçları (Cain ve

Bignel, 2014; Lonigan vd., 1999; Rabiner vd., 2000; Rabiner vd., 2004; Sims ve Lonigan, 2013; Willcutt vd., 2007) daha büyük çocuklarla yapılan araştırmaların sonuçlarında olduğu gibi, bu yapılar arasındaki ilişkiyi açıklayan öncelikli alt tipin dikkatsizlik olduğunu, hiteraktivite/dürtüsellik veya birleşik alt tiplerin görece daha az sorunlar yaşanmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları dikkat sorunlarının bazı çocuklarda okuma güçlüklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve bu nedenle dikkat sorunlarının taranmasının okuma güçlükleri açısından risk altındaki çocukların belirlenmesine yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Örneğin, Lonigan ve diğerleri (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi örnekleminde dikkatsizlik alt tipinin, genel bilişsel yetenek kontrol edildiğinde bile, bir dizi erken okuryazarlık becerileriyle negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Rabiner ve diğerleri (2000) araştırmalarında dikkat sorunlarının okuma güçlüklerinin gelişimini öngörüp öngörmediğini belirlemek ve dikkat sorunları taramasının okuma başarısızlığı riski altındaki çocukların belirlenmesinde pratik bir değeri olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında 387 çocuk anaokulundan beşinci sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırma sonuçları dikkat sorunlarının, bir önceki okuma başarısı, IQ ve diğer davranışsal güçlükler kontrol edildikten sonra bile okuma başarısını yordadığını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Sims ve Lonigan, (2013) Florida'nın kuzeydoğusundaki 16 özel ve devlet anaokulundan 204 çocuktan oluşan örneklemde iki farklı değerlendirme yöntemi kullanılarak ölçülen dikkatsiz ve hiperaktif/dürtüsel davranışlar ile erken okuryazarlık becerileri (sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladıkları araştırma sonucunda dikkatsizlik alt tipi ile erken okuryazarlık becerileri ile anlamlı bir ilişki olduğu tespit ederken, hiperaktivite/dürtüsellik alt tipinde anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Yine Cain ve Bignell (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, önceki araştırmalarla uyumlu olarak, okuma güçlüklerinin zayıf dikkat ile ilişkili olduğunu bulunmuştur.

2.9. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Dinlediğini Anlama Becerileri

DEHB'nun mevcut kavramsallaştırmaları, yürütme işlevindeki nörogelişimsel bir eksikliğin, davranış ve bilişsel işleyişi yönlendiren öz düzenleme becerilerinin gelişimini sınırladığını ve böylece DEHB ile ilişkili semptomlara ve tipik performans eksikliklerine yol açtığını öne sürmektedir (McInnes vd., 2003). DEHB'li çocukların çıkarım ve bütünleştirme (nedensel bağlantılar kurmada zorluklar) gibi çalışma belleğine ilişkin sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Açıklayıcı türden dinlediğini anlama, çocukların sınıfta ders dinleme veya ders kitabından öğrenme gibi tamamlamaları gereken akademik görevlerden oluşur. Bu görevler, gerçekleri kavrama, çıkarım yapma ve hangi bilginin önemli ve ilgisiz olduğunu belirleme

becerisi gerektirir. Çıkarım yapmak ve nedensel bağlantılar kurmak sınıf ortamında sunulan bilgileri anlamak için hayati önem taşımaktadır. Bu beceriler DEHB'li çocuklarda sıklıkla bozulan ve çalışma belleğiyle ilgili becerilerdir (Hayden, 2018).

DEHB'li çocuklar için bir öyküde diğer olaylarla nedensel olarak yüksek derecede bağlantılı olan olaylar, öykünün başından sonuna kadar olayları yönlendiren bir nedensel zincire dönüşür. Bu nedensel zincirdeki olaylar genellikle yetişkinler tarafından çok önemli olarak değerlendirilir ve bu nedenle genellikle anlatıdaki en önemli olaylardır ve çoklu nedensel bağlantıları olan bu olaylar (yani, önemli ve çoğu zaman hedefe dayalı olaylar) bir anlatıdaki diğer olaylardan daha fazla hatırlanır. Ancak, DEHB'li çocuklar öyküdeki önemsiz olayları önemli olaylardan ayırt etmekte ve nedensel zincirde yer alan olayları tanımlamakta ve hatırlamakta normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla sorun yaşamaktadır (Hayden, 2018). Bu görüşler alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Örneğin, Lorch ve diğerleri (1998), araştırmalarında normal çocukların öykü bilgilerini anlamalarına ilişkin bir incelemeye dayanarak, DEHB'li çocukların öykülerdeki karmaşık nedensel ilişkileri anlamada normal çocuklardan daha zayıf olabileceğini tespit etmişlerdir.

Lorch, Diener, Shancez ve diğerleri (1999) ise çalışmalarında, DEHB ve normal gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerilerini karşılaştırılmışlardır. Araştırmada sesli halk öyküleri (masal) bağlamında iki öykü yapısı değişkeninin (bir öykü olayının diğer olaylarla olan nedensel bağlantılarının sayısı ve bir olayın öykünün başından sonuna kadar olayları birbirine bağlayan nedensel zincirde yer alıp almadığı) bir fonksiyonu olarak hatırlamayı incelemiştir. Araştırmaya yaşları 7 ila 11 arasında değişen 74 DEHB'li çocuk ve 62 kontrol grubu çocuğu katılmıştır. Araştırma sonuçları, nedensel bağlantı sayısının hem DEHB'li çocuklarda hem de kontrol grubundaki çocuklarında hatırlamayı yordadığını göstermiştir. Ancak kontrol grubundaki çocuklar öykü yapısına önemli ölçüde daha fazla hassasiyet göstermiştir. Bir öykü olayıyla nedensel bağlantıların sayısı arttıkça, hatırlamadaki artış DEHB'li çocuklara kıyasla kontrol grubundaki çocuklarda daha fazla olmuştur. Araştırma sonuçları ayrıca erkeklerin daha fazla yıkıcı davranış gösterebileceğini ve bunun da dikkati sürdürmede zorluk, çalışma belleği eksikliği veya nedensel bağlantıların hatırlanmasını kesintiye uğratabilecek ilgisiz bilgileri bastırmada yetersizlik yaşayabileceğini göstermiştir.

Lorch, Sanchez ve diğerleri (1999) tarafından yapılan bir başka araştırmada, DEHB olan ve olmayan dört ila altı yaşındaki çocuklara televizyonda yayınlanan bir programı (Susam Sokağı) izletilmiştir. Çocukların yarısına program sırasında oyuncaklar gösterilmiş, diğer yarısına ise oyuncaklar gösterilmemiştir. Araştırma kapsamında, çocukların öykü olaylarını hatırlamalarının çeşitli öykü yapısı özellikleri (nedensel bağlantı sayısı, bir olayın öykünün nedensel zincirinde olup olmaması, öykü-dilbilgisi kategorisi ve öykünin hiyerarşik yapısı) ile

ilişkili olup olmadığı incelemiştir. Her iki grup çocuk da oyuncaklar varken programa, oyuncak olmadığı zamana kıyasla önemli ölçüde daha az katılmıştır, ancak bu etki DEHB'li çocuklar için daha büyüktür. Ayrıca, her iki grup çocuk da öykülerin nedensel yapısına duyarlık göstermiş, ancak, dikkat dağıtıcı uyaranların varlığıyla dikkat azaldığında, DEHB'li çocuklar öykülerin nedensel özelliklerine daha az duyarlılık göstermiştir.

Lorch ve diğerleri (2000) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada DEHB'li çocukların televizyonda yayınlanan öykülerdeki gerçeklere dayalı ayrıntıları normal çocuklar kadar iyi anladıklarını, ancak öykülerdeki olaylar arasındaki bazı nedensel ilişkileri anlama ve hatırlama konusunda daha zayıf olduklarını bulmuşlardır. Bu ilk araştırmaların sonuçları, DEHB'li çocukların yüzeysel ayrıntıları yeterli düzeyde kavrayabildiklerini, ancak nispeten daha yüksek düzeyde dikkat, çaba ve kontrollü işlem gerektiren görevlerde eksiklikler gösterebildiklerini düşündürmektedir.

McInnes ve diğerleri (2003) araştırmalarında DEHB, DEHB ve birlikte dil bozukluğu olan, sadece dil bozukluğu olan ve öğrenme, dil ya da dikkat bozukluğu olmayan dört grup çocukta açıklayıcı bilgi bağlamında dinlediğini anlama becerisini; sözel bellek süresi, sözel çalışma belleği, uzamsal süre ve uzamsal çalışma belleği alanlarında karşılaştırmıştır. Sonuçlar, DEHB'li çocukların karşılaştırma grubundaki çocuklara göre açıklayıcı bilgileri daha az anladığını göstermiştir. DEHB'li çocuklar, olgusal bilgiler sorulduğunda karşılaştırma grubuyla aynı performansı göstermelerine rağmen, çıkarım yapmakta ve talimatları anlamayı kendi kendilerine izlemekte zorluk çekmişlerdir. DEHB'li çocuklar ayrıca sözel çalışma belleği, uzamsal yayılma, uzamsal çalışma belleği konularında karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha düşük performans göstermiş ve sıralı yönergelerdeki hataları bulmakta zorluk çekmişlerdir. Bu sonuçlar DEHB'li çocukların temel dil becerileri yeterince gelişmiş olsa bile, daha yüksek düzeyde çalışma belleği, anlamayı izleme ve kontrollü işlem gerektiren dinlediğini anlama görevlerinde sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Lorch ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 1999 yılında yaptıkları araştırmayı genişletmek için DEHB'li ve DEHB olmayan çocuklarla dinlediğini anlama becerilerini yine nedensel bağlantıları anlama temelinde araştırmış, ancak araştırmaya aynı zamanda işitsel girdi, görsel girdi ve çalışmanın hatırlama üzerindeki etkisi hakkında bilgi boyutları da eklenmiştir. Araştırmaya yaşları 7-11 arasında değişen 52 erkek ve 27 kız toplam 79 çocuk katılmıştır. Çocukların 36'sı DEHB tanısı almış, 43 çocuk ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada işitsel ve görsel temsiller yoluyla anlama hakkında daha fazla bilgi toplamak için, çocuklardan bir öyküyü dinledikten sonra tekrar anlatmaları istenmiş ve ardından öykünün yazılı bir versiyonunu incelemeleri için 10 dakika verilmiştir. Öyküler ayrı ayrı olaylara bölünmüş ve her olay diğer öykü olaylarıyla olan nedensel bağlantılarının sayısına

göre kodlanmıştır. Her olay, çalışma kitapçığının ayrı bir sayfasında sunulmuş, böylece her olay için harcanan zaman kaydedilebilmiştir. Analizi yapılan tüm hatırlamalar, katılımcının hangi öykü olaylarını doğru hatırladığına göre kodlanmıştır. Her iki grup için de nedensel bağlantı sayısı arttıkça hatırlama artmıştır, ancak nedensel bağlantı sayısının hatırlama üzerindeki etkisi kontrol grubu çocuklarında DEHB'li çocuklara göre daha güçlü olmuştur. DEHB'li çocuklar kontrol grubu çocuklarına kıyasla önemli ölçüde daha az öykü bilgisi hatırlamış ve önemli ölçüde daha az nedensel bağlantı kurmuştur. Öykünün yazılı versiyonu ve 10 dakikalık çalışma DEHB'li çocukların nedensel bağlantı sayısını artırmasına yardımcı olmamıştır.

McInnes ve diğerleri (2007) ise gerçekleştirdikleri araştırmada DEHB'li çocuklarda çalışma belleği, sözcük bilgisi ve dilbilgisinin öyküyü anlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu 25 okul çocuğu ve kronolojik yaş ve performans IQ'su açısından eşleştirilmiş 25 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları DEHB'li çocukların öykülerden normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az bilgi hatırladıkları ve hatırladıkları bilginin önemi konusunda daha az duyarlı oldukları gösterilmiştir. Ayrıca, DEHB'li çocukların olgusal soruları yanıtlamada sorun yaşadıkları bulunmuştur. İleri analizler, öyküyü anlamadaki eksikliklerin çalışma belleğindeki sorunlarla açıklanabileceğini ortaya koymuştur.

DEHB'li çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre dinlediğini anlama güçlükleri sergiledikleri yukurıdaki araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi oldukça açıktır. Ancak DEHB'li çocuklar için keşfedilmemiş bir anlama alanı, açıklayıcı tahmin çıkarımlarının ölçülmesidir. Anlamlı açıklayıcı tahmin çıkarımları, yeni bilgilerin sorunsuz bir şekilde entegre edilmesini sağlar ve birçok anlama müdahalesinde hedeflenir. Bununla birlikte, dinlediğini anlamanın tutarlı bir temsilini oluşturmak için, karakter hedefleri ve olaylar arasındaki nedensel bağlantılar gibi önemli bilgileri çıkarmak için daha üst düzey bilişsel beceriler de gereklidir (Hayden, 2018). Tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla DEHB'li çocukların dinlediklerini anlamalarında yordayıcı (tahmine dayalı) çıkarımların rolü de oldukça önemlidir çünkü tahmine dayalı çıkarımlar DEHB'li çocukların anlamalarında normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı rolü oynamayabilir. Tahmine dayalı çıkarımlar bu çocuklar için özellikle zorlayıcı olabilir. Öykü yapısı bilgisi eksikliği ve anlatı stratejilerini kullanma becerisinin sınırlı olmasıyla birlikte, DEHB'li çocuklar arasındaki çalışma belleği zorlukları (Barkley, 2015), DEHB'li çocukların bir anlatıyı deneyimlerken geçmiş öykü olaylarını ve nedensel ilişkileri kullanarak gelecekteki nedensel olarak ilişkili olaylara ilişkin tahminler üretme derecesini sınırlayabilir. Ayrıca, bu çocuklar eylemlerinin sonuçlarını önceden düşünmekte zorluk çekmektedir. Bu durum anlatılardaki kahramanların eylemlerini tahmin etmek için de geçerli olabilir (Hayden, 2018).

Birçok çalışma açık ve örtük nedensel bağlantılar arasında ayrım yapamamalrı nedeniyle DEHB'li çocukların açıklayıcı çıkarımlar üretmekte zorlandıklarını göstermektedir. Ancak çok az çalışmada DEHB'li çocuklarda çıkarım oluşturma açıkça incelemiştir (Hayden, 2018) ve bunlar açıklayıcı tahminsel çıkarımlar oluşturmada tanı grubu farklılıkları hakkında yalnızca sınırlı bilgi sağlamaktadır. Örneğin Hayden (2018) araştırmasında DEHB'li çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar arasında, tahmin edici ipucu görevi sırasında açıklayıcı tahmin çıkarımları oluşturma konusunda farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada DEHB olan ve olmayan yedi ile 11 yaşındaki çocuklara, ses kaydına alınmış iki öykü dinlemiş ve öykülerden biri sırasında çeşitli duraklamalarda tahminler yapmışlardır (tahmine dayalı ipucu görevi). Kontrol görevinde tahminler sorulmadan diğer öykünün kaydı durdurulmuştur. Çocuklar görevin ardından öyküyü hatırlamıştır. Tahmine dayalı ipucu görevi sırasında, DEHB'li çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az makul açıklayıcı tahmine dayalı çıkarımlar üretmiş ve bu grup farkı, son derece önemli olayların hatırlanmasında bir grup farkına aracılık etmiştir. Ayrıca, her iki gruptaki çocuklar, tahmin edici ipucu görevinin ardından hatırlama sırasında, kontrol görevinin ardından olduğundan daha fazla makul açıklayıcı geriye dönük çıkarımlarda bulunmuştur.

Alanyazında yer alan araştırma sonuçları (Cain ve Bignell, 2014; Flory vd., 2006; McInnes vd., 2003) DEHB'li çocuklarda çıkarım yapma, bütünleştirme, neden sonuç ilişkilerini belirleme gibi çalışma belleğine ilişkin üst düzey dilsel beceriler ile dinlediğini anlama becerileri arasında ilişkinin varlığına yönelik kanıtları ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları DEHB'li çocuklar önemsiz olayları önemli olaylardan ayırt etmekte (Lorch vd., 2006), gerekli bilgiyi almak için öykü yapısını veya ipuçlarını kullanmada (Flory vd., 2006), öyküdeki olaylar arasındaki nedensel ilişkileri anlama ve hatırlamada (nedensel ilişkilere duyarlılık) (Flake vd., 2007; Lorch vd., 1999; Lorch vd., 2004; McInnes vd., 2003), öyküye dayalı mantıklı çıkarımlar (tutarlı öykü temsili) yapmada (Freer vd., 2011) zorluklarla karşılaştıklarını ve bu konularda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Dong, 2022; Lorch vd., 2006; Niu vd., 2021). DEHB'li çocukların yaşadığı bu tüm zorluk alanları birbiriyle ilişkilidir ve dinledikleri bir öykünün tutarlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak ve sürdürmek için daha üst düzey bilişsel işlemler gerektirir (Hayden, 2018).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan katılımcılar, ortam ve araç-gereçler, araştırma modeli, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Katılımcılar ve Katılımcılarda Aranan Önkoşul Özellikler

Bu araştırmaya Edirne İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi iki farklı ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenimlerine devam eden yaşları 60 ile 72 ay arasında olan üç çocuk katılmıştır. Katılımcı çocuklar belirlenirken, bazı önkoşul özellik ve beceriler dikkate alınmıştır. Bunlar: 1) çocukların DEHB tanısını almış olması, 2) genel eğitim sınıfında okul öncesi eğitimine devam ediyor olması, 3) DEHB'na eşlik eden ek bir yetersizliğinin olmaması, 4) en az 4-5 sözcükten ya da daha fazla sözcükten oluşan cümleler kurabilmesi, 5) daha önce EKO etkinliğine sistematik olarak katılmamış olması ve 6) kitap okuma etkinlikleri sırasında en az 2-3 dakika boyunca etkinliğe dikkatini verebilmesidir.

Belirlenen önkoşul özellik ve becerilere sahip katılımcıları bulabilmek için öncelikle Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni (EK 1) alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bölümü ile iletişime geçilmiş ve Edirne merkez ilçede anasınıfına devam eden DEHB tanısı almış çocukların listesine ulaşılmıştır. Daha sonra listede yer alan çocukların bulunduğu beş farklı okula gidilerek DEHB'li çocukların kayıtları incelenmiş, öğretmenleri ile görüşülmüş ve önkoşul özellik ve becerileri sağlayan altı öğrenci belirlenmiştir. Öğretmen görüşmelerinde araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu (EK 2) kullanılmıştır. Öğretmen görüşmeleri ile çocukların bu araştırma için belirlenen önkoşul özellikleri ve becerileri taşıyıp taşımadıklarına yönelik bilgilerin yanı sıra dil ve iletişim becerilerinin gelişimi, kitap okuma etkinliklerindeki davranışları ve dinlediğini anlama becerileri hakkında da bilgi edinilmiştir. Daha sonra araştırma süreci için belirlenen çocukların araştırmaya katılımı için ebeveynleri ile iletişime geçilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlar, daha detaylı bilgi verebilmesi amacıyla çocuklarının okullarına davet edilmişlerdir. Dört farklı okulda gerçekleştirilen toplantılarda altı anne ve altı öğretmenle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulda gerçekleştrilen toplantıda ebeveynlere, araştırmanın amacı ve kapsamı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunun yanı sıra toplantıda ebeveynlerden çocukların

araştırmaya dâhil olabilmeleri için gereken önkoşul özellikler ve becerilere ilişkin bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda gerçekleşen ebeveyn görüşmelerinde araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Görüşme Formu (EK 3) kullanılmıştır. Form aracılığıyla çocukların kişisel bilgilerinin yanı sıra, ebeveyn ile birlikte kitap incelemesi yapıp yapmadığı, bir kitaba ne kadar süre baktığı, öykünün konusu ya da kahramanları hakkında konuşup konuşmadığı gibi kitapla etkileşimlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Öğretmen ve ebeveyn görüşme formları hazırlanırken konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve geribildirimler temelinde formlarda yer alan sorulara son hali verilmiştir. Öğretmen ve ebeveyn görüşmeleri sonrasında yapilan değerlendirme ile araştırma için belirlenen önkoşul özellik ve becerileri karşılayan iki farklı okuldan üç çocuk katılımcı olarak belirlenmiştir.

3.1.1. Katılımcıların Özellikleri

Araştırma katılımcısı olarak seçilen üç çocuğun okullarındaki öğrenci dosyaları incelenmiş; DEHB tanısına ait raporları ve tam zamanlı olarak anasınıfına devam ettikleri belirlenmiştir. Çocukların sınıf öğretmenleri ile görüşme formlarına verdikleri yanıtların değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımı için ebeveynleri ile yüz yüze ikinci kez toplantılar yapılarak etkileşimli kitap okuma yöntemi ve araştırma hakkında tekrar bilgi verilmiş ve üç ebeveynden Ebeveyn İzin Formu (EK 4) kullanılarak araştırmaya katılım izinleri alınmıştır. Katılımcı çocuklara ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Katılımcılar için kullanılan isimler gerçek isimleri değildir. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan çocukların demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcı çocukların demografik özellikleri

Çocuğun Kod Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Tanı	Devam Ettiği Sınıf
Yaman	Erkek	68 ay	DEHB	Tam zamanlı okul öncesi sınıfı
Mustafa	Erkek	71 ay	DEHB	Tam zamanlı okul öncesi sınıfı
Ali	Erkek	67 ay	DEHB	Tam zamanlı okul öncesi sınıfı

Birinci katılımcı Yaman 68 aylık bir erkek çocuktur. Yaman'a bir üniversite hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim dalında DEHB tanısı konmuştur. Yaman uygulamanın yapıldığı dönemde normal gelişim gösteren akranları ile bir devlet ilkokuluna bağlı anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. DEHB tanısı dışında

herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Araştırma kapsamında uygulanan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu / Dürtüsellik MEB Gözlem Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Görüşme Formu (EK 3) ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 2) değerlendirmelerine göre Yaman'ın DEHB'nin tanı kriterlerinde dürtüselliğinin daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formundan alınan bilgiler ve araştırmacının öğrenciyi tanımaya yönelik kitap okuma etkinliğinde yaptığı gözlemlerde; Yaman'nın çok fazla yerinde duramadığı ve oturma gerektiren etkinliklerde uzun süreli kalamadığı görülmüştür. Yaman'ın ayrıca kitap okuma etkinliklerinde sallanma, kıpırdanma ve uzun süre yerinde duramama davranışı gösterdiği, ayrıca sırasını beklemekte zorlandığı, olaylara ya da konuşmalara müdahale edip konuşmaları yarıda kesdiği gözlemlenmiştir. Yaman araştırmacı tarafından EKO öncesi uygulanan EROT ölçeğinin dinlediğini anlama boyutunda kesme çizgisinin altında (3 puan) kalmıştır.

İkinci katılımcı Mustafa 71 aylık bir erkek çocuktur. Mustafa'ya bir üniversite hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim dalında DEHB tanısı konmuştur. Mustafa uygulamanın yapıldığı dönemde normal gelişim gösteren akranları ile bir devlet ilkokuluna bağlı anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. DEHB tanısı dışında herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Araştırma kapsamında uygulanan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu / Dürtüsellik MEB Gözlem Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Görüşme Formu (EK 2) ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 2) değerlendirmelerine göre Mustafa'nın DEHB'nin tanı kriterlerinde dürtüselliğinin daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formundan alınan bilgiler ve araştırmacının öğrenciyi tanımaya yönelik kitap okuma etkinliğinde yaptığı gözlemlerde; Mustafa'nın çok fazla yerinde duramadığı ve oturma gerektiren aktivitelerde uzun süreli kalamadığı gözlenmiştir. Mustafa kitap okuma etkinliklerinde kitabı dinlemeye çalışmakta, fakat kitapla ilgili sorulan sorulara cevap verememekte, ana karakteri hatırlamada sıkıntı yaşamaktadır. Başkalarının dikkatini dağıtacak şekilde gürültü yapmakta, uygun olmayan zamanlarda konuşmaktadır. Etkinliklerde sırasını beklemekte güçlük çekmektedir. Mustafa araştırmacı tarafından EKO öncesi uygulanan EROT ölçeğinin dinlediğini anlama boyutunda kesme çizgisinin altında (3 puan) kalmıştır.

Üçüncü katılımcı Ali 67 aylık bir erkek çocuktur. Ali'ye bir üniversite hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim dalında DEHB tanısı konmuştur. Ali uygulamanın yapıldığı dönemde normal gelişim gösteren akranları ile bir devlet ilkokuluna bağlı anasınıfında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. DEHB tanısı dışında herhangi bir ek yetersizliği yoktur. Araştırma kapsamında uygulanan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu / Dürtüsellik MEB Gözlem Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn

Görüşme Formu (EK 3) ve Öğretmen Görüşme Formu (EK 2) değerlendirmelerine göre Ali'nin DEHB'nin tanı kriterlerinde dikkatsizliğin daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve aile görüşme formundan alınan bilgiler ve araştırmacının öğrenciyi tanımaya yönelik kitap okuma etkinliğinde yaptığı gözlemler doğrultusunda Ali ayrıntılara dikkat etmekte ve grup içi etkinliklere katılmakta sorun yaşamakta, genelde dinliyormuş gibi gözükmektedir. Oyun ve ders etkinliklerinde dikkatini sürdürmekte zorluk yaşamakta, dış uyaranlardan kolayca etkilenmekte, günlük aktivitelerde sıklıkla unutkan olmaktadır. Öğretmenin ya da annenin okuduğu kitabı dinliyormuş gibi gözükse de kitap ile ilgili sorulan sorulara cevap vermekte sorun yaşamaktadır. Kitaba ilgisi olmasına rağmen kitabı sonuna kadar dinleyememektedir. İlgisi çabuk dağılmakta kitapla ilgili ana karakterleri hatırlamakta zorlanmaktadır. Geleneksel kitap okuma oturumlarında oturtuğu sandalyeden genelde kalkmamış fakat öykü ile ilgili sorulan sorulara cevap vermemiş, kitaba karşı merak duygusu uyanmamıştır. Ali araştırmacı tarafından EKO öncesi uygulanan EROT ölçeğinin dinlediğini anlama boyutunda kesme çizgisinin (1 puan) altında kalmıştır.

3.1.2. Gözlemci

Bu araştırmanın güvenirlik verilerinin analizi verileri, EKO yöntemine yönelik eğitim almış, okul öncesi eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bağımsız bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Araştırmanın güvenirlik verilerini toplayan kodlayıcıya uygulama öncesinde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarının nasıl düzenleneceğine, veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş ve örnek iki deneme oturumu gerçekleştirişmiştir. Bağımsız gözlemci ile güvenirlik verisi toplanması öncesi yapılan çalışmalar aynı hafta içerisinde birbirini takip eden iki gün içerisinde toplamda yaklaşık olarak üç saatlik bir çalışma ile tamamlanmıştır. Deneme oturumlarında toplanan veriler güvenirlik verisi olarak sunulmamıştır.

3.1.3. Araştırmacı

Bu araştırmada uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı okul öncesi öğretmenliği alanından lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir ve 16 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulanmasına yönelik 5 saatlik eğitime dâhil olmuştur. Araştırmacı ayrıca EROT uygulama eğitimi alarak uygulama sertifikası almıştır (EK 13).

3.2. Ortam

Araştırma katılımcı çocukların devam ettikleri okullarında uygun olan ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Her oturumun başında çocuğa masada ya da yerde okuma seçeneği sunulmuştur. Uygulamalar sırasında çocukların okunan kitabın resimlerini kolayca görebilecekleri, rahat olabilecekleri bir pozisyonda olmaları ve uygulayıcı ile göz teması kurabilecek şekilde oturmaları sağlanmıştır. Her bir çocuk için okuma ortamı aşağıda ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Yaman ile başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları devam ettikleri okulda ve farklı etkinlik ve uygulamalar için farklı zamanlarda ziyaret ettikleri öğrenim merkezinde 5x4 metrekare boyutlarında yer alan kitap merkezinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulama alanının bir bölümünde 8 ile 10 çocuğun oturabileceği büyüklükte daire şeklinde bir okuma masası yer almaktadır. Okuma alanında duvara monte çocuk boyuna uygun dört raflı, raflarında kitap bulunmayan iki kitaplık yer almaktadır. EKO uygulamalarında kullanılan kitap dışındaki tüm materyaller, okuma planında yer alan kullanım sırasına göre hazırlanmış ve uygulamacının kolayca ulaşabileceği şekilde üstü açık bir kutunun içerisine yerleştirilmiştir. Ali, Yaman ile birlikte aynı okulda ama ayrı bir sınıfta öğrenimine devam etmektedir. Ali'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları da Yaman ile aynı ortamda gerçekleştirilmiştir. Mustafa ile başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları devam ettiği 6x5 metrekare boyutlarında kendi sınıfının kitap merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama alanında üç raflı bir kitaplık, çocuk boyuna uygun dikdörtgen bir masa, hem uygulayıcı hem de çocuk için uygun boyutlarda iki sandalye bulunmaktadır. Yaman ve Ali'de olduğu gibi Mustafa'nın EKO uygulamalarında kullanılan kitap dışındaki tüm materyaller, okuma planında yer alan kullanım sırasına göre hazırlanmış ve ve uygulamacının kolayca ulaşabileceği şekilde üstü açık bir kutunun içerisine hazır tutulmuştur.

Yaman, Ali ve Mustafa için genelleme oturumları devam ettikleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Yaman'ın sınıfı 8x5 metrekare boyutunda, birbirine bağlı bir küçük biri büyük iki alandan oluşmaktadır. Sınıfta yedi öğrenme merkezi bulunmakta, yerler laminat parkeden oluşmaktadır. Alanda duvara monteli açık oyuncak rafları ve çocuklara ait çekmeceli dolaplar bulunmaktadır. Alanda çocukların oturabileceği sandalyeler, oyuncakların olduğu bölmeli iki tane açık dolap bulunmaktadır. Ali 'nin sınıfı 7x5 metrekare boyutunda bir alandan oluşmaktadır. Sınıfta altı öğrenme merkezi bulunmakta, yerler laminat parkeden oluşmaktadır. Genelleme oturumunda sınıfın boş olan orta alanında, çocukların kendi boyutlarındaki boş sandalyeler kullanılarak gerçekleşmiştir. Alanda duvara monteli açık oyuncak rafları ve çocuklara ait çekmeceli dolaplar bulunmaktadır. Mustafa'nın sınıfı 7x5 metrekare boyutunda bir alandan oluşmaktadır. Sınıfta beş öğrenme merkezi bulunmakta, yerler laminat parkeden

oluşmaktadır. Genelleme oturumunda sınıfın boş olan orta alanında, çocukların kendi boyutlarındaki boş sandalyeler kullanılarak gerçekleşmiştir. Alanda duvara monteli açık oyuncak raflarının olduğu dolaplar bulunmaktadır. Yerde küçük bir halı bulunmaktadır.

3.3. Araç-Gereçler

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıflarda, EKO uygulamalarında her bir çocuğun uygulayıcı ile olan etkileşimlerinde kullanabilecekleri materyaller bulunmaktadır. Ayrıca çocukların yaşı, gelişim düzeyi, sahip olduğu beceriler ve gereksinimleri dikkate alınarak seçilmiş olan kitaplar, veri toplama formları, ses kayıt cihazı ve görüntü kayıtlarının yapılabilmesi amacıyla video kamera kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen; Öğretmen Görüşme Formu (EK 2), Ebeveyn Görüşme Formu (EK 3), Kitap Belirleme Formu (EK 6), Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu (EK 7), Sözel Katılım Veri Toplama Formu (EK 8), Etkinlikle İlgili Olma Veri Toplama Formu (EK 9), Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK 10), Sosyal Geçerlik Öğretmen Veri Toplama Formu (EK 11) ve Sosyal Geçerlik Anne Veri Toplama Formu (EK 12) kullanılmıştır.

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında toplamda 20 kitap kullanılmıştır. Bu kitaplar: Ay Ne Zaman Gelecek (Oral, 2019), Bir Dostluk Masalı (Isern, 2021), Bu Kış Kimse Üşümeyecek (Oral, 2019), Dişi Düşen Ejderha (Özkan, 2016), Dünyanın En Büyük Evi (Lionni, 2019), Gün Doğumu Korosu (Özyurt Kılıç, 2020), Frederic (Lionni, 2019), Kahraman İtfaiyeciler (Amery ve Cartwright, 2013), Kafası Karışık Bukalemun (Carle, 2017), Kar Fırtınası (Atlıhan, 2019), Kırmızı Elma (Oral, 2008), Kırmızı Fili Gördünüz mü? (Avcı Ferit, 2019), Kırmızı Kanatlı Baykuş (Oral, 2019), Köprüyü Geçerken Dev ile Ayının Öyküsü (Janisch, 2020), Umudunu Yitirmeyen Sığırcık (Özdem, 2017), Üç Kedi Bir Dilek (Şahinkanat, 2019), Üzüm Sürünün En Küçük İneği (Day, 2019), Sarılalım mı ? (Ciraolo, 2017), Sopa ile Taş (Beth Ferry, 2020), Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor (Oral, 2018) adlı kitaplardır.

Uygulama oturumlarında EKO planına uygun olarak kullanılan araç gereçler; görseller, kuklalar, artık materyaller vb. aşağıdaki Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

EKO Oturumlarında Kullanılan Araç-Gereçler

Kitaplar	Kullanılan Araç-Gereçler
Kırmızı elma	Kırmızı bir elma, kitapta geçen hayvan kuklaları (fare, tavşan, tilki, ayı), uzun bir ağaç resmi, buz, kırmızı elma resmi, kırmızı nesneler, atkı, bere, eldiven, bir sandalye, kuru ağaç dalları
Kırmızı Kanatlı Baykuş	Farklı boyut ve renklerde baykuş görselleri, kırmızı bir yumak, gelincik görseli, kurumuş gelincik yaprakları, elma kabuğu, baykuş sesinin dinlemesi için cep telefonu, artık materyaller (eva, dil çubuğu, oynar göz, tüy, yapıştırıcı, makas)
Köprüyü Geçerken Dev ile Ayı'nın öyküsü	Büyük ahşap bloklar, nehir görselleri, mavi renk krapon kâğıdı, karga görseli, alüminyum folyo, mavi boya
Bir Dostluk Masalı	Kâğıt sincap kuklası, zarf, bez kese, yumak, parmak geyik kuklası, arkası yapışkanlı küçük kâğıt çiçekler, şeftali, küçük bal kavanozu, saka kuşu görseli ve sesi için cep telefonu
Üç Kedi Bir Dilek	Kedi görselleri, el feneri, leylek kuklası, dilek kavanozu, kömür, "p" sesi ile başlayan görseller, yıldız baskıları
Taş ile Sopa	Farklı boyut ve renklerde taşlar, farklı boyut ve kalınlıklarda kuru ağaç dalları dalga sesi, fırtına ve yağmur sesi için cep telefonu, kozalak, 10 rakamının görseli, sepet
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Farklı ahtapot görselleri, yılan balığı görseli, ahtapot kuklası, mont, atkı, şapka, eldiven, küçük direksiyon, deniz altı ses ve deniz altındaki canlıların videosu
Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Farklı kalınlık ve uzunluklarda kuru ağaç dalları, kırmızı bir ip, ayı ve fırtına sesi için cep telefonu, kızak görselleri, rüzgâr sesi için poşet
Üzüm Sürünün En Küçük İneği	Farklı hayvanların sürü görselleri, yün, kova, taş, yağmur sesi için cep telefonu, liste örnekleri, küçük tahta bloklar

3.4. Araştırmanın Modeli

Etkileşimli kitap okuma yönteminin okul öncesi dönem DEHB'li öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecine tüm katılımcılardan eş zamanlı başlama düzeyi verisi toplanarak başlanmıştır. Tüm katılımcıların başlama düzeyi verilerinde kararlılık sağlandığında, birinci katılımcıda başlama düzeyi evresi sonlandırılarak, birinci katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Birinci katılımcı ile uygulama evresi sürerken, ikinci ve üçüncü katılımcılarda başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. İkinci katılımcı ile uygulama evresi devam ederken, üçüncü katılımcı ile başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci katılımcıda uygulama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü katılımcı ile başlama düzeyi verisi toplamaya son verilerek, uygulama evresine geçilmiştir. Ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, EKO sonrası kazanılan beceri ve davranışların korunup korunmadığını belirlemek amacıyla bir hafta ara ile iki kez izleme oturumu düzenlenmiştir.

3.5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri; okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarıdır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise etkileşimli kitap okuma yöntemidir.

Araştırmada dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları ilgili alanyazından yararlanılarak aşağıdaki şekilde tanımlanmış ve araştırma kapsamında işe vuruk tanımlar temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada geliştirilmesi hedeflenen davranışlar şu şekildedir:

a) Dinlediğini anlama: 1) okunan öykünün adını söyleme, 2) öyküde kimlerin olduğunu (karakterlerini) söyleme 3) öykünün nerede geçtiğini söyleme 4) öykünün geçtiği zamanı söyleme ve 5) öyküdeki neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırmayı içermektedir.

b) Sözel katılım: Okuma sırasında çocuk tarafından kendiliğinden başlatılan, öykü ile ilgili soru sorma, öyküdeki resimler hakkında konuşma ya da yetişkinin / okuyucunun sorularına verdiği yanıtları içermektedir.

c) Etkinlikle ilgili olma: 1) okuma sırasında bir sandalyede veya minderde dik oturma, 2) dikkati uygun biçimde etkinliğe yöneltme; kitaba ve/veya araştırmacıya yönelik vücut şeklini alma, kitabı veya araştırmacıyı gözle takip etme, araştırmacıya, etkinlik materyallerine bakma, araştırmacıyı dinleme ve etkinlikle ilgili ifadelerde bulunma, araştırmacının sorduğu sorulara cevap verme ya da jestlerle onaylama, öykü ya da öyküdeki karakter ve durumları canlandırma davranışlarını içermektedir.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırma pilot uygulama, başlama düzeyi, uygulama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumları evrelerinden oluşmuş ve tüm evreler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce Trakya Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni (EK 5) ve Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni (EK 1) alınmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen genelleme oturumları dışındaki tüm oturumlar, çocukların ailelerinden alınan izin doğrultusunda video kamera kullanarak kayıt altına alınmıştır. Başlama düzeyi verisi toplanmadan önce, katılımcıların kameraya alıştırma oturumları gerçekleştirilmiştir.

3.6.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın ana uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek, gerekli uyarlamaları gerçekleştirebilmek ve araştırmacının EKO yönteminin kullanımında deneyim sahibi olmasını sağlamak amacı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada araştırma için gerekli olan ön koşul becerilere sahip 63 aylık dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bir çocuk ile çalışılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen Mehmet, Edirne ilindeki bir üniversite hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim dalından DEHB tanısı almıştır. Mehmet pilot çalışmanın yürütüldüğü dönemde, yaklaşık olarak bir yıldır devlet ilkokulu anasınıfında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almakta ve halen okuluna devam etmektedir. Mehmet kendisine verilen yönergeleri anlayıp yerine getirebilmekte, anlaşılır şekilde cümle kurabilmekte, fakat yerinde uzun süreli oturma/durma konusunda oldukça zorlanmaktadır. Sürekli hareket etmek için ayağa kalkmakta ve sınıfta gezinmek için öğretmenden izin istemektedir. Mehmet zaman kavramını algılama ve zaman ile ilgili sorulara yanıt vermekte zorlanmaktadır. Pilot uygulama Mehmet'in devam ettiği okulda çalışma için uygun olan bir ortamda bire-bir EKO etkinliği ile hafta içi pazartesi, çarşamba ve cuma olmak üzere üç gün, günde bir okuma oturumu düzenlenerek yürütülmüştür. Uygulama 11.00-11:30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her oturumda bir öykü okunmuştur. Okuma öncesinde ortam çocuğun dikkatini dağıtabilecek uyaranlardan arındırılmıştır. Pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen geleneksel ve EKO uygulamalarında veri toplama formları ve görüntü kayıtlarının yapılabilmesi amacıyla video kamera kullanılmıştır. Başlama düzeyi verisi toplanmadan önce, katılımcıyı kameraya alıştırma oturumu gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama tamamlandıktan sora gerçekleştirilen tez izleme komitesi toplantısında, haftada üç gün ve gün aşırı 30 dakikalık tek oturum olarak gerçekleştirilen kitap okuma oturumlarının, ana uygulamada haftada iki gün olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

3.6.2. Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmada başlama düzeyi verilerinin toplanmasına başlanmadan önce, araştırma sürecinde kullanılacak kitaplar seçilmiştir. Kullanılacak kitaplar seçilirken alanyazında yer alan kitap seçim ölçütleri (Akoğlu vd., 2016; Breit-Smith vd., 2017; Ergül vd., 2016; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Veronica vd., 2014), bu araştırmanın amacı ve katılımcı çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırma kapsamına dahi edilecek kitaplar seçilirken; "kitaptaki kavramların 60-72 aylık çocuklar için uygun olması", "kitabın adı, yazarı, çizeri ve yayıncısı gibi bilgilerin dikkat çekici şekilde kitap kapağında bulunması", "kitaptaki yazı ve resimlerin birbirlerini destekleyici özelliğe sahip olması", "kitapta geçen güç sözcüklerin renkli çizimlerle desteklenmesi",

“çizimlerin basit ve gerçekçi olması ve öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olması”, “kitabın uygun uzunlukta olması”, “kitaptaki anlatımın düzgün ve kısa cümlelerden oluşması”, “kitabın somut ve tutarlı olay örgüsünün bulunması”, “kitaptaki öykünün diyalog ve etkileşime izin verecek nitelikte olması”, “kitabın belirlenen hedef sözcükleri içermesi” ve “kitabın içeriğinin çocuğun neden sonuç ilişkisi kurmasını desteklemesi” ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacına ve katılımcıların gelişimsel özelliklerine uygun olduğu düşünülen 70 kitap, araştırmacı tarafından geliştirilen Kitap Belirleme Formu (EK 6) ile birlikte biri okul öncesi eğitim bölümünde görev yapan öğretim elemanı, diğeri EKO uygulama eğitimi alan okul öncesi öğretmeninin görüşlerine sunulmuş ve en yüksek puanı alan 50 kitap (EK 14) uygulama sürecinde kullanılmak amacıyla seçilmiştir. Daha sonra seçilen bu kitapların listesi, çocukların öğretmenleri ve anneleri ile paylaşılmıştır. Öğretmenler kitap adı ve yazar bilgisi ile okuyup okumadıkları kitapları belirlemişlerdir. Fakat annelerin sadece kitap adı ve yazar bilgisi ile karar veremedikleri kitaplar, somut olarak gösterilerek okuyup okumadıklarına ilişkin karar vermeleri istenmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecinde kullanılmak üzere seçilen kitaplardan bazıları kitap okuma oturumları sırasında kullanılmamıştır. Bu kitaplar arasında; Aç Tırtıl (Carle, 2019), Annemin Çantası (Şahinkanat, 2021), Benekli (Adalı, 2021), Bu Kış Kimse Üşümeyecek (Oral, 2021) ve Üç Kedi Bir Canavar (Şahinkanat, 2020) yer almıştır. Kalan 45 kitap uygulama sürecinde kullanılmak üzere seçilmiştir. Belirlenen bu kitapların içerisinden uygulama sürecindeki her bir oturum öncesi yansız olarak bir kitap belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında toplamda 20 kitap kullanılmıştır.

Başlama düzeyi oturumları öğretim uygulaması başlamadan önce katılımcıların dinlediğini anlama becerisi, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarındaki mevcut performanslarını ortaya koymak amacıyla aynı gün içerisinde farklı zamanlarda birebir öğretim oturumları olarak düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında EKO yönteminin basamaklarına yer verilmemiş, seçilen öyküler çocuğa araştırmacı tarafından herhangi bir sözlü iletişim olmadan yüksek sesle doğrudan okunmuştur. Araştırmacı okuma sırasında çocuğa detay vermekten veya soru sormaktan kaçınmıştır. Eğer çocuk bir yorum yapar ya da soru sorarsa, araştırmacı çocuğa yanıt vermiş ve metni okumaya geri dönmüştür. Bu süreçte öğretmen aktif bir role sahipken, çocuk pasif dinleyici konumda olmuştur. Her oturumda biribirinden farklı bir öykü kitabı kullanılmıştır. Uygulama kapsamında gerçekleştirilen her bir okuma oturumu ortalama 6-8 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreç araştırma raporu içerisinde “geleneksel okuma” olarak adlandırılmıştır. Zevenbergen ve Whitehurst’e göre (2003) yetişkin okuyucunun aktif bir role, çocukların ise pasif dinleyici olduğu bir sürece dayanan geleneksel okuma, bir öykünün, yetişkin okuyucu ve çocuk dinleyici arasında sözlü iletişim olmadan doğrudan okunması olarak da tanımlabilir.

Geleneksel okuma öncesinde çocuklara çalışma ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve okunacak öykü kısaca tanıtılmıştır (kitabın kapağı gösterilerek adı söylenmiştir). Daha sonra çocuklara öyküyü dikkatlice dinlemeleri gerektiği, okuma sonunda öykü ile ilgili sorular sorulacağı söylenmiş ve geleneksel okuma ile kitap okumaya başlanmıştır. Araştırma sürecinde başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme evrelerinde havuzdan seçilen her bir kitap tüm katılımcılara uygulama sürecinin tek bir evresinde sadece bir kez okunmuştur. Okunan kitaplar kitap havuzundan çıkartılmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanması sürecinde, kitap havuzundan yansız atama yoluyla seçilen kitaplar başlama düzeyi verisi toplanmaya devam eden tüm katılımcılara aynı gün içerisinde farklı zamanlarda birebir öğretim oturumlarında aynı sırayla okunmuştur.

Geleneksel kitap okuma sonrası çocukların dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında, okunan öyküye ilişkin hazırlanan dinlediğini anlama soruları tek tek öğrencilere sorularak onlardan gelen yanıtlar anında kayıt edilmiştir. Değerlendirme aşamasında çocuklardan elde edilen doğru yanıtlar için veri toplama formuna “+” , yanlış tepkiler için “-” koyularak, doğru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir. Geleneksel kitap okuma sonrası çocukların etkinlikle ilgili olma davranışları anlık zaman örneklemi kaydı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada anlık zaman örneklemi kaydı etkinliği yerine getirme davranışında gözlem süresi 10 saniye zaman aralıklarına bölünerek her bir dilim sonunda etkinliği yerine getirme davranışında tanımlandığı biçimde davranışın gözlenmesi ile kayıt edilmiştir. Gözlemler etkinlik süresince 10 saniyede bir bilgisayardan gelen uyarıcı ses (bip sesi) yardımıyla ilgili forma kayıt edilmiştir. Geleneksel kitap okuma sonrası çocukların sözel katılım davranışları ise; çocukların kitap okuma sırasındaki sözlü ifadelerin sayısının sıklık sayımı kullanılarak ölçülmüştür. Değerlendirme aşamasında sorulan sorulara çocuk doğru tepki gösterdiğinde veya yanlış tepkil gösterdiğinde hiç tepkide bulunulmamıştır. Ancak her okuma sonunda çocukların çalışmaya katılımı sözel olarak pekiştirilmiş ve oturum tamamlanmıştır.

Ek olarak araştırmada başlama düzeyi verilerini desteklemek için, katılımcıların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin başlama düzeyi verilerinin toplanması öncesinde katılımcıların dinlediğini anlama becerisine ilişkin düzeyleri standart bir ölçme aracıyla da değerlendirilmiştir. Bu amaçla anasınıfına devam eden normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan bir örneklem grubunda Kargın ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiş olan Erken Okuryazarlık Testi Ölçeği (EROT) Dinlediğini Anlama Alt Testi, geliştiren öğretim elemanının da görüşü alınarak araştırma kapsamına dâhil edilmiş olan katılımcılar için kullanılmıştır. Araştırmada ölçeğin DEHB tanılı çocuklar için kullanımı konusu sınırlılık olarak belirtilmiştir.

3.6.3. Uygulama (Etkileşimli Kitap Okuma) Oturumları

Katılımcıların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında kararlı başlama düzeyi verisi alındıktan sonra her bir çocuğa uygulamacı tarafından EKO yöntemi ile kitap okunmuştur. EKO yönetimin kullanıldığı uygulama oturumları, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen 20 kitapla 10 hafta boyunca salı ve cuma günleri, günde bir oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Her hafta için seçilen her bir kitap için okuma planı hazırlanmıştır. Her bir oturum ortalama 20-25 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumun süresi bir kronometre kullanılarak kaydedilmiştir. Zamanlama, çocuk ve uygulamacı oturduktan ve kitabı okumaya başladıktan sonra başlatılmıştır. Kitabın son sayfası okunduğunda veya kitap hakkında son açıklama yapıldığında zamanlama durdurulmuştur. Okuma sırasında çocuklardan kaynaklı herhangi bir istek veya zorlayıcı davranış nedeniyle hiçbir okuma oturumu erken sonlandırılmamıştır. Gerçekleştirilen tüm uygulama oturumları ileride güvenirlik analizi yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Her bir öğretim oturumu tamamlandıktan sonra öğretim sonu verilerinin toplanmasına geçilmiştir. Birinci katılımcının uygulama sonu verileri belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra (en az %80) en az üç oturumda kararlılık gösterdiğinde birinci katılımcı uygulama sonlandırılarak ikinci katılımcı da uygulamaya başlanmıştır. İkinci katılımcının uygulama sonu verileri belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra en az üç oturumda kararlılık gösterdiğinde ikinci katılımcı için uygulama sonlandırılmış ve üçüncü katılımcı ile uygulamaya başlanmıştır. Her oturum sonunda uygulamaya katılımı artırmak için çocuklar sözel olarak pekiştirilmiştir.

Etkileşimli Kitap Okuma Oturumlarında İzlenen Aşamalar

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen EKO oturumları ilgili alanyazında (Akoğlu vd., 2014; Akoğlu, 2016; Efe ve Temel, 2018; Ergül vd., 2016; Wasik vd, 2002) belirtilen aşamalara uygun olarak; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gerçekleşen uygulama adımları ile yürütülmüştür.

Okuma Öncesi

Başlama düzeyi evresinde ayrıntılı olarak açıklanmış olan kitap belirleme ölçütleri doğrultusunda oluşturulan kitap havuzundan yansız atama yoluyla seçilen kitaplara EKO okuma planı hazırlanmıştır. Hazırlanan okuma planları, başlama düzeyi tamamlanarak EKO uygulamasına başlanan her bir katılımcı için ihtiyaç duyulduğu sayıda yeni planlar hazırlanarak yığışımlı olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda dokuz kitabın EKO planı hazırlanmıştır (EK 15 Örnek EKO Planı) EKO oturumlarının öğretimsel hedeflerini oluşturmak üzere uygulamada kullanılacak öykü kitaplarının teması ve çocukların gelişim düzeyi dikkate alınarak her bir kitap için hedef sözcükler (örn; tombul, homurtu, saka kuşu, koza) belirlenmiştir. Hedef sözcüklerin

çocukların yeterince tanımadıkları sözcükler olmasına dikkat edilmiştir. Hedef sözcüklerin belirlenmesinden sonra, EKO oturumlarının gerçekleştirileceği ortama ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle EKO uygulaması sırasında çocuğun kitabın resimlerini kolayca görebileceği ve rahat olabileceği bir pozisyonda oturması sağlanmıştır. Çocuğun dikkatini dağıtabilecek uyaranlar ortadan kaldırılmıştır. Ayrıca, okuma öncesi çocuğun su ve tuvalet gereksinimlerinin karşılanması sağlanmıştır. Çocuğun yerleşimi sağlandıktan sonra hedef sözcüklerin resimlerini, yazılı uyaranların yer aldığı bölümleri, yazı ve resim arasındaki ilişkileri fark edebilmesini destekleyebilmek için okuma boyunca öykü kitabının ön kapağı çocuğa dönük olacak şekilde ve kitabı rahatlıkla görebileceği şekilde tutulmuştur. Araştırmacı ayrıca okuma sürecinde çocuğa soracağı soru ya da yapacağı etkilinliklerle ilgili hatırlatmaları okuyacağı kitabın sayfalarına küçük notlar almıştır.

Okuma uygulamasının gerçekleşeceği ortama ilişkin yapılacak düzenlemeler tamamlandıktan sonra her bir oturumun başında çocuklara okunacak öykü kitabının biçimsel özellikleri hakkında bilgi vererek kitapla tanışmaları sağlanmıştır. Bu adımda ilk olarak kitabın kapağı çocuğa tanıtılmış, her bir kitabın ön ve arka kapak sayfasının mevcut olduğu, kitabın adının sırt kısmında da yer almakta olduğu, içerisinde ise metnin yer aldığı birden çok sayfasının bulunduğu çocuklara anlatılmış ve gösterilmiştir. Ayrıca çocuğun kitaba dokunması sağlanmıştır, sonrasında kitabın kapak sayfası çocuğa dönük olacak şekilde başlığı yüksek sesle okunmuş ve bir yandan da parmakla gösterilmiştir. Daha sonra öykünün yazarının adı söylenmiş ardından '…*yazar kimdir?' '…..ne iş yapar*?' gibi sorular sorulmuştur. Çocuğun dikkati kapak resmine çevrilerek her resmin bir çizeri olduğu vurgulanmış ve o kitabın çizerinin adı söylenmiştir. Kitabın yazarı ve çizerinin yanı sıra kitabın basımevi hakkında da konuşulup, bilgiler sunulmuştur. Daha sonra, kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceğine dair çocuklara açık uçlu sorular sorulmuştur (*bu resimde neler görüyorsunuz? Sence bu kitap ne hakkında olabilir? vb.).* Yöneltilen sorulara çocukların tahminde bulunmalarına olanak tanınmıştır. Çocuğun okuma öncesinde yaptığı tahminler dikkatle dinlenilmiş ve genişletilerek ve yeniden düzenlenerek tekrar edilmiştir. Çocuğa kitapta geçen öyküyü dikkatlice dinlemesi gerektiği söylenmiş ve çocuğun rahatlıkla duyabileceği şekilde sesli olarak öykü okunmaya başlanmıştır.

Okuma Sırası

Her bir oturumun başında öğretilmesi amaçlanan hedef sözcüklerin kitaptaki resimleri çocuğa gösterilmiş, çocuğun bu resimlere dokunmasına izin verilmiştir. Kitapta resimleri olmayan ve/veya resimleri belirgin olmayan hedef sözcüklerin yeterli düzeyde anlaşılabilmesi için ek materyaller kullanılmıştır. Örneğin, saka kuşunun birden çok görseli veya sesi de dinletilmiştir. Okuma sırasında yeri geldikçe hedef sözcüklerin ve anlamlarının öykü içinde

tekrarlanması sağlanmıştır. Öykü ile ilgili çocuğa öykünün akışını bozmayacak bir düzen izlenerek 5N1K ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu soruların çocuğun olayların akışı ve sonucu hakkında tahminde bulunmalarını sağlayacak nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Öykü okunurken zaman zaman durup, çocuklardan yarım bırakılan cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Çocuk verdiği yanıtlar ve katılımı için sözel olarak ödüllendirilmiştir ve kitap okumaya katılımı için cesaretlendirmiştir. Öykü okunurken çocuktan gösterilen resimdeki olay ya da durumu anlatması istenmiştir, ayrıca öykünün resimleri tekrar gösterilerek hatırlatmalar yapılırken bazı öyküler için açık uçlu sorularla (*Sonra ne olmuştu? Oraya gitmeden önce başka bir yere daha gitmişti, hatırlıyor musunuz? vb*.) çocuğun olayların sırasını hatırlamalarına yardımcı olunmuştur. Ayrıca öykünün öğelerini çocuğun kişisel deneyimleriyle ilişkilendiren sorular sorulmuştur.

Okuma Sonrası

Her bir oturumun sonunda çocuklardan dinledikleri öyküyü özetlemeleri istenmiştir. Çocukların katılımı bu noktada büyük önem taşıdığı için katılımcılara öykü ile ilgili hatırlatmalarda bulunulmuştur. Resimler gösterilmiş, öyküde kullanılan nesne ya da görsellerle katılımcının öyküde geçen olayları hatırlamasına, sorulan sorularla *(……. fare yola çıkmadan önce ne yapmıştı, sonrasında nereye gitti vb*.) olayların oluş sırasını hatırlamalarına yardımcı olunmuştur. Öyküde geçen hedef sözcüğe vurgu yapılarak, sözcüğün anlamı hatırlatılmıştır. Katılımcılardan okunan öykünün sonunu değiştirmek isterse nasıl değiştirebileceğine yönelik sorular sorulmuştur *(……...sence öykü nasıl bitebilirdi, neden böyle bitmesini istedin? … olsaydı nasıl olurdu? vb*.). Katılımcılara sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen dinlediğini anlama soruları sorulmuştur.

3.6.4. İzleme Oturumları

Katılımcıların EKO oturumları sürecinde kazandıkları beceri ve davranışları ne düzeyde koruduklarını belirleyebilmek amacı ile EKO uygulama sonrasındaki birinci ve üçüncü haftalarda izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları uygulama oturumları ile benzer biçimde yütütülmüştür. Her oturumda farklı kitap okunmuş ve oturum sonunda çocukların çalışmaya katılımı sözel olarak pekiştirilmiş ve oturum tamamlanmıştır.

3.6.5. Genelleme Oturumları

Genelleme oturumları, uygulama bittikten sonra, araştırmaya katılan çocukların kendi öğretmenleriyle, eğitimlerine devam ettikleri akranlarının olduğu sınıflarda büyük grup etkinliği şeklinde gerçekleştirilmiş ve katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerini, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını farklı kişi, ortam ve zamana genelleyip genellemedikleri

belirlenmeye çalışılmıştır. Genelleme oturumları ön test ve son test biçiminde gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları kapsamında, araştırmaya katılan tüm öğretmenlere araştırmacı tarafından EKO ile ilgili biri kuramsal diğeri uygulama örneklerinin gösterildiği 40 dakikalık EKO eğitimi verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uygunluk durumlarına göre; Yaman'ın öğretmenine bir, Mustafa'nın öğretmenine iki, Ali'nin öğretmenine ise bir kez, kendi öğrencisine yönelik araştırmacının gerçekleştirdiği EKO oturum videoları izletilmiştir. Daha sonra öğretmen, araştırmacı tarafından hazırlanan EKO planı ile sınıf ortamında çocuğun normal gelişim gösteren akranlarından oluşan büyük grup uygulaması biçiminde genelleme oturumunu gerçekleştirmiştir. Genelleme oturumlarında ön test ve son test verilerinin toplanması süreci video kamera ile kayıt alınamamıştır. Bu nedenle veri toplama sürecinde her bir çocuk için hem geleneksel hem de EKO oturumları sırasında uygulayıcı tarafından öğretmenin sorduğu sorulara katılımcı çocuğun verdiği cevaplar dinlediğini anlama veri toplama formuna eş zamanlı olarak okumayı gerçekleştiren öğretmen tarafından işlenmiştir. Okuma sonrası sorulacak dinlediğini anlama soruları katılımcı çocuğa bireysel olarak sorulmuştur. Etkinlikle ilgili olma verileri için tutulan anlık zaman örneklemi kaydı ise sınıfta bulunan öğretmen adayı tarafından tutulmuştur. Veri toplama öncesi öğretmen adayı etkinlikle ilgili olmanın işe vuruk tanımı ve veri toplama süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir. Genelleme ön test son test sözel katılım verileri ise yine eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından tutulmuştur. Tüm genelleme verilerini desteklemek amacıyla kitap okuma oturumları sırasında öğretmen bilgilendirilerek ses kaydı alınmış ve uygulamacı tarafından hedef katılımcı için anektod kaydı tutulmuştur.

3.7. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, etkililik, güvenirlik, genelleme ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım, etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin etkililik verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen; Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu (EK 7), Sözel Katılım Davranışı Veri Toplama Formu (EK 8) ve Etkinlikle İlgili Olma Davranışı Veri Toplama Formu (EK 9) kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların dinlediğini anlamalarını değerlendirmek için araştırmacılar genellikle mevcut çocuk kitaplarını kullanmakta veya kendi öykülerini oluşturmaktadırlar (Tompkins vd., 2013). Bir dinlediğini anlama görevi olarak kullanılan öykü anlatımı, çocuğun nedensel bağlantıları ne kadar kullandığını ya da sıralı ve tutarlı bir öykü

çizgisi oluşturmak için olayları birbirine ne kadar bağladığını gösterebilir (Shaw, 2011). Bu nedenlerle öykü anlama görevleri okul performansının önemli bir bileşenini oluşturur ve basit görsel dikkatin yanı sıra birçok bilişsel beceriyi de içerir. Bu nedenle, öyküleri incelemek çocukların birçok okul görevinde karşılaştıkları gibi karmaşık olayları anlamalarını değerlendirme fırsatı sunduğu gibi genel olarak anlamanın birçok yönü hakkında fikir verir (Berthiaume, 2006). Ancak dinlediğini anlamaya ilişkin olarak okul öncesi dönem çocuklarının; öykülerin kahramanlarını, yer, zaman, olay, neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırma sürecini sorgulayıcı anlama görevlerine yönelik standart ölçme araçlarını oluşturmak oldukça güçtür. Erken çocukluk eğitiminde yer alan ilgili araştırmalarda bu sınırlılıklardan dolayı dinlediğini anlamaya ilişkin veriler sıklıkla, araştırmacılar tarafından geliştirilen; değerlendirme formları ve belirli gözlem formları (Bellon vd., 2000; Ezell vd., 2000; Karaman, 2013; Kendeou vd., 2008; Mims vd., 2009; Ziolkowski ve Goldstein, 2008) ile toplanmıştır. Bu araştırmalarda dinlediğini anlama kavramını geniş anlamda kullanmaktadır. Kavram; çocukların kitaplara verdikleri spontane tepkiler, çocukların bir öyküden hatırladıkları olay sayısı, bir öykünün nedensel yapısına duyarlılık ve bir öykü hakkındaki anlama sorularına verilen cevaplar gibi çeşitli anlamlara gelmektedir (Tompkins vd., 2013). Bu araştırmada ise dinlediğini anlama becerileri işe vuruk tanıma uygun olarak; çocukların öyküyü gerçek anlamda anlamalarını (okunan öykünün adını söyleme, öyküde kimlerin olduğunu (karakterlerini) söyleme, öykünün nerede geçtiğini söyleme, öykünün geçtiği zamanı söyleme ve çocukların çıkarım yapma becerilerini (öyküdeki neden-sonuç ilişkilerini anlamlandırma davranışların) ifade etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada katılımcıların dinlediğini anlama etkililik verilerini toplamak için araştırmacı tarafından okunan her öykü için kullanılabilen “Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu” (EK 7) kullanılmıştır. Dinlediğini anlama düzeylerinin değerlendirilmesi aşamasında, okunan öyküye ilişkin hazırlanan dinlediği anlama soruları tek tek öğrencilere sorularak onlardan gelen yanıtlar anında kayıt edilmiştir. Çocuklardan elde edilen doğru yanıtlar için veri toplama formuna “+” , yanlış yanıtlar için “-” koyularak, doğru cevap yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe işlenmiştir.

Araştırmada DEHB’li çocukların dinlediğini anlama becerilerine ilişkin etkililik verilerinin toplanması için anlama sorularının yanı sıra son test şeklinde Kargın ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi’nin (EROT) Dinlediğini Anlama Alt Testi de kullanılmıştır. Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi – EROT anasınıflarına devam eden 60-72 aylık öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ve okuma yazma güçlükleri açısından risk grubunda yer alan çocukların belirlenmesine yönelik standart bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiş, 8 alt testten oluşan ve her bir alt testin bağımsız olarak kullanılabildiği, geçerli ve güvenilir bir erken okuryazarlık becerisi değerlendirme aracıdır. Bu araştırma kullanılan Dinlediğini Anlama Alt Testi; bir öyküden ve

bu öyküye ilişkin hazırlanan 6 anlama sorusundan oluşmaktadır. On bir cümle ve 80 sözcükten oluşan öykünün hazırlanma aşamasında, araştırmacılar öncelikle hedef gruptaki çocukların yaş grubuna ait öyküleri incelemiş, ardından da anasınıfı çocuklarının gelişim düzeyine uygun, kültürden ve cinsiyetten bağımsız olan bir konu ve içerik belirleyerek kendi öykülerini oluşturmuşlardır. Öykünün oluşturulmasından sonra bu öyküdeki içeriğe ilişkin 5N 1K (ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl, kim) sorularından oluşan 6 anlama sorusu oluşturulmuştur. Testin uygulanışında, öğrencilere öncelikle "*Şimdi sana bir öykü okuyacağım ve öyküyle ilgili sorular soracağım. Beni dinlemeni ve sorulara dikkatlice cevap vermeni istiyorum. Tamam mı?"* yönergesi verilmiş ve öğrencilerin "Tamam" cevabı ile hazırlanan öykü öğrencilerin rahat duyabileceği bir ses tonu ile okunmuştur. Öykünün tamamlanmasından sonra anlama sorularına geçilmiş ve okunan öyküye ilişkin hazırlanan 6 anlama sorusu tek tek öğrencilere sorularak onlardan gelen yanıtlar anında kayıt edilmiştir. Testin uygulanması sırasında öğrencilerden elde edilen doğru ve yanlış tepkiler 1/0 şeklinde puanlanmıştır. EROT'tan elde edilen puanlar, her bir alt teste ilişkin oluşturulmuş olan kesme puanlarına göre yorumlanmaktadır. Buna göre alt testlerden kesme puanının altında puan alan çocuklar desteğe gereksinim duyan çocuklar olarak belirlenmiştir. EROT'da Dinlediğini Anlama Becerileri Alt Testi için kesme noktası 5 olarak belirlenmiştir (Kargın vd., 2015).

Araştırmanın diğer bir bağımlı değişkeni olan sözel katılım davranışları ise; işe vuruk tanımda yer alan; "okuma sırasında çocuk tarafından kendiliğinden başlatılan, öykü ile ilgili soru sorma, öyküdeki resimler hakkında konuşma ya da yetişkinin / okuyucunun sorularına verdiği yanıtlar" gibi sözel katılım davranışlarına yönelik verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Sözel Katılım Veri Toplama Formu (EK 8) ile toplanmıştır. Çocukların EKO etkinliğindeki sözel katılım davranışlarını değerlendirebilmek için oluşturulan form geliştirilirken, Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından EKO etkinliğine aktif olarak katılımını sağlamak için geliştirilen ve CROWD (Completion, Recall, Openended, Wh-questions, Distancing) olarak kısaltılan; tamamlama, hatırlatma, açık uçlu, 5N1K sorularını ve ilişkilendirme ipuçlarını içeren konuşmayı başlatma ve sürdürme tekniklerinden yararlanılmıştır. Çocuğun yaptığı sözlü anlatım; (1) konuyla ilgiliyse ve (2) bir veya daha fazla anlaşılır sözcük içeriyorsa sayılmıştır. Bu sözlü ifadeler, kendiliğinden başlatılan soru sorma, resim hakkında yorum yapma veya yetişkinlerin sorularına verilen yanıtlardan oluşabilir. Uygulama sürecinde EKO oturumlarının başlama düzeyi oturumlarından daha uzun olması nedeniyle sözel katılım verileri oran olarak sunulmuştur. Okuma oturum sürelerinin uzunluğunun farklı olmasının çocukların sözel davranışlarına ilişkin veri toplama sürecini etkilemediğinden emin olmak amacıyla, kitap okuma oturumları sırasında çocukların sözel katılım sıklıkları (sözlü katılım sayısı /dakika) sözel katılım oranında dönüştürülerek

hesaplanmıştır. Bu hesaplama, uygulamacının her bir çocuk için süresi farklı olan kitap okuma oturumlarındaki sözel davranışları karşılaştırmasına olanak sağlamıştır.

Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan etkinlikle ilgili olma davranışları işe vuruk tanımında yer alan aşamalara; 1) Bir sandalyede veya yerde dik oturma, 2) Dikkati uygun biçimde etkinliğe yöneltmeye (kitaba ve/veya öğretmene yönelik vücut şeklini alma, kitabı veya öğretmeni gözle takip etme, öğretmene, oyuna ya da oyun materyallerine bakma, öğretmeni dinleme ve etkinlikle ilgili ifadelerde bulunma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme ya da jestlerle onaylama, öykü ya da öyküdeki karakter ve durumları canlandırmaya ilişkin anlık zaman örneklemi kaydı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada anlık zaman örneklemi kaydı etkinliği yerine getirme davranışında gözlem süresi 10 sn zaman aralıklarına bölünerek her bir dilim sonunda etkinliği yerine getirme davranışında tanımlandığı biçimde davranışın gözlenmesi ile kayıt edilmiştir. Gözlemler etkinlik süresince 10 sn bir bilgisayardan gelen uyarıcı ses (bip sesi) yardımıyla ilgili forma kayıt edilmiştir. Anlık zaman örneklemi kaydı için Etkinlikle İlgili Olma Veri Toplama Formu (EK 9) kullanılmıştır. Formda tanımlandığı biçimde yapılan etkinlikle ilgili olma davranışı için veri toplama formuna “+”, uygun biçimde olamayan tepkiler için “-” koyulmuş, doğru yüzdesi hesaplanmış ve elde edilen veriler grafiğe islenmiştir.

3.7.2. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada, gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği verisi olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır.

3.7.2.1. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik verilerin toplanması için dinlediğini anlama, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma için her bir katılımcıda araştırma kapsamında düzenlenen oturumların yansız atamayla belirlenen % 30’unda güvenirlik verisi toplanmıştır.

Yansız atama ile belirlenen oturumların video kayıtları bağımsız gözlemci tarafından izlenmiştir. Veri toplama sürecinde dinlediğini anlama, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma için işe vuruk tanımlarda yer verilen açıklamalar doğrultusunda etkililik verilerinin toplanması aşaması ile aynı süreç takip edilerek gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen; “Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu (EK 7) Sözel Katılım Veri Toplama Formu (EK 8) ve Etkinlikle İlgili Olma Veri Toplama Formu” (EK 9) kullanılmıştır.

3.7.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Araştırmada EKO uygulamasının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacı ile uygulamaya yönelik veri toplanmış ve böylece uygulamanın güvenirliği sınanmıştır. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması için EKO oturumlarında her bir katılımcı için araştırma kapsamında düzenlenen; uygulama ve izleme oturumlarının yansız atamayla belirlenen % 30'unda güvenirlik verisi toplanmıştır. Yansız atama ile belirlenen oturumların video kayıtları bağımsız gözlemci tarafından izlenmiştir. Veri toplama sürecinde EKO oturumlarının uygulama basamaklarının planlandığı biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla "Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK 10) kullanılarak uygulama ve izleme evreleri için veri toplanmıştır.

3.7.3. Genelleme Verilerinin Toplanması

Katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarının farklı kişi (öğretmen) ortam (okul öncesi eğitim sınıfında) ve zamana genellenip genellenmedigine ilişkin ön test-son test modeli kullanılarak veri toplanmıştır.

Genelleme ön test oturumları, çocukların öğretmenlerinin büyük grup içerisinde gerçekleştirdikleri geleneksel kitap okuma yöntemi ile genelleme son test oturumları ise yine çocukların öğretmenlerinin büyük grup içerisinde araştırmacı tarafından hazırlanan plan ile gerçekleştirdikleri EKO yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Geleneksel kitap okuma ve EKO sonrası çocukların anlama sorularına verdikleri yanıtlar, sözel katılımları ve etkinlikle ilgili olmaya ilişkin tepkileri ön test ve son test genelleme oturumu verileri olarak kabul edilmiştir. Araştırmada genellemeye ilişkin verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen; Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu (EK 7), Sözel Katılım Veri Toplama Formu (EK 8) ve Etkinlikle İlgili Olma Veri Toplama Formu (EK 9) kullanılmıştır.

3.7.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada, EKO yönteminin anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği sürecine yönelik sonuçların katılımcılar açısından önemini belirleyebilmek amacıyla, katılımcıların anneleri ve devam ettikleri okuldaki öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sona erdikten sonra araştırmanın başlama düzeyindeki ve en son uygulama oturumundaki görüntüler her çocuğun anne ve öğretmenine ayrı ayrı izletilmiş, daha sonra elde edilen bulguların sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere annelerin ve çocukların öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen; Sosyal Geçerlik Öğretmen Veri Toplama Formu (EK 11) ve Sosyal Geçerlik Anne Veri Toplama Formu (EK 12)

kullanılmıştır. Öğretmen ve anne görüşmelerinde kullanılacak görüşme formu hazırlanırken, soruların açık uçlu olmasına, çok boyutlu olmamasına, katılımcıları yönlendirici nitelik taşımamasına ve katılımcılar tarafından kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve geribildirimler temelinde sorulara son hali verilmiştir. Sosyal geçerlik görüşme formunda öğretmenlerin ve annelerin izledikleri başlama düzeyindeki ve en son uygulama oturumundaki görüntülere dayalı olarak değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olacak sorulara yer verilmiştir. Öğretmenler için; "EKO hazırlık süreci", "EKO'nun dinlediğini anlama becerilerine, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarına etkisi", "geleneksel okuma ile EKO'nun karşılaştırılması" ve "araştırmanın olumlu ve olumsuz yönleri" başlıkları altında dört boyuttan oluşan tematik çerçevede toplam beş soruya yer verilmiştir. Anneler için ise; "EKO'nun "dinlediğini anlama becerilerine, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarına etkisi", "geleneksel okuma ile EKO'nun karşılaştırılması" ve "araştırmanın olumlu ve olumsuz yönleri" başlıkları altında üç boyuttan oluşan tematik çerçevede toplam dört soruya yer verilmiştir.

Görüşme formları hazırlandıktan sonra öğretmenler ve annelerden görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcı çocukların devam ettikleri okullardaki uygun bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeler başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait video görüntülerinin izlenmesini de içerecek biçimde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ve annelerin bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlarda herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırabilmek ve görüşmelerin sözel olmayan yönlerini de dikkate alabilmek için görüşmede araştırmacı tarafından notlar alınmıştır. Görüşme sırasında öğretmenleri ve anneleri yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, genelleme, güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.8.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen etkililik verileri, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının analiz edildiği grafikte yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen ise, katılımcıların dinlediğini anlama, sözel katılım ve etkinliğe dâhil olma davranışlarına ilişkin doğru yanıt ve tepki yüzdesini ifade etmektedir. Grafikte uygulamadan sonra veri

yollarının düzeyinde ve eğiminde artış görülmesi uygulamanın etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.8.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen; başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarından yansız atamayla belirlenen % 30'unda (Tekin-İftar ve Kircaali-İftar, 2013) etkililik verileri güvenirliği ve uygulama güvenirliği verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri, oturumlarının en az % 30'unda "[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kazdin, 1982; aktaran: Erbaş, 2012). Tüm oturumlara yönelik her bir katılımcı için hesaplanan ortalama güvenirlik yüzdeleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Başlama Düzeyi, Uygulama, İzleme ve Genelleme Oturumlarına Yönelik Etkililik Verilerinin Güvenirliği (%)

Öğrenci		Başlama Düzeyi	Uygulama	İzleme	Genelleme
Yaman	Dinlediğini Anlama	100	100	100	100
	Sözel Katılım	97	96	96	95
	Etkinlikle İlgili Olma	95	94	93	92
Mustafa	Dinlediğini Anlama	100	100	100	100
	Sözel Katılım	98	93	96	96
	Etkinlikle İlgili Olma	95	94	97	94
Ali	Dinlediğini Anlama	100	100	100	100
	Sözel Katılım	100	95	96	97
	Etkinlikle İlgili Olma	92	94	98	98

Yaman için başlama düzeyi oturumlarında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında Yaman için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 93 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 95 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi ise % 96 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmiştir. Yaman için uygulama oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Uygulama oturumlarında Yaman için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 92 ile % 96 arasında değişiklik

göstererek ortalama % 94, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 94 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Yaman için izleme oturumlarında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. İzleme oturumlarında Yaman için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 90 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 93 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 95 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Yaman için genelleme oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Yaman için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 88 ile % 95 arasında değişiklik göstererek ortalama % 92 olarak belirlenmiştir. Sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi ise % 94 ile % 95 arasında değişiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmiştir.

Mustafa için başlama düzeyi oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Mustafa için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 94 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmiştir. Sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 97 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 98 olarak belirlenmiştir. Mustafa için uygulama oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Mustafa için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 94 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 92 ile % 94 arasında değişiklik göstererek ortalama % 93 olarak belirlenmiştir. Mustafa için izleme oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Mustafa için etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 96 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmiştir. Sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 95 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Mustafa için genelleme oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Mustafa için genelleme oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 91 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94 olarak belirlenmiştir. Sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 95 ile % 97 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir.

Ali için başlama düzeyi oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Ali için başlama düzeyi oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 90 ile % 94 arasında değişiklik

göstererek ortalama % 92 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Ali için uygulama oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Ali için uygulama oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 92 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 94 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 94 ile % 96 arasında değişiklik göstererek ortalama % 95 olarak belirlenmiştir. Ali için izleme oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Ali için izleme oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 97 ile % 99 arasında değişiklik göstererek ortalama % 98 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 94 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 96 olarak belirlenmiştir. Ali için genelleme oturumları sırasında dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Etkinlikle ilgili olma davranışı için belirlenen güvenirlik yüzdesi % 97 ile % 99 arasında değişiklik göstererek ortalama % 98 olarak, sözel katılım davranışı için belirlenen ortalama güvenirlik yüzdesi % 96 ile % 98 arasında değişiklik göstererek ortalama % 97 olarak belirlenmiştir.

3.8.2.2. Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Araştırma sürecinde düzenlenen EKO yönteminin uygulandığı tüm oturumların random seçilen % 30'unda bağımsız bir kodlayıcı "Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'nu" (EK 10) kullanarak uygulamaya ilişkin güvenirlik verileri toplamıştır. Araştırmada uygulama güvenirliği [Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı x 100] formülü (Billingsley vd., 1980) kullanılarak hesaplanmıştır. Yaman, Mustafa ve Ali ile gerçekleştirilen EKO yönteminin kullanıldığı oturumlarda izlenen basamaklara ilişkin uygulama güvenirliği verilerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Uygulama Güvenirliği Bulguları

Katılımcılar	Uygulama Oturumu	İzleme oturumu
Yaman	100	96.6
Mustafa	100	100
Ali	100	100

Tablo 5'te yer alan uygulama güvenirliği verileri incelendiğinde Yaman, Mustafa ve Ali'nin uygulama ve izleme oturumlarındaki uygulamacı davranışlarının tamamına yakınında %100 güvenirlik katsayısının elde edildiği anlaşılmaktadır.

3.8.3. Genelleme Verilerinin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen genelleme verileri, ön test-son test modeliyle sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Araştırma bulguları analiz edildiği grafikte yatay eksen çocukların ön test ve son test oturumlarını, düşey eksen ise bağımlı değişkenlere ilişkin ilişkin genelleme oturumlarında elde edilen doğru yanıt ve tepki yüzdelerini ifade etmektedir.

3.8.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenler ve annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri araştırmanın kavramsal yapısı ve analizine temel oluşturacak temalar önceden belirlendiği için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Öğretmen ve anne görüşmeleri ile elde edilen verilerin analizinde öncelikle ses kayıtları ve yazılı olarak elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından ses kayıtları ve bilgisayar dökümleri bir uzmana verilerek, verilerin bilgisayar ortamına doğru bir biçimde aktarılıp aktarılmadığı kontrol edilmiş ve onay alınmıştır. Bu aşamadan sonra veriler araştırmacı tarafından oluşturulan betimsel veri indekslerine yerleştirilmiş, kodlamalar yapılarak veriler belirlenen temalar altında gruplanmış ve yorumlanmıştır. Analiz aşamasının son adımı olarak elde edilen veriler, özel eğitim ve nitel araştırma konularında bir uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen uzlaşı toplantısında görüşülerek kodlayıcılar arası güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemde Güvenirlik=[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için veriler ayrıntılı bir biçimde betimlenmiş ve yer yer doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Yapılan doğrudan alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, doğrudan alıntılar öğretmenler için Ö1, Ö2, anneler için A1, A2 biçiminde ifade edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilere ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

4.1. Katılımcı Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ilk alt amacına uygun olarak, katılımcı çocukların dinlediğini anlama becerilerini kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Dinlediğini anlama becerisine ilişkin elde edilen veriler, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları olarak üç evrede incelenmiştir. Yaman, Mustafa ve Ali'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarındja göstermiş oldukları performans Şekil 2'de sırasıyla üç grafikte gösterilmiştir.

4.1.1. Birinci Katılımcı Yaman'ın Dinlediğini Anlama Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Şekil 2'de yer alan Yaman'ın dinlediğini anlama becerilerine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki doğru yanıt yüzdeleri incelendiğinde, Yaman'ın başlama düzeyi oturumlarındaki doğru yanıt yüzdelerinin % 23.7 ile % 30 arasında değişiklik gösterip ortalama % 26 olarak belirlendiği görülmektedir. Yaman için düzenlenen üç başlama düzeyi oturumunda kararlı veri elde edildiği için uygulama oturumuna geçilmiştir. Yaman'ın uygulama evresinde düzenlenen dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlardaki doğru yanıt yüzdeleri % 82 ile % 100 arasında değişiklik gösterip ortalama % 90 olmuş ve Yaman bu evre için belirlenen ölçütü karşılamıştır. Yaman'ın dinlediğini anlama becerilerine ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru yanıt yüzdesi ise % 93.8 olmuştur.

4.1.2. İkinci Katılımcı Mustafa'nın Dinlediğini Anlama Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

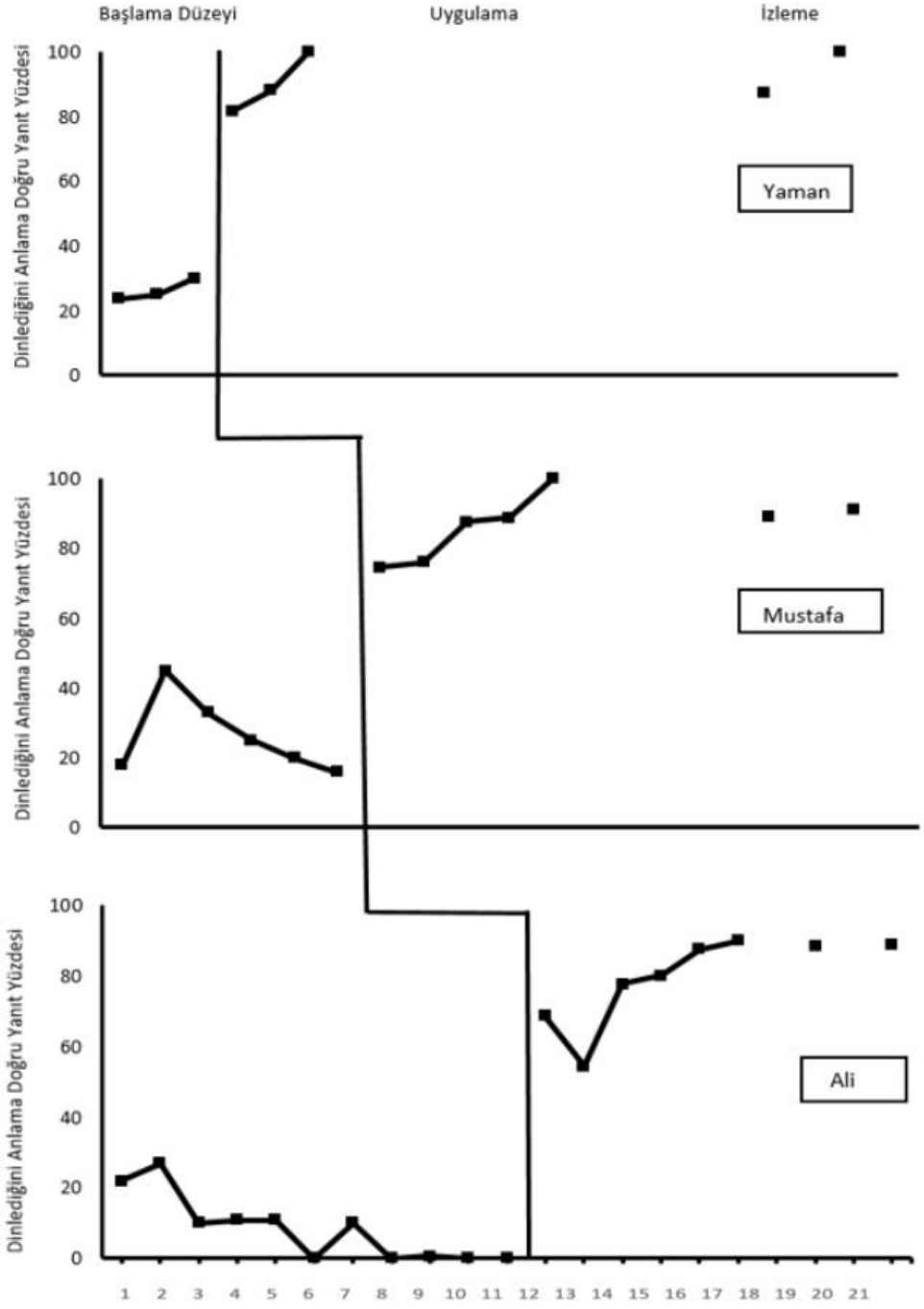
Şekil 2'de yer alan Mustafa'nın dinlediğini anlama becerilerine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki doğru yanıt yüzdeleri incelendiğinde, Mustafa'nın başlama düzeyi oturumundaki doğru yanıt yüzdelerinin %16 ile % 45 arasında değişiklik gösterip ortalama % 25 olarak belirlendiği görülmektedir. Mustafa'nın uygulama evresinde düzenlenen yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci oturumlardaki doğru yanıt yüzdeleri ise % 74,5 ile % 100 arasında değişiklik gösterip ortalama % 85 olarak belirlenen ölçütü karşılamıştır. Mustafa'nın dinlediğini anlama becerilerine ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru yanıt yüzdesi ise % 90 olmuştur.

4.1.3. Üçüncü Katılımcı Ali'nin Dinlediğini Anlama Becerilerini Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Şekil 2'de yer alan Ali'nin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru yanıt yüzdeleri incelendiğinde, Ali'nin başlama düzeyi evresindeki doğru yanıt yüzdesi % 0 ile % 27 arasında değişiklik gösterip ortalama % 9 olarak belirlendiği görülmektedir. Ali'nin uygulama evresinde düzenlenen 12.,13.,14.,15., 16. ve 17. oturumlardaki doğru yanıt yüzdesi ise % 64.5 ile % 90 arasında değişiklik gösterip ortalama % 80.5 olmuştur. Ali'nin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru yanıt yüzdesi ise % 89 olmuştur.

Şekil 2.

Katılımcı Çocukların Dinlediğini Anlama Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Yanıt Yüzdeleri



Araştırmanın birincil bağımlı değişkeni olan dinlediğini anlama becerilerine EKO'nun etkilerini ortaya koymak için araştırma kapsamında anlama sorularının yanı sıra ön test ve son test şeklinde uygulanan EROT Dinlediğini Anlama Alt Testi değerlendirme sonuçlarında elde edilen dinlediğini anlama puanları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcı Çocukların EROT Öntest ve Sontest Dinlediğini Anlama Puanları

Dinlediğini Anlama	Ön Test Puanı	Son Test Puanı
Yaman	3	6
Mustafa	3	5
Ali	1	4

Tablo 6'da görüldüğü gibi Yaman, öğretim oturumları öncesinde uygulanan ön teste sorulan altı anlama sorusundan üç tanesine doğru yanıt vererek kesme puanının (5 puan) altında kalmıştır. Yaman öğretim oturumu sonrasında uygulanan son testte ise dinlediğini anlama sorularının tamamına doğru yanıt vermiştir. Yine Tablo 6'da görüldüğü gibi Mustafa, öğretim oturumları öncesinde uygulanan ön teste sorulan altı anlama sorusundan üç tanesine doğru yanıt vererek kesme puanının altında kalmıştır. Mustafa öğretim oturumu sonrasında uygulanan son testte ise dinlediğini anlama sorularının beş tanesine doğru yanıt vermiştir. Ali ise öğretim oturumları öncesnde uygulanan ön teste sorulan altı anlama sorusundan yalnızca bir tanesine doğru yanıt vererek kesme puanının altında kalmıştır. Ali öğretim oturumu sonrasında uygulanan son testte ise dinlediğini anlama sorularının dört tanesine doğru yanıt vermiştir.

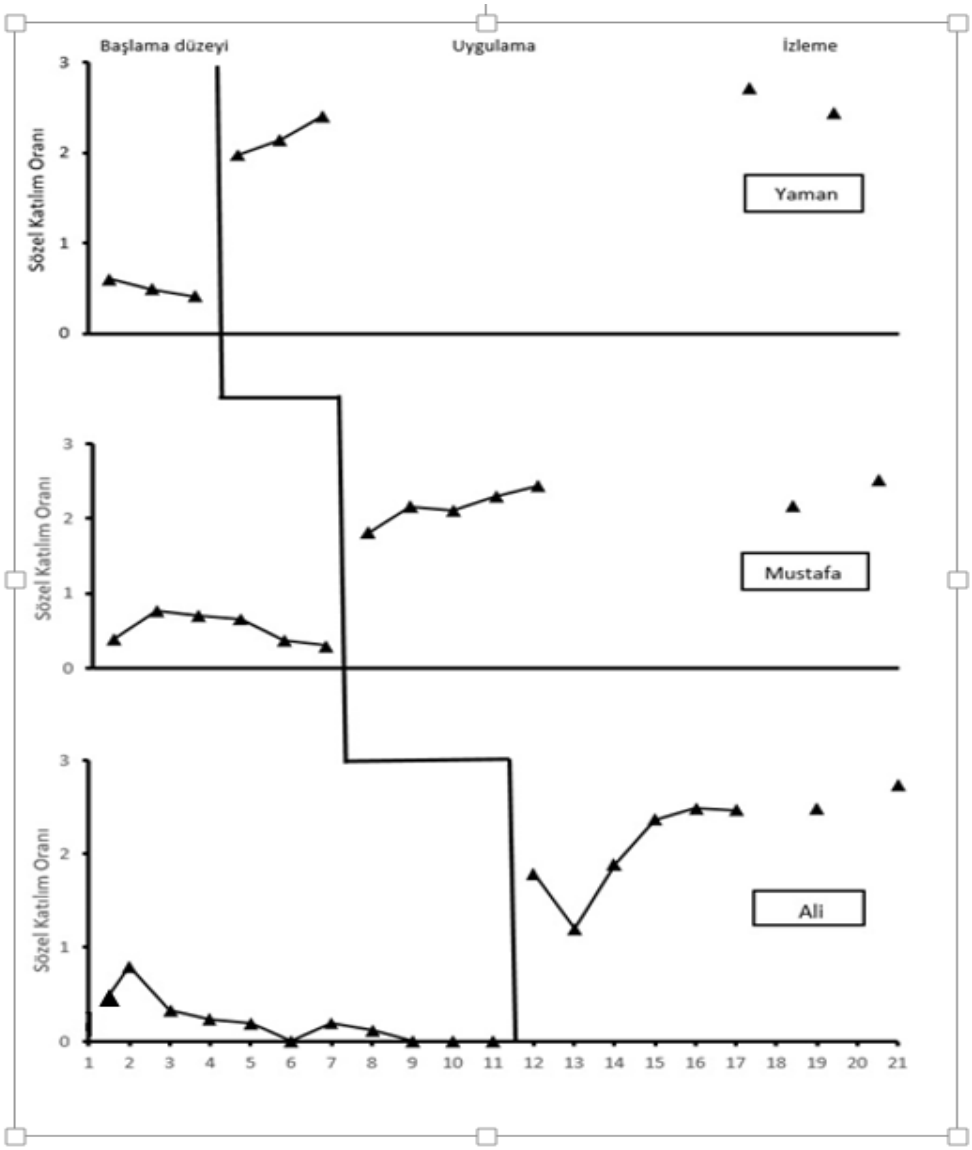
Tablo 6'da yer alan çocukların dinlediğini anlama sontest puanlarına bakıldığında, çocuklardan yalnızca Ali'nin sontest puanı kesme puanı altında kalmış olsa da her üç çocuğun puanlarının ön teste göre önemli oranda yükseldiği görülmektedir. Bu bulgular, EKO'nun DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Katılımcı Çocukların Sözel Katılım Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak, katılımcı çocukların sözel katılım davranışlarını kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Sözel katılım davranışına ilişkin elde edilen veriler, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları olarak üç evrede incelenmiştir. Yaman, Mustafa ve Ali'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları performans Şekil 3'te sırasıyla üç grafikte gösterilmiştir.

Şekil 3.

Katılımcı Çocukların Sözel Katılım Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Katılım Oranları



4.2.1. Birinci Katılımcı Yaman'ın Sözel Katılım Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yaman'ın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği sözel katılım oranına ilişkin yüzdeleri Şekil 3'te gösterilmektedir. Yaman'ın başlama düzeyi evresindeki sözel katılım oran aralığı 0.41 ile 0.60 arasında değişiklik gösterip ortalama 0.50 olarak belirlenmiştir. Yaman'ın uygulama evresinde düzenlenen dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlardaki sözel katılım oran aralığı ise 1.97 ile 2.40 arasında değişiklik gösterip ortalama 2.17 olarak belirlenmiştir. Yaman'ın sözel katılım davranışlarına ilişkin uygulama evresi

tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama sözel katılım oran aralığının 2.57 olduğu gözlenmiştir.

4.2.2. İkinci Katılımcı Mustafa'nın Sözel Katılım Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Mustafa'nın başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği sözel katılım oranına ilişkin yüzdeleri Şekil 3'te gösterilmektedir. Mustafa'nın başlama düzeyi evresindeki sözel katılım oran aralığı 0.30 ile 0.76 arasında değişiklik gösterip ortalama 0.58 olarak belirlenmiştir. Mustafa'nın uygulama evresinde düzenlenen yedi, sekiz, dokuz, on ve 11. oturumlardaki sözel katılım oran aralığı ise 1.81 ile 2.43 arasında değişiklik gösterip ortalama 2.16 olarak belirlenmiştir. Mustafa'nın, sözel katılım davranışlarına ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama sözel katılım oran aralığının 2.33 olduğu gözlenmiştir.

4.2.3. Üçüncü Katılımcı Ali'nin Sözel Katılım Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

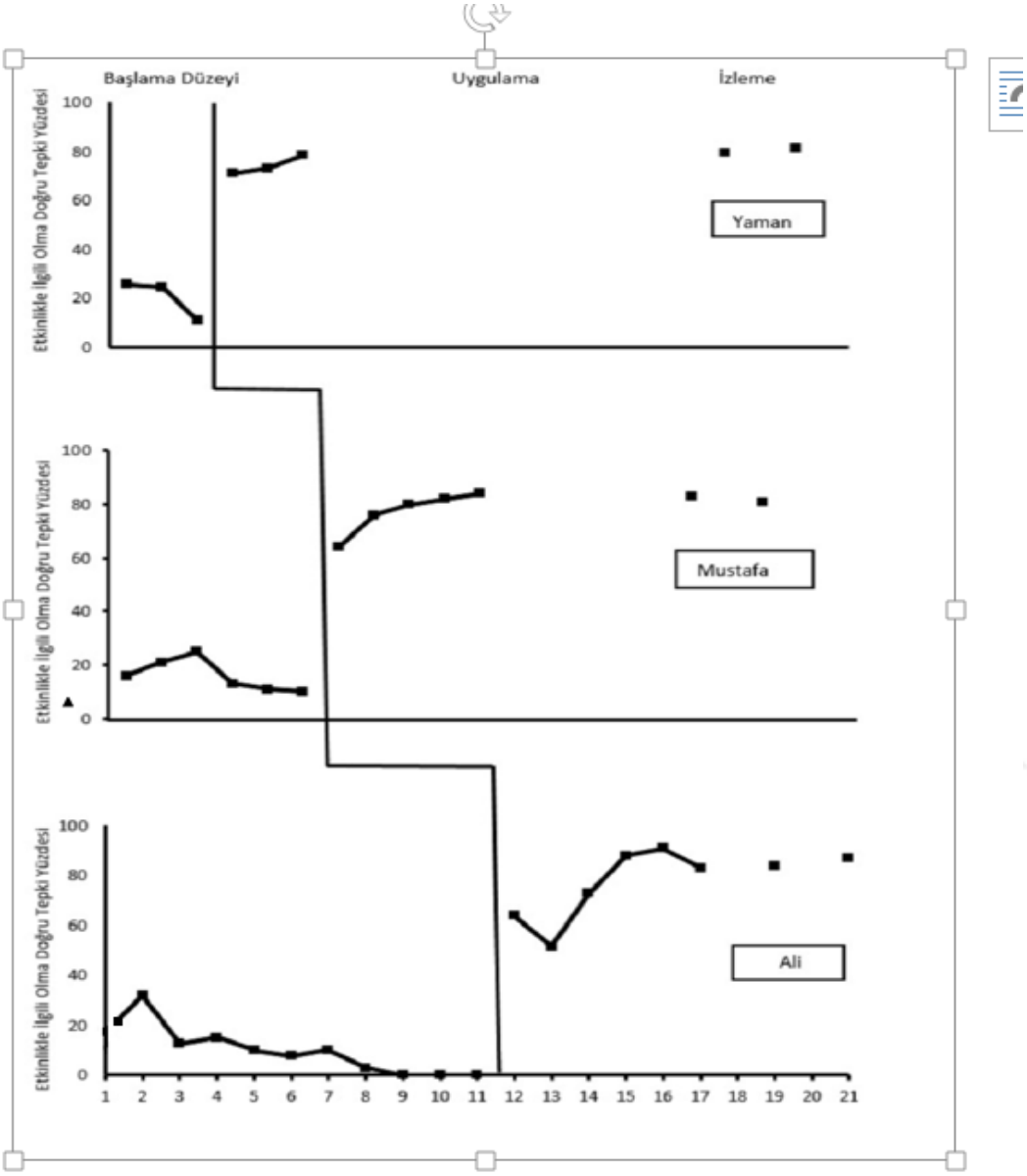
Ali'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği sözel katılım oranına ilişkin yüzdeleri Şekil 3'te gösterilmektedir. Ali'nin başlama düzeyi evresindeki Sözel katılım oran aralığı 0 ile 0.80 arasında değişiklik gösterip ortalama 0.18 olarak belirlenmiştir. Ali'nin uygulama evresinde düzenlenen 12.,13.,14.,15.,16., ve 17. oturumlardaki sözel katılım oran aralığı ise 1.02 ile 2.48 arasında değişiklik gösterip ortalama 2,02 olarak belirlenmiştir. Ali'nin, sözel katılım davranışlarına ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama sözel katılım oran aralığının 2.61 olduğu gözlenmiştir.

4.3. Katılımcı Çocukların Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak, katılımcı çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarını kazanma ve sürdürme düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Etkinlikle ilgili olma davranışına ilişkin elde edilen veriler, başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları olarak üç evrede incelenmiştir. Yaman, Mustafa ve Ali'nin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında göstermiş oldukları performans Şekil 4'te sırasıyla üç grafikte gösterilmiştir.

Şekil 4.

Katılımcı Çocukların Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarına İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri



4.3.1. Birinci Katılımcı Yaman'ın Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Şekil 4'te yer alan Yaman'ın etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde; Yaman'ın başlama düzeyi evresindeki doğru tepki yüzdelerinin %11 ile % 26 arasında değişiklik gösterip ortalama % 20 olarak belirlendiği görülmektedir. Yaman'ın uygulama

evresinde düzenlenen 4.,5., ve 6. oturumlardaki etkinlikle ilgili olma doğru tepki yüzdeleri ise % 71 ile % 78 arasında değişiklik gösterip ortalama % 74 olarak belirlenmiştir. Yaman'ın etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesinin % 80 olduğu gözlenmiştir.

4.3.2. İkinci Katılımcı Mustafa'nın Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Şekil 4'te yer alan Mustafa'nın etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği doğru tepki yüzdeleri incelendiğinde; Mustafa'nın başlama düzeyi evresindeki doğru tepki yüzdelerinin %10 ile % 25 arasında değişiklik gösterip ortalama % 16 olarak belirlendiği görülmektedir. Mustafa'nın uygulama evresinde düzenlenen 7.,8.,9.,10., ve 11. oturumlardaki doğru tepki yüzdelerinin ise % 64 ile % 84 arasında değişiklik gösterip ortalama % 78 olarak belirlenmiştir. Mustafa'nın, etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesinin % 82 olduğu gözlenmiştir.

4.3.3. Üçüncü Katılımcı Ali'nin Etkinlikle İlgili Olma Davranışlarını Kazanma ve Sürdürme Düzeylerine İlişkin Bulgular

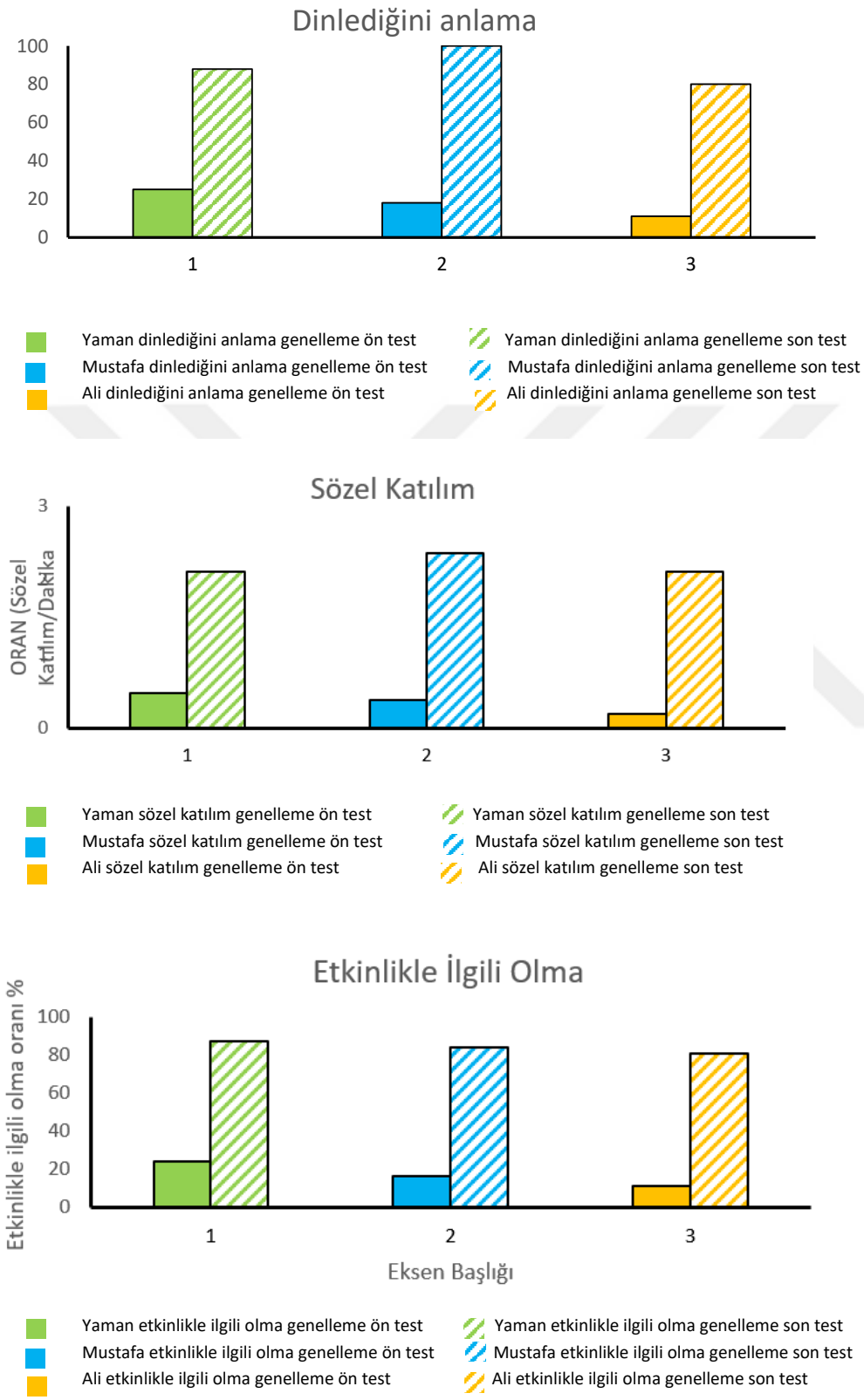
Şekil 4'te yer alan Ali'nin etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin olarak başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde gösterdiği tepki yüzdeleri incelendiğinde; Ali'nin başlama düzeyi evresindeki etkinlikle ilgili olma doğru tepki yüzdelerinin % 0 ile % 32 arasında değişiklik gösterip ortalama % 9 olarak belirlendiği görülmektedir. Ali'nin uygulama evresinde düzenlenen 12.,13.,14.,15.,16. ve 17. oturumlardaki doğru tepki yüzdelerinin ise % 52 ile % 91 arasında değişiklik gösterip ortalama % 77 olarak belirlenmiştir. Ali'nin etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin uygulama evresi tamamlandıktan sonraki birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki ortalama doğru tepki yüzdesinin % 85.5 olduğu gözlenmiştir.

4.4. Genellemeye İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt amacına uygun olarak, EKO yönteminin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini, sözel katılım ve etkinliğe dâhil olma davranışlarını farklı kişi (öğretmen), ortam ve zaman genellemelerine etkilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Çocukların genelleme oturumlarına ilişkin performansları Şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5.

Katılımcı Çocukların Genelleme Oturumlarındaki Öntest ve Sontest Puanları



Şekil 5'te yer alan veriler incelendiğinde; Yaman'ın genelleme ön test oturumlarında dinlediğini anlama becerilerinin doğru yanıt yüzdesi % 25, ikinci denek Mustafa'nın doğru yanıt yüzdesi % 18.1 ve üçüncü denek Ali'nin doğru yanıt yüzdesi %11.2 olarak belirlenmiştir. Çocukların son test oturumunda dinlediğini anlama becerilerinde göstermiş oldukları doğru yanıt yüzdeleri ise Yaman için % 87, Mustafa için % 88.5 ve Ali için ise % 80 olarak belirlenmiştir.

Katılımcı çocukların genelleme ön test oturumlarında sözel katılım oranları Yaman'da 0.48, Mustafa'da 0.38 ve Ali'de ise 0.2 düzeyinde belirlenmiştir. Çocukların son test oturumlarında göstermiş oldukları sözel katılım oranları ise Yaman'da 2.11, Mustafa'da 2.37 ve Ali'de 2.12 olarak belirlenmiştir.

Katılımcı çocukların genelleme ön test oturumlarında etkinlikle ilgili olma davranışlarında göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri Yaman için % 25, Mustafa için %16 ve Ali içinse %7 düzeyinde belirlenmiştir. Çocukların son test oturumlarında etkinlikle ilgili olma düzeyinde göstermiş oldukları doğru tepki yüzdeleri Yaman için % 87.3, Mustafa için % 84 ve Ali içinse % 81 olarak belirlenmiştir.

4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu başlık altında araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda, EKO yönteminin anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinliğe dâhil olma davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmenlerin ve annelerin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen öğretmen ve anne görüşmeleri sonunda elde edilen veriler, araştırmanın sosyal geçerlik ile ilgili bulgularını oluşturan temalar altında toplanarak verilmiş ve ayrıca öğretmenlerin ve annelerin sözlü ifadelerinden yapılmış olan doğrudan alıntılar ile bu temalar desteklenmiştir.

4.5.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğretmenlerden araştırma kapsamında uygulanan EKO yönteminin DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerine, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarına olan etkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, EKO hazırlık süreci, EKO'nun dinlediğini anlama becerilerine, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarına etkileri, geleneksel okuma ile EKO'nun karşılaştırılması, araştırmanın olumlu ve olumsuz yönleri temaları altında değerlendirilmiş ve öğretmenlerin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılar ile öğretmenlerin sosyal geçerlik ile ilgili görüşleri yansıtılmıştır.

4.5.1.1. Öğretmenlerin EKO Hazırlık Sürecine Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere ilk olarak EKO yönteminin uygulamasındaki hazırlık sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, yöntemin hazırlık sürecinin oldukça titiz bir çalışma gerektirdiğini, bu süreçte uygulayıcıya önemli görevler düştüğünü ve bu hazırlık sürecinin EKO yönteminin başarısı için oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

"…….ön hazırlık gerektiriyor. Okuma öncesinde materyaller ya da kullanılacak oyun/ etkinlikler hatta sorulacak sorular hazırlanıyor. Okurken adım adım gitmek gerekir. Yani bir sözcük ya da deyim öğretimi varsa bunları kitap üzerine not almak gerekiyor. Okuma sonrasında da değerlendirme etkinliği ya da sorular da olmalı" (Ö1)

"……..ön hazırlığın iyi yapılması önemli. Aşamalı bir şekilde ilerleme adına kavramlar belirlenip kitabın üzerine mutlaka not alınmalı. Değerlendirme sorularının doğru hazırlanması da ayrıca önemli" (Ö3)

4.5.1.2. Öğretmenlerin EKO'nun Dinlediğini Anlama Becerilerine, Etkinlikle İlgili Olma ve Sözel Katılım Davranışlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere EKO yönteminin DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi için bir yöntem olarak kullanımına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenler özellikle EKO'da materyallerin ve oyunların kullanılmasının çocukların sürece aktif dâhil olmalarını sağladığını ve yine EKO sürecinde kullanılan etkinliklerle çocukların dikkat süresinin de uzadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler bu nedenlerle EKO'nun öğrencilerin dinlediğini anlama ve dil becerilerini geliştirebilecek etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

"….kitap okurken aslında etkileşimli okumada sadece kitaba bağlı kalmıyorsunuz. Yani kitabın resimleri, yazıları, öykünün sunduğu materyaller, oyunlar ya da çocuğun yaşadığı şeylere benzetme yapması, aşamalı bir plan hazırlığı diğer okumalardan farklı kılıyor" (Ö2)

"…..etkileşimli kitap okumada farklı materyallerin kullanılması ve çocuğun kitap okuma esnasında aktif olarak rol alması hem daha uzun süre dikkatini toplamasına yardımcı oluyor hem de yaratıcılığını geliştiriyor. Dil gelişimini destekliyor" (Ö3)

Görüşmeye katılan öğretmenler ayrıca çocukların geleneksel okuma sonrası okunan öykü ile ilgili sorulara çok az doğru yanıt verebilirken, EKO yöntemi sonrası sorulan dinlediğini anlama becerilerini hedefleyen soruların nerdeyse tamamına doğru yanıtlar vermelerinin oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

"…..neredeyse hemen hemen hepsini yanıtlamış. Siz okurken de oldukça iyi dinliyor, hikaye içinde sorduğunuz sorulara cevap vermiş. Ben kitap okuduğumda hikayenin ana

karakterini hatırlamakta zorlanıyordu ama şimdi neredeyse tüm karakterleri hatırlıyor ve sorduğunuz sorulara cevap veriyor" (Ö1)

Görüşmelerde öğretmenlere EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çocuğun sürece dâhil olması ile ilgili görüşleri de sorulmuştur. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çocukların oldukça dikkat çekici biçimde, okuma sürecin içinde olduklarını ve etkinliklere katılım düzeylerinin oldukça yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

"….kesinlikle katılımında çok farklılık olduğunu düşünüyorum. Öncelikle oturarak ve dikkatini kitaba, öğretmene vererek sürece dâhil olduğunu görmek şaşırtıcı. Ben kitap okuduğum zamanlarda hareket halinde olurdu ve dikkatini sürece veremezdi" diyerek yanıt vermiştir. (Ö3)

4.5.1.3. Öğretmenlerin Geleneksel Okuma İle Etkileşimli Okumanın Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere, izledikleri geleneksel kitap okuma ile gerçekleştirilen başlama düzeyindeki oturumlarla, EKO ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, iki farklı okuma yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çok fazla farklılık olduğunu; EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çocukların hiç görmedikleri kadar etkinliğe dahi olduklarını, okunan öyküye dikkatlerini çok daha uzun süre verebildiklerini ve sorulan sorulara doğru yanıtlar verebildiklerini ifade etmişlerdir.

"….gerçekten farklılık oldukça fazla. Normalde ben kitap okuduğumda çok iyi dinlemezdi. Dinliyormuş gibi yapardı ama ben tabi etkileşimli okumuyordum. Fakat ilk video ile son video da fark çok net ortada. Kitaba kendini vermiş, dinlemiş. Yani hatta sorduğunuz sorulara cevap vermiş, çok düşünmemiş. Okuduklarınız aklında kalmış" (Ö1)

" …….aktif katılım sağlayabilmiş, sorulan sorulara cevap verebilmiş. Çok fazla hareket halinde değil. Öncesinde bunların çoğunu yapamıyordu" (Ö2)

"…ilk çalışmalarda dikkatini toplayamazken daha sonraki çalışmalarda hem dikkatini daha uzun süre toplamış hem de aktif olarak cevaplar vermiş sonlara doğru verdiği cevaplar daha da gelişmiş" (Ö3)

4.5.1.4. Öğretmenlerin Araştırmanın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerde öğretmenlere son olarak çalışmanın olumlu ve olumsuz buldukları yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü de çalışmanın olumsuz herhangi bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler

araştırmanın olumlu birçok yönünün olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, EKO yöntemi ile çocukların dikkatinin daha uzun sürdüğünü, aktif olduklarını ve kendilerini ifade etme becerilerin gelişmesi ile birlikte dil gelişimini destekleyebileceklerini ifade etmişlerdir.

"……özellikle DEHB'li çocuklarda süreçte yaşadığımız zorluk öğrenme etkinliklerini yeterli sürede gerçekleştiremiyor olmamız. Okul öncesi dönemde özellikle kitap okuma etkinlikleri çok çok önemli. Ancak DEHB li çocuklar sahip oldukları zorluklar nedeniyle bu etkinliklerden yeterince yararlanamıyor. Etkileşimli okuma yöntemi ile bu sınırlılıkların büyük kısmının kalktığını, normal gelişim gösteren çocuklar kadar olmasa da çok daha uzunca bir süre okunan öyküyü dinlediğini, kitapla ilgili sorulara yanıtlar verebildiğini, yorumlar yapabildiğini gördüm. Bu beni mutlu etti ve yeni bir yöntem öğrenmeme destek olduğunuz için çok teşekkür ederim. Ayrıca etkileşimli kitap okuma yönteminin bizim okul öncesi programımızda yaygın olarak kullanılması gerektirdiğini düşünüyorum" (Ö1)

Görüş bildiren üç öğretmen de EKO'yu DEHB'li çocukların öğretim etkinliklerinde dikkatlerini toplamaya yardımcı olabilecek, sınıfta daha fazla aktif olmalarını sağlayabilecek ve sınıfta zamanın daha verimli kullanılmasına yardımcı olabilecek etkili bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir.

"….bütün çocuklar üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Ama özellikle dikkat eksikliği olan çocuklar dikkatlerini toplamada ve kitaba odaklanmada daha verimli zaman geçiriyor. Kitap okuma etkinliği daha keyifli ve dikkat çekici bir sürece dönüşüyor" demiştir. (Ö1)

"……bence tüm çocuklar üzerinde oldukça etkili bir yöntem. DEHB tanılı çocuklarda kullanılması onların dikkatini toplamada oldukça etkili. Materyal sunumu, plan yani bir ön hazırlık çocuğu farklı bir sürece yönlendiriyor. Çocuk etkileşimli kitap okuma yönteminde aktif olduğu için dikkatini daha uzun süre etkinliğe verebiliyor. Geleneksel okuma ile karşılaştırdığımda çocukların etkileşimli okuma yöntemi ile kitap okuma etkinliklerinden daha etkili bir biçimde yararlanmalarına destek sağlıyor" (Ö3)

Öğretmenler ayrıca, yöntemi sınıflarında kesinlikle kullanmak istediklerini ve öğrencileri için çok yararlı olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

"….kesinlikle kullanacağım. Erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini ve çocukları birçok olumlu yönde geliştirdiğini düşünüyorum" (Ö2)

" …..kesinlikle kullanmak isterim kullanacağımda. Çünkü öyküyü zengin bir içerikle çocuklara anlatmak süreci oldukça keyifli hale getiriyor. Üstelik öyküyü böyle okumak erken okuryazarlık becerilerine de katkı sağlıyor" (Ö3)

Bu bulgular araştırmanın sosyal geçerliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretmenlerin araştırma kapsamında uygulanan EKO yönteminden duydukları memnuniyetin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum EKO yönteminin DEHB'li çocukların bulunduğu sınıflarda yaygın bir biçimde kullanılabilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar için herhangi bir müdahale programının kullanabilmesinin ön koşullarından başında öğretmen desteği gelmektedir.

4.5.2. Annelerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan çocukların anneleri ile yapılan görüşmelerde, izledikleri görüntülerden hareketle araştırma kapsamında uygulanan EKO yönteminin DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerine, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarına olan etkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların anneleri ile yapılan görüşmeler; EKO'nun dinlediğini anlama becerilerine, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışlarına etkisi, geleneksel okuma ile EKO'nun karşılaştırılması ve araştırmanın olumlu ve olumsuz yönleri başlıkları altında değerlendirilmiş ve annelerin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılar ile annelerin sosyal geçerlik ile ilgili görüşleri yansıtılmıştır.

4.5.2.1. Annelerin EKO'nun Dinlediğini Anlama Becerilerine, Etkinlikle İlgili Olma ve Sözel Katılım Davranışlarına Etkilerine Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında annelere EKO'nun çocuklarının dinlediğini anlama becerilerine etkisine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu soruyla ilgili olarak anneler, EKO oturumu sürecince çocuklarının dikkatli biçimde okunan öyküyü dinlediklerini, öykudeki olayları anladıklarını ve oturumda sürecinde sorulan sorulara yeterli düzeyde yanıtlar verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan üç anne de, EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çocuklarının sürece aktif bir şekilde dâhil olduklarını, öykü ile ilgili meraklarının arttığını, öykü hakkında konuşmak istediklerini, öyküyü anladıklarını göstermek istediklerini ve çocuklarını başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

"….bütün algılarını, bütün duyularını kullanıyor. O yüzden çok kalıcı oluyor galiba. Eeee iyi anlayıp sorulara cevap vermeyi başarıyor" (A1)

"….sürecin içine girmiş yani oldukça dahil bence. Evet sonunu da merak ediyor. Ne olacak ne olacak ve kendisi bir an önce bir yorum yapayım istiyor. Hani başardığını kanıtlamak ister gibi bir de. Bence başardığını hissetmiş ve dolayısıyla çok mutlu da hissetmiştir. Başarılı olduğu iyi hissetmiştir orada daha doğrusu" (A2)

4.5.2.2. Annelerin Geleneksel ve Etkileşimli Kitap Okumanın Farklılıklarına Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşme yapılan annelere, izledikleri geleneksel kitap okuma ile gerçekleştirilen başlama düzeyindeki oturumlarla EKO ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda görüş bildiren anneler çocuklarının EKO oturumlarında sanki öyküyü yaşıyor gibi dinlediklerini ancak geleneksel okuma oturumlarında evdeki kitap okumalarında olduğu gibi sürekli ayağa kalkıp

gezindiklerini, başka şeylerle ilgilendiklerini ve öyküyü dinlemediklerini belirtmişlerdir. Anneler ayrıca EKO oturumlarında çocukların öykü ile ilgili merakların arttığını, öykünün sonunu öğrenmek için heyecanlandıklarını belirtmişlerdir.

"…..bir kere etkileşimli okumada kitaba daha fazla odaklanmış. Diğerinde (geleneksel okuma) aynı bende yaptığı gibi ayağa kalkıyordu sürekli. Etkileşimli okumada kitabı yaşıyormuş gibi. İçine giriyor. Özellikle bir de merak ettiği tablonun bütününü görmek istiyor. Merak ediyor işte kitabı sürekli orasını burasını kurcalıyor. Onda merak uyandırmış. Evet. Kitaplar onu içine almış, fark var. Dolayısıyla sonuç muhteşem." (A2, 35 yaş, Ev Hanımı)

4.5.2.3. Annelerin EKO'nun Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerde annelerden son olarak çalışmanın olumlu ve olumsuz buldukları yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin üçü de çalışmanın olumsuz herhangi bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Anneler çalışmanın oldukça önemli olduğunu ve çok yararlı sonuçlarının olabileceğini belirtmişlerdir. Üç anne de EKO sürecinden çocuklarının çok keyif aldığını, odaklanma ve dikkat sürelerinin artarak devam ettiğini ve grup içerisinde özgüvenlerinin ve merak duygularının arttığını belirtmişlerdir.

"…..Ali dikkat eksikliği olan bir çocuk olduğu için özellikle dikkatini çok güzel toplamış. Sorulan her soruya düşünerek cevap vermesi çok güzel. Sizin okuduklarınızı dinlemiş ve anlıyor da yani. Odaklanabilmiş. Yani demek ki bu çalışmayla çok iyi odaklanabileceğini söyleyebilirim. (A2)

"…..bu çalışmanın gerçekten ona çok katkısının olduğunu düşünüyorum. Birincisi sizin zaten her sorduğunuz soruya cevap vermesi çok hoşuma gitti, önceden okuduğum kitaplarda soru sorduğumda yanıt alamıyordum ya da eksik yanıt veriyordu. Şimdi cevap da veriyor kendisi de soru soruyor, problem çözme yeteneğini de bence geliştirdi. Dediğim gibi onun dışında özgüveni gerçekten iyice kendine geldi. O benim en büyük gözlemlediğim şeylerdi" yanıtını vermiştir. (A3)

"….çok güzel yani. Evet. Mustafa oturmuş, dikkatini toplamış. Hiç kalkmadı. Şimdi ben kitap okumaya başladım. Evde de kitap okuduğumda sorduğumda daha net cevaplar veriyor, anladığı bilmediği kelimeyi soruyor. Mesela o gün bir öykü okudum darı kelimesi vardı, mısır olan, onu sordu ne demek diye. Merak etmesi çok olumlu bence" yanıtını vermiştir. (A1)

Her üç anne de EKO'nun, çocukların sürece dâhil olup yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini desteklediğini, EKO oturumlarında çocukların sanki öykünün içinde yer aldıklarını, öyküyü yeniden kendi yazıyormuş gibi çaba gösterdiklerini ve sorulan sorulara doğru yanıtlar verdiklerini belirtmişlerdir. Anneler ayrıca izledikleri görüntülerde çocuklarının dikkatli ve aktif tutumlarının kendilerini çok mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

"….bence aslında çocuklar belli bir seviyeye gelene kadar bu yöntem kullanılmalı. Aslında sadece erken çocuklukta değil, çocuğun yani en azından üçüncü sınıfa kadar.

Bütün çocukların aslında sürece dâhil olması gerekiyor. İlkokulda da olmalı. Çünkü çocuklar hem hayal gücünü kullanacaklar hem de bunu yaparken materyalleri seçmiş olacaklar. Hem görsel olduğu için. Hem dokunsal olduğu için hem de duyusal olduğu için unutmayacaklar. Ezber değil yani". (A2)

" ……yani ben ilk izlediğim videoda evet bayağı neredeyse bir şey dininlemediğini fark ettim. Hiç dinlememiş, ama etkileşimli okumada bayağı bayağı başından ayrılmıyor. Evet hiç ayrılmıyor. Yani birlikte sanki yeni bir öykü yazıyormuş gibi. Yani burada açıkçası sizin birincisi zaten her sorduğunuz soruya cevap vermesi çok hoşuma gitti. Onun dışında ee yani ne diyeyim? O masanın başından uzun süre kalkmaması, sorduğunuz soruya cevap vermesi çok güzel. Odaklanması sizinle birlikte yeni bir şeyler yapıyormuş, yeni bir öykü üretiyormuş gibi olması hoşuma gitti yani" (A3)

Araştırmaya katılan üç anne de, EKO'dan çok etkilendiklerini, çocukları ile evde kitap okurken bu yöntemi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Anneler ayrıca EKO yöntemini etkili bir biçimde kullanabilmeleri için bir eğitim sürecine dâhil olmak istediklerini ifade etmişlerdir.

"…..vallahi evdeki yastıkları bile köprü yaparız. Materyal olarak her şeyi kullanabiliriz. Legolar kullanılabilir. Kesinlikle her şey kullanılabilir" (A3)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler sunulmaktadır.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada, EKO yönteminin anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada, EKO yönteminin, çocukların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını kazanmalarında ve sürdürmelerinde etkili olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca EKO yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tek denekli araştırma modellerinden, denekler arası çoklu başlama modeli ile planlanan araştırmanın katılımcılarını, Edirne İli Merkez İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi iki farklı ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenimlerine devam eden yaşları 60 ile 72 ay arasında olan DEHB'li üç çocuk oluşturmuştur. Araştırma pilot uygulama, başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları evrelerinden oluşmuştur. Uygulama sürecinde katılımcıların dinlediğini anlama becerileri, sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında kararlı başlama düzeyi verisi alındıktan sonra her bir çocuğa araştırmacı tarafından EKO yöntemi kullanılarak 10 hafta boyunca 20 resimli öykü kitabı okunmuştur. Araştırmada, etkililik, güvenirlik, sosyal geçerlik ve genelleme verisi olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Uygulama süreci sonunda elde edilen etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla, genelleme verileri, ön test-son test modeliyle sütun grafiği üzerinde gösterilerek analiz edilmiştir. Öğretmenler ve annelerden elde edilen sosyal geçerlik verileri ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Bu araştırmanın birinci alt amaç sorusu doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan çocukların tamamının uygulama sonrası dinlediğini anlama becerileri için belirlenen ölçütün üzerinde performans gösterdikleri anlaşılmaktadır. Dinlediğini anlama becerilerinde Yaman'ın uygulama sonrası ortalama doğru yanıt yüzdesi % 90; Mustafa'nın % 85 ve Ali'nin % 80.5 olması EKO yönteminin çocukların dinlediğini anlama becerilerini başlama düzeyine göre önemli oranda arttırdığını göstermektedir. Ayrıca katılımcı çocukların dinlediğini

anlama düzeyine ilişkin öğretim sona erdikten birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlularındaki doğru yanıt yüzdeleri (Yaman % 93.8, Mustafa % 90, Ali % 89) dinlediğini anlama becerilerinin öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Yine araştırma bulgularına göre, Yaman'ın genelleme ön test oturumlarındaki dinlediğini anlama becerileri doğru yanıt yüzdesinin %25'ten son test oturumunda % 87'e, Mustafa'nın ön testte % 18.1'den son testte % 88.5'e, Ali'nin ise ön testte %11.2'den son testte % 80'e çıkması çocukların kazanmış oldukları dinlediğini anlama becerilerinin araştırmacı ve öğretmen ile birlikte gerçekleştirdikleri uygulama oturumu sonrasında düzenlenen genelleme oturumlarında büyük ölçüde genellenebildiğini göstermektedir. Bu bulgular, EKO yöntemi ile sunulan öğretim sürecinin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu, uygulama sona erdikten sonra da dinlediğini anlama becerilerinin korunduğunu ve farklı kişi, ortam ve zamanda da büyük oranda genellendiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın ikinci alt amaç sorusu doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan çocukların üçü de uygulama sonrası sözel katılım davranışlarında belirlenen ölçütün üzerinde performans göstermiştir. Sözel katılım davranışlarında Yaman'ın başlama düzeyi evresinde ortalama 0.50 olarak belirlenen sözel katılım oran aralığının, uygulama evresinde ortalama 2.17 olması, benzer biçimde Mustafa'nın başlama düzeyi evresindeki sözel katılım oran aralığı ortalama 0.58 iken uygulama evresinde 2.16'ya, Ali'nin başlama düzeyi evresindeki sözel katılım oran aralığı ortalama 0.18 iken, uygulama evresinde ortalama 2,02'ye yükselmesi EKO yönteminin çocukların sözel katılım davranışını başlama düzeyine göre önemli oranda arttırdığını göstermektedir. Ayrıca katılımcı çocukların sözel katılım davranışına ilişkin öğretim sona erdikten birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlularındaki sözel katılım oran aralığının Yaman için % 2.57, Mustafa için % 2.33 ve Ali için % 2.61 olması sözel katılım davranışının uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları aynı zamanda katılımcı çocukların sözel katılım davranışını uygulamacı ve öğretmen ile birlikte gerçekleştirdikleri genelleme oturumlarında büyük ölçüde genellediklerini ortaya koymuştur. Yaman'ın genelleme ön test oturumundaki sözel katılım oranının 0.48 iken son test oturumunda 2.11'e, Mustafa'nın 0.38'den 2.37'e ve Ali'nin 0.2'den 2.12'ye yükselmesi bunu göstermektedir. Bu bulgular EKO yöntemi ile sunulan öğretim sürecinin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların sözel katılım davranışlarını kazanmalarında etkili olduğunu, uygulama sona erdikten sonra da sözel katılım davranışının korunduğunu ve farklı kişi, ortam ve zamanda da büyük oranda genellendiğini göstermektedir.

Bu araştırmanın üçüncü alt amaç sorusu doğrultusunda elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan çocukların tamamı uygulama sonrası etkinlikle ilgili olma davranışlarında belirlenen ölçütün üzerinde performans göstermiştir. Yaman'ın başlama düzeyi evresinde

ortalama % 20 olan etkinlikle ilgili olma doğru tepki yüzdesinin uygulama oturumlarında ortalama % 74'e, Mustafa'nın başlama düzeyi evresindeki ortalama % 16 olan etkinlikle ilgili olma doğru tepki yüzdesinin % 78'e ve Ali'nin başlama düzeyi evresindeki ortalama % 9 olan etkinlikle ilgili olma doğru tepki yüzdesinin % 77'ye yükselmesi EKO yönteminin çocukların etkinlikle ilgili olma davranışını başlama düzeyine göre önemli oranda arttırdığını göstermektedir. Ayrıca katılımcı çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarına ilişkin öğretim sona erdikten birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlularındaki etkinlikle ilgili olma ortalama doğru tepki yüzdeleri (Yaman % 80, Mustafa % 82, Ali % 85.5) etkinlikle ilgili olma davranışının uygulama sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları aynı zamanda katılımcı çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarını uygulamacı ve öğretmen ile birlikte gerçekleştirdikleri genelleme oturumlarında büyük ölçüde genelledikleri ortaya koymuştur. Yaman'ın genelleme ön test oturumlarındaki etkinlikle ilgili olma davranışlarında göstermiş olduğu doğru tepki yüzdesinin %25'ten son test oturumunda % 87.3'e, Mustafa'nın % 16'dan % 84'e, Ali'nin ise %7'den % 81'e yükselmesi bunun kanıtını oluşturmaktadır. Bu bulgular EKO yöntemi ile sunulan öğretim sürecinin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların etkinlikle ilgili olma davranışını kazanmalarında etkili olduğunu, uygulama sona erdikten sonra da etkinlikle ilgili olma davranışının korunduğunu ve farklı kişi, ortam ve zamanda da büyük oranda genellendiğini göstermektedir.

Bu bulgular aynı zamanda araştırma kapsamında öğretmenler ve annelerden elde edilen elde edilen sosyal geçerlik bulguları ile de desteklenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında gerçekleştirilen öğretmen görüşmelerinde elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, EKO yönteminin hazırlık sürecinin oldukça titiz bir çalışma gerektirdiğini, bu süreçte uygulayıcıya önemli görevler düştüğünü ve bu hazırlık sürecinin yöntemin başarısı için oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler özellikle EKO'da görsellerin, materyallerin ve oyunların kullanılmasının çocukların sürece aktif katılmasını sağladığını ve yine EKO sürecinde kullanılan etkinliklerle çocukların dikkat süresinin uzadığını düşünmektedirler. Öğretmenler bu nedenlerle EKO'nun öğrencilerin dinlediğini anlama ve dil becerilerini geliştirebilecek etkili bir yöntem olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, geleneksel okuma ve EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çok fazla farklılık olduğunu; EKO yöntemi ile gerçekleştirilen oturumlarda çocukların hiç görmedikleri kadar etkinliğe dâhil olduklarını, okunan öyküye dikkatlerini çok daha uzun süre verebildiklerini ve sorulan soruları da doğru yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü de çalışmanın olumsuz herhangi bir yönünün olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler ayrıca, yöntemi sınıflarında kesinlikle kullanmak istediklerini ve öğrencileri için çok yararlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında gerçekleştirilen anne görüşmelerinde elde edilen bulgulara göre; anneler EKO oturumu sürecince çocuklarının dikkatli biçimde okunan öyküyü dinlediklerini, öykudeki olayları anladıklarını ve oturum sürecinde sorulan sorulara yeterli düzeyde yanıtlar verdiklerini düşünmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan üç anne de, çalışmanın olumsuz herhangi bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Üç anne de etkileşimli okuma sürecinden çocuklarının çok keyif aldığını, odaklanma ve dikkat sürelerinin artarak devam ettiğini ve merak duygularının arttığını belirtmişlerdir. Anneler EKO oturumlarında çocukların sanki öykünün içinde yer aldıklarını, öyküyü yeniden kendi yazıyormuş gibi çaba gösterdiklerini ve sorulan sorulara doğru yanıtlar verdiklerini belirtmişlerdir. Anneler ayrıca izledikleri görüntülerde çocuklarının dikkatli ve aktif tutumlarının kendilerini çok mutlu ettiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan üç anne de, EKO'dan çok etkilendiklerini, çocukları ile evde kitap okurken bu yöntemi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Anneler ayrıca EKO yöntemini etkili bir biçimde kullanabilmeleri için bir eğitim sürecine dâhil olmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerde elde edilen görüşlerde öne çıkan ortak sonuçlar şu şekildedir; hem öğretmenler hem de anneler EKO'nun çocukların etkileşimini ve iletişimi kolaylaştırdığını ve çocukların dinleme sırasında dikkatlerini çekmeye yardımcı olduğunu düşünmektedirler. EKO aynı zamanda dikkat sorunlarını azaltmaya ve DEHB'li çocukların okuma sırasında odaklanmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenlere ve annelere göre, EKO oturumlarında çocuklar öykünün detayları hakkında konuşmaya ve verilen soruları cevaplamaya teşvik edilmiştir. Öğretmenler ve anneler tarafından bu tür bir okuryazarlığa maruz kalma, DEHB'li çocukların dil ve okuma ilgisi gelişimi ile olumlu yönde ilişkilendirilmiştir.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları, EKO yönteminin anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcı çocukların dinlediğini anlama düzeyine ilişkin uygulama sona erdikten birinci ve üçüncü haftalarda yapılan izleme oturumlarındaki doğru yanıt yüzdeleri dinlediğini anlama becerilerinin öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları aynı zamanda katılımcı çocukların kazanmış oldukları dinlediğini anlama becerilerinin, uygulamacı ve öğretmen ile birlikte gerçekleştirdikleri genelleme oturumlarında büyük ölçüde genellenebildiğini göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak, araştırma kapsamında uygulanan EKO yönteminin anasınıfına devam eden 60-72 aylık DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili bir müdahale yöntemi olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar, EKO'nun DEHB'li çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili bir

yöntem olarak kullanılabileceğini ortaya koyan araştırma (Dong vd., 2022; Leonard vd., 2009) sonuçları ile de tutarlıdır. Çocukların kitap okuma etkinliklerine aktif katılımlarını öngören EKO, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanılan bir müdahale yöntemidir. EKO uygulamaları çocukların öyküye ilgi duyma, dinlediğini anlama, sözcük dağarcığını geliştirme ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini desteklemektedir (Akoğlu vd., 2014; Ergül vd., 2016; Ergül vd., 2017). Çocuklar, alfabetik bilgi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözdizimi bilgisi, anlambilim, pragmatik ve anlatı yapısı gibi önemli okuryazarlık becerilerini ortak kitap okuma yoluyla edinebilmektedirler (Pillinger ve Vardy, 2022). EKO çocukların okuduğunu anlama, yorum yapabilme yetenekleri ve buna bağlı olarak da dil gelişimini olumlu yönde geliştirmektedir. Ayrıca EKO etkinliklerinde çocukların konuşma becerileri kadar başkalarını dinleme becerileri de artmaktadır (Er, 2016). Etkileşimli kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi kapsamlı araştırmalarla desteklenmiştir. EKO'nun çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar ağırlıkla normal gelişim gösteren çocuklar üzerinde yoğunlaşmıştır. İlgili alanyazında yer alan araştırmalarda EKO'nun okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için etkili bir yöntem olduğuna yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Uluslararası ve ulusal alanyazında yer alan birçok çalışmada (Akoğlu vd., 2014; Cabell vd., 2019; Ergül vd., 2016; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Lever ve Senechal, 2011; Pillinger ve Vardy, 2022; Şimşek ve Işıkoğlu Erdoğan., 2017; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan., 2017; Yıldız Bıçakçı vd., 2018; Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994) EKO etkinlikleri sırasında çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatını yakalayabildikleri ortaya konmuştur.

Alanyazında yer alan çalışmalarda EKO'nun yazı farkındalığı (Efe ve Temel, 2018; Ergül vd., 2016; Ergül, vd., 2015; Gettinger ve Stoiber, 2018; Justice vd.,2015; Yumuş, 2018), harf/alfabe bilgisi (Özen Altınkaynak, 2019), sesbilgisel farkındalık (Ergül vd., 2016; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Özen Altınkaynak, 2019) ve dinlendiğini anlama becerileri (Lever ve Sénéchal, 2011; Piasta vd., 2012) için önemi araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Bu sonuçlarla birlikte EKO'nun normal gelişim gösteren ancak okul öncesi döneminde farklı nedenlerle risk grubunda yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve gelişimlerini desteklemek için kullanılabilecek birincil önleme modeli ve müdahale programı olarak kullanılabileceği de araştırma sonuçlarına (Akoğlu vd., 2014; Efe ve Temel, 2018; Ergül vd., 2016, Gettinger ve Stoiber, 2018; Justice vd., 2005; Towson vd., 2017; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992) dayalı olarak ortaya konmuştur. Örneğin, Akoğlu, Ergül ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada gelişimleri çevresel nedenlerle risk altında olan 4-5 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde küçük grup uygulamalarına dayalı "etkileşimli kitap okuma programının" etkililiği incelenmiştir. Araştırma

bulguları, uygulanan EKO programının çalışma grubunda yer alan çocukların farklı sözcük sayıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Efe ve Temel (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına EKO Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, düşük sosyokültürel özellikteki ailelere sahip çocukların ve buna ek olarak anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi yukarıda da aktarıldığı gibi ağırlıkla normal gelişim gösteren çocuk grupları üzerinde araştırılmış olsa da, bazı araştırmacılar yöntemin özel gereksinimli çocuklarda da erken okuryazarlık becerilerini ve dil gelişimlerini destekleyip desteklemediğini araştırmışlardır. Bu kapsamda alanyazında yer alan çalışma sonuçları EKO'nun; otizmli (Bellon vd., 2000; Fleury vd., 2014; Fleury ve Shwartz, 2017; Jimenez ve Saylor, 2017; Mucchetti, 2013), iletişim bozukluğu yaşayan (Ezell vd., 2000), konuşma geriliğine sahip (Colmar, 2011, 2014; Justice vd., 2015; Pile vd., 2010; Ziolkowski ve Goldstein, 2008), zihin engelli ve görme engelli (Mims vd., 2009) ve DEHB'li (Dong, 2022; Leonard vd., 2009) okul öncesi çocuklarının; konuşma, sözcük bilgisi, yazı bilgisi, sesbilgisel farkındalık, alıcı dil ve dinlediğini anlama gibi farklı erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan bir müdahale programı olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Mims ve diğerleri (2009) tek denekli çoklu yoklama modeline dayalı olarak gerçekleştirdikleri çalışmada, müdahale yöntemi olarak kullanılan EKO'nun zihinsel engelli ve görme engelli iki çocuğun (katılımcı 1: 6 yaş, erkek, katılımcı 2: 9 yaş, kız) dinlediğini anlama becerilerinde artışa yol açtığını tespit etmişlerdir. Her iki çocuk da uygulamada kullanılan üç kitap boyunca cevapladıkları doğru anlama sorusu sayısında gelişme kaydetmiştir. Buna ek olarak araştırma kapsamında yapılan izleme ve genelleme çalışmaları sonucunda 1 nolu katılımcı uygulama sonrası kazandıkları dinlediğini anlama beceri düzeyini farklı kişiler ve ortamlar arasında genelleyebilmiş ve koruyabilmiştir.

Etkileşimli kitap okumanın DEHB'li çocuklarla kullanımına ilişkin araştırma temelinin nispeten daha sınırlı olduğu söylenebilir. Ancak EKO yöntemi kullanarak gerçekleştirilen araştırma (Dong vd., 2022; Leonard vd., 2009) sonuçları normal çocuklarda olduğu gibi DEHB'li çocuklarda EKO'nun etkili bir yöntem olduğuna ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Örneğin, Leonard ve diğerleri (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada, resimli kitap okuma etkinliğinin DEHB'li çocukların öykü hatırlama ve anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya 25'i DEHB'li, 39'u normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri katılmıştır. DEHB'li ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri çocuklarına sözsüz bir resimli kitaba dayanan bir öykü anlatmış ve çocuklar daha sonra öyküyü bir denetçiye hafızalarından

tekrar anlatmışlardır. Araştırma sonucunda, DEHB'li çocukların, kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren çocuklar tarafından hatırlananlarla benzer uzunlukta öyküler ürettikleri ve ebeveyn-çocuk öykü anlatımı sırasında kontrol grubunda yer alan çocuklarından daha fazla olumlu duygular sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yine araştırma sonuçlarına göre, DEHB'li çocuklar ve kontrol grubunda yer alan çocuklar benzer uzunlukta öyküler hatırlamalarına rağmen, DEHB'li çocukların öyküleri hatırlarken hedefe dayalı olayları temsil etmede daha az etkili oldukları tespit edilmiştir. Dong ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise EKO'nun DEHB'li çocuklar ve onların büyük kardeşlerini içeren 850 çocuğun dil gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çocuklar alıcı kelime dağarcığı, ifade edici kelime dağarcığı, karakter okuma, dinlediğini anlama ve okuma ilgisi açısından ön teste tabi tutulmuştur. Katılımcılar; ebeveynlerle etkileşimli okuma, kardeşlerle etkileşimli okuma, ebeveynlerle etkileşimli okuma kontrol ve kardeş etkileşimli okuma kontrol grubu olmak üzere rastgele dört gruba ayrılmıştır. Çocuklar 12 haftalık bir müdahale döneminden sonra, aynı ölçümler üzerinden son teste tabi tutulmuşlardır. Sonuçlar, hem ebeveynlerle hem de kardeşlerle yapılan EKO'nun DEHB'li çocuklarda dil becerilerini ve okuma ilgisini etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir. Buna ek olarak, büyük kardeşleriyle birlikte okuyan çocukların ifade edici kelime dağarcığı, karakter okuma becerileri, morfolojik farkındalık, fonolojik farkındalık ve okuma ilgilerinde daha büyük gelişmeler görülürken, dinleme becerilerinde daha küçük bir gelişme kaydedilmiştir. Bu bulgular, EKO'nun DEHB'li çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini göstermekte ve bu çocukların dil gelişimini kolaylaştırmak için kardeşleri evdeki okuryazarlık faaliyetlerine dâhil etmenin önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırma kapsamında ulaşılan önemli başka bir sonuç da, EKO yöntemi ile dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinin DEHB'li çocukların etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları gibi bağımsız performansları üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunun belirlenmesidir. Araştırma sonuçları, EKO yönteminin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını kazanmalarında etkili olduğunu, öğretim sona erdikten sonra da etkinlikle ilgili olma davranışının korunduğunu ve farklı kişi, ortam ve zamanda da büyük oranda genellediğini göstermektedir. Bir diğer anlatımla EKO yönteminin çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirirken aynı zamanda DEHB'li çocukların öğrenme-öğretme sürecinde en çok zorlandıkları davranışlar olan; etkinlik sırasında bir sandalyede veya yerde dik oturma, dikkati uygun biçimde etkinliğe yöneltme (kitaba ve/veya öğretmene yönelik vücut şeklini alma, kitabı veya öğretmeni gözle takip etme, öğretmene, oyuna ya da oyun materyallerine bakma, öğretmeni dinleme ve etkinlikle ilgili ifadelerde bulunma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme ya da jestlerle onaylama, öykü ya da öyküdeki karakter ve durumları canlandırma) gibi etkinlikle ilgili olma davranışlarına katkı

sağlamıştır. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre, EKO yöntemi DEHB'li çocukların dinlenilen öykü ile ilgili konuşma, öykü ilgili bir veya daha fazla anlaşılır kelime kullanma ve öykü ile ilgili soru sorma ve öğretmenin sorduğu sorulara doğru yanıt verme gibi sözel katılım davranışlarına da önemli katkı sağlamaktadır.

DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerinin yanı sıra etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları ile ilgili verilerin birlikte değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya alanyazında rastlanamamıştır. Alanyazında yalnızca otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen birkaç araştırmada (Fleury vd., 2014; Fleury ve Shwartz; 2017; Mucchetti, 2013) dinlediğini anlamanın yanı sıra sözel katılım ve etkinlikle ilgili olma davranışları birlikte ele alınmıştır. Örneğin, Fleury ve diğerleri (2014) tarafından OSB'li okul öncesi dönemdeki üç erkek çocukla gerçekleştirilen araştırma sonucunda, EKO sonrasında çocukların sözlü katılımlarının ve etkinlikle ilgili olma sürelerinin başlama oturumlarına göre arttığı tespit edilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında çocuklar etkinlikle ilgili olma davranışları göstermelerine rağmen (örn. dik oturmak, kitaba ve/veya yetişkin okuyucuya bakmak) düşük oranda sözel katılım göstermişlerdir. Ancak yetişkinin okuma sırasında EKO stratejileri kullandığında, her üç çocuk için de sözel katılım oranlarında ani bir artış gözlenmiştir. Sözel katılım oranlarındaki artışa ek olarak, çocuklar EKO oturumları sırasında başlama oturumlarına kıyasla çok daha uzun süre kitaplarla ilgilenmişlerdir. Fleury ve Shwartz (2017) tarafından yine otizmli çocuklarla yapılan başka bir araştırmada ise EKO sonrası çocukların yetişkinlerin okuma sırasındaki sorularını cevaplamaya yönelik daha fazla sözel katılım davranışı sergiledikleri ve çocuklarda, okunan kitaba yönelik daha fazla sözcük kazanımının olduğu belirlenmiştir. Mucchetti (2013) tarafından gerçekleştirilen ve tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullandığı çalışmada ise EKO'nun otizmli çocukların dinlediğini anlama ve etkinlikle ilgili olma davranışlarına etkisinin incelemesi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 5-6 yaşlarındaki dört otizmli çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında ayrıca çocukların öğretmenlerinden uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört öğrencide de EKO sonrası dinlediğini anlama beceri düzeyinde ve etkinlikle ilgili olma davranışlarında başlama düzeyine göre önemli oranda artış tespit edilmiştir. Çocukların başlama düzeyi evresindeki doğru yanıt yüzdesi aralığı % 41 ile % 52 arasında iken uygulama evresinde doğru yanıt yüzdesi aralığı ise % 87 ile % 100 arasında olmuştur. Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerine katılan her üç öğretmen de ortak okuma etkinliklerinin öğrencileri için anlamlı olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca, etkinliklerin uygulanmasının kolay olduğunu ve gelecekte de benzer etkinlikleri kullanmaya devam edeceklerini bildirmişlerdir.

Bu sonuçlarla birlikte alanyazında doğrudan EKO'nun kullanılmadığı ancak DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini çeşitli öykü görevleri ile inceleyen araştırmalarda (Flake vd., 2007; Hayden, 2018; Lorch vd., 2004; McInnes vd., 2003; O'Neill ve Douglas, 1991; Zentall, 1988) etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları ele alınmamış, dinlediğini anlama becerisi genellikle açık öykü bilgilerini anlama ve hatırlama boyutlarındaki görevlerin yerine getirilmesi ile ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda ağırlıkla normal gelişim gösteren çocuklarla DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri karşılaştırılmıştır. DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini inceleyen ilk araştırmalarda (O'Neill ve Douglas, 1991; Zentall, 1988) DEHB'li çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamış, ancak DEHB'li çocukların dinledikleri öykülerden daha az ayrıntı hatırladıkları tespit edilmiştir. Örneğin, O'Neill ve Douglas (1991) tarafından bu konuda gerçekleştirilen ilk çalışmada araştırmacılar öykülerin çocuklar tarafından yeniden anlatılmasını içeren bir hafıza görevi kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, DEHB'li çocuklar tarafından üretilen ana fikir sayısının kontrol grubunda yer alan ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olmadığını, ancak kontrol grubundaki çocukların hatırlamaya yardımcı olmak için daha etkili çalışma stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur. Zentall (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, yine bir öykü anlatma görevi kullanılarak, DEHB'li çocukların kontrol grubundaki çocuklar kadar ilgili ana fikir ve olay açıklaması ürettiklerini bulunmuştur. Ancak, DEHB'li çocuklar kendi öykülerini oluşturmaları istendiğinde daha az öykü içeriği hatırlamışlardır. Çocuklardan bir kitaptaki resimlerden bir öykü anlatmaları istendiğinde grup farklılıkları görülmemiştir. Bu ilk iki çalışmada DEHB'li çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için standart ölçümler kullanıldığı için dinlediğini anlama becerisinin daha fazla göstergesi olabilecek diğer hatırlama boyutları ortaya konamamıştır. Bu çalışmalarda değerlendirilemeyen boyutlardan bir diğeri de, öykü olayları arasındaki önem farklılıklarının hatırlama üzerindeki etkisi olmuştur. Dolayısıyla bu ilk çalışmalar, DEHB'li çocukların normal gelişim gösteren kontrol grubu çocuklarıyla aynı sayıda öykü olayını hatırlayabildiklerini gösterse de, çocukların hatırladıkları öykü olaylarının türleri ve önemi gibi faktörlerden nasıl etkilendiği konusunda kontrol grubundaki normal çocuklardan farklı olup olmadıkları hakkında bilgi sağlamamaktadır (Flake vd., 2007; Lorch vd., 1999; Lorch vd., 2004).

Bu nedenlerle daha sonraki çalışmalarda DEHB'li çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için standart ölçümlerden uzaklaşarak "öykü olaylarının tematik önemi" bağlamında değerlendirilmeler yapılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalarda (Purvis ve Tannock, 1997; Tannock vd., 1993) beklenildiği gibi DEHB'li çocuklarda dinlediğini alama becerisinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Tannock ve diğerleri (1993)

tarafından gerçekleştirilen araştırma, çoklu değerlendirmeleri kullanan ilk çalışmalardan biridir. Araştırmada, yaşları 7 ile 11 arasında değişen DEHB'li (30 çocuk) ve DEHB'li (30 çocuk) olmayan erkek çocuklar iki sesli masalı dinlemiş ve ardından masalı kendi sözcükleriyle yeniden anlatmışlardır. Her öykü ayrı ayrı olaylara bölünmüş ve her olayın tematik önemi yetişkin puanlayıcılar tarafından belirlenmiştir. Anlamanın ana ölçütü, dört tematik önem düzeyinin her birinde hatırlanan olayların oranı olmuştur. Araştırmacılar çalışmada ayrıca hatırlamayı incelemenin yanı sıra, çocukların öyküleri tekrar anlatırken yaptıkları hata türlerini de analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, DEHB'li çocukların karmaşık bir öyküyü sözel olarak tekrar anlatmakta zorluk çekmelerine rağmen, öykudeki ana fikirleri ve gerçekleri kontrol grubundaki çocuklar kadar iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte yine araştırma sonucunda DEHB'li çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla önemli ölçüde daha az öykudeki olayları hatırladıklarını, ancak tematik önem düzeyinin iki grup için de hatırlamayı benzer ölçüde olumlu etkilediği bulunmuştur. Benzer bir çalışmada, Purvis ve Tannock (1997) DEHB'li çocukların öykü bilgisinin tematik önemi konusunda normal gelişim gösteren kontrol grubundaki çocuklar kadar hassas olduklarını, ancak öyküleri biraz daha az hatırlayabildiklerini tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlarla birlikte DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri ile ilgili olarak daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda (Flake vd., 2007; Lorch vd., 1998; Lorch, Diener, Shancez ve diğerleri, 1999; Lorch vd., 2004; Hayden, 2018; McInnes vd., 2003) DEHB'li çocukların tematik öneme duyarlı olsalarda normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla dinlediklerini anlamada güçlükler yaşadıkları ve düşük öneme sahip olayları da çok hatırlarken, önemli bilgileri hatırlamakta güçlük çektiklerine (merkezilik eksikliği) yönelik kanıtlar ortaya konmuştur. Bu bulgular, DEHB'li çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların üst düzey bilişsel işleme becerilerindeki farklılıkları hakkındaki bilgilere katkıda bulunmakta ve daha etkili akademik müdahaleler için çıkarımlar önermektedir. Örneğin Flake ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, DEHB olan ve olmayan iki farklı yaş grubundaki (4-6 ve 7-9 yaş) çocukların iki farklı izleme koşulunda (oyuncak varken/oyuncak yokken) televizyonda yayınlanan öyküleri hatırlamaları inceleyerek, tematik önem düzeyinin bir fonksiyonu olarak hatırlanan bilgi miktarını analiz etmişlerdir. Her çocuk iki televizyon programını bir kez oyuncaklar varken, bir kez de oyuncaklar yokken izlemiştir. Bir programı izledikten hemen sonra, her çocuk gözlemlenen öykünün serbest hatırlama testini tamamlamıştır. Araştırma sonuçları öykudeki önem düzeyi arttıkça kontrol grubundaki çocuklarının hatırlama düzeyinin DEHB'li çocuklarınkinden daha fazla arttığını ve kontrol grubundaki çocukların genel olarak DEHB'li çocuklardan daha fazla bilgi hatırladığını göstermiştir. Çalışmanın bir diğer amacı olan hatırlanan öykülerin tutarlılığındaki grup farklılıklarına ilişkin sonuçlara değerlendirildiğinde; DEHB'li çocuklar, dikkat dağıtıcı uyaranlar

(örneğin oyuncaklar) olmadığında kontrol grubundaki çocuklar ile eşit derecede tutarlı öyküler hatırlayabilmişlerdir; ancak, dikkat dağıtıcılar mevcut olduğunda, DEHB'li çocuklar normal gelişim gösteren akranlarınınkinden önemli ölçüde daha az tutarlı öyküler hatırlamışlardır. Özetle bu çalışmalardan elde edilen bulgular, DEHB'li çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha fazla akademik zorluk yaşadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla öğretmenler ve annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretmenler ve annelerin DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerine yönelik EKO yönteminin kullanımına yönelik olumlu görüşlerinin olduğunu ortaya koymuştur. EKO oturumları sırasında çocukların daha önce hiç görmedikleri kadar dikkatli olmaları, sürece katılmak için oldukça çaba sarf etmeleri ve sorulan sorulara doğru yanıtlar vermeleri, araştırmaya katılan öğretmenler ve anneler tarafından ortak biçimde söylenen ifadelerden bazıları olmuştur. Alanyazında yer alan araştırmalarda (Byrne vd., 1998; Campbell vd., 1994; Cunningham ve Boyle, 2002; DeWolfe vd., 2000; DuPaul vd., 2001) DEHB'li çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından en sık bildirilen iki önemli davranışsal belirti, çocuğun kendisiyle konuşulduğunda dinlemiyor gibi görünmesi, evde ve okulda günlük işler için kritik olan talimatları ve diğer bilgileri tutarlı bir şekilde takip etmemesidir. DSM- V tanı kriterlerinde de bu davranışların çocuğun yeterli anlama yetisine sahip olmasına rağmen belirgin olduğunu belirtilmektedir. Ancak yeterli anlamanın nasıl doğrulanacağı konusunda çok az rehberlik sunulmaktadır. Çoğunlukla, bilgi verenler tarafından çocuğun söylenenleri anlayacak kadar yetkin olduğundan emin olunur. Ve sonrasında dikkat ve dinlemedeki bu sorunlu davranışlar çocuğun bilinçli kontrolü dâhilinde olarak görülür ve tipik olarak bir tür uyumsuzluk olarak yorumlanır. Ancak bu belirtilerin çocuğun dikkatsizliğinin (bilinçli veya bilinçsiz) bir sonucu mu olduğu yoksa bir tür dili anlama güçlüğüyle mi ilgili olduğu net değildir (McInnes vd., 2001). Bu nedenlerle öğretmen ve anne görüşlerinden elde edilen bulgular DEHB'li çocukların dinlediklerini yeterli düzeyde anlayıp anlamadıklarını ortaya koyabilmek için de EKO yönteminin etkili bir biçimde kullanılabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın sosyal geçerliği kapsamında gerçekleştirilen öğretmen ve aile görüşlerinden ortaya çıkan önemli bir sonuç da, hem öğretmenlerin hem de annelerin çocukların EKO oturumlarında sonra dinledikleri öykü ile çok fazla şey hatırladıkları ve öyküyle ilgili konuşmaktan çocukların mutlu olduklarını ifade etmeleridir. Bu sonuçlar, DEHB'li çocukların alanyazında belirtildiği gibi, merkeziyet eksikliği ve sınırlı çalışma belleği kapasitesi sorunları nedeniyle dinledikleri öyküyü anlama ve hatırlamada sıklıkla yaşadıkları sorunları aşabilmelerine EKO'nun katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. DEHB'li çocukların, işitsel bilgilerinin kısacık doğası nedeniyle dinlerken merkeziyet eksikliği gösterdikleri bilinmektedir.

Dikkatini sürdürmekte güçlük çeken bir çocuğun, işitsel alanda belirli sorunlar göstermesi oldukça normaldir. DEHB'li çocuklarda sözcük çözme sorunları eşlik etmediğinde bile, azalan dikkat kaynakları dinlenilen metinle bağlantı kurmayı zorlaştırarak merkezi bilginin ortaya çıkmasını engelleyebilir. Bu da merkezilik açığına yol açmaktadır (Miller vd., 2013). Bir diğer anlatımla DEHB'li çocuklar önemsiz olaylar ile öykünün genel anlamı için önemli olan olayları ayırt etmekte güçlük çekmektedirler. DEHB'li çocukların dinledikleri öyküyü anlama ve hatırlamada yaşadıkları sorunların bir diğer nedeni de sınırlı çalışma belleği kapasitelerinin olmasıdır. Çalışma belleği yürütme işlevinin bir yönüdür, aynı zamanda dili anlama ve söylem işleme ile ilgili mevcut teorilerin merkezinde yer almaktadır. Genellikle "zihinsel çalışma alanı" olarak tanımlanan çalışma belleği, bilgi işleme veya problem çözme sırasında görevle ilgili bilgileri aktif olarak akılda tutma yeteneğini ifade eder ve anlamadaki bireysel farklılıklarla ilişkili önemli bir bilişsel kaynaktır (McInnes vd., 2003). Çalışma belleği, bilgiyi işlerken ve kavrarken, düşünen kişiye aynı anda alakasız bilgileri çıkarma, ilgili bilgileri değiştirme ve depolanan bilgilere dayanarak bağlantılar ve çıkarımlar oluşturma fırsatı verir. DEHB'li çocuklarda bu durum bozulduğundan, açıklayıcı bilgileri anlamanın akademik başarıyı etkileyebilecek sorunlar yarattığı görülmüştür (Shaw, 2011). Çalışma belleği dinleme ve okuma sırasında hem açık (yani gerçekler) hem de ima edilen (yani çıkarımsal) bilgilerin ayrıntılı ve tutarlı "zihinsel temsillerini" oluşturmak, sürdürmek ve güncellemek için kullanılmaktadır. Daha derinlemesine anlama ve olguları hatırlama ve çıkarım yapma becerisi, daha ayrıntılı zihinsel temsillerle ilişkilidir (McInnes vd., 2003). DEHB'li çocukların çalışma belleğindeki eksiklikler, yeni bilgiler işlenirken öncüllerin aktivasyonunu daha az sürdürebilmesine neden olduğundan, bellekte tutarlı bir öykü temsili kodlama yeteneğini sınırlar. Dolayısıyla, DEHB'li çocukların bilgiyi kodlamaya ve bu bilgiyi daha önce kodlanmış bilgilerle ilişkilendirmeye ayıracak daha az bilişsel kaynakları olduğu için zorluklar ortaya çıkabilir (Flake vd., 2007).

Bu araştırmanın sonuçları, EKO yöntemi ile sunulan öğretim sürecinin, anasınıfına devam eden DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri, etkinlikle ilgili olma ve sözel katılım davranışları kazanmalarında etkili olduğunu, bu beceri ve davranışların öğretim sona erdikten sonra da korunduğunu, farklı kişi, ortam ve zamana büyük oranda genellendigini göstermektedir. Bu sonuçlar, EKO yönteminin kullanımı ile DEHB'li çocukların gelecekteki okul başarılarının temelini oluşturan dinlediğini anlama becerilerine ilişkin yaşadıkları sorunların okul öncesi dönemde önemli oranda azaltılabileceği biçiminde yorumlanabilir. Günümüzde uyarıcı ilaçlar ve davranış yönetiminin DEHB'nin temel belirtilerinin tedavisinde etkili olduğu kanıtlanmıştır; ancak bu tedavilerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini gösteren çok az kanıt bulunmaktadır. Ayrıca bu tür müdahaleler DEHB'li çocukların derslerde veya dinledikleri metinde yer alan bilgileri anlamalarına ve tutarlı temsiller oluşturmalarına yardımcı olmakta oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu nedenlerle bu tür önlemler yerine, uygun

müdahalelerin bu çocukların olaylar arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olacak yolları hedeflemesi gerekebilir, böylece çocuklar bu bağlantıları sunulan materyalin tam ve eklemli bir anlayışını oluşturmak için kullanılabilir. Örneğin, öğretmenler öğrencilere bir öykünün sunumu sırasında belirli olayların neden meydana geldiğini sistematik olarak sorarak ya da öğrencilere öyküde meydana gelecek olayları tahmin etme ve bu tahminleri önceki olaylar açısından açıklama fırsatı vererek olaylar arasındaki nedensel ilişkilere daha fazla vurgu yapabilir. Bu tür teknikler, DEHB'li öğrencilerin öykü olaylarının altında yatan tutarlılığı anlamalarına ve böylece daha eksiksiz öykü temsilleri oluşturmalarına yardımcı olabilir (Berthiaume, 2006; Flake vd., 2007; Lorch vd., 2004). Bu araştırmanın sonuçları, DEHB'li çocuklara dinlediğini anlama becerilerini kazandırmak için kullanılan EKO yönteminin tam da bu amaçla, bir diğer anlatımla çocukların dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek ve dolayısıyla akademik performanslarını arttırmak için kullanılabilecek etkili bir yöntem olabileceğini göstermekte ve bu konuda giderek gelişen alanyazına katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte DEHB'li çocuklarda EKO'nun etkiliğine ilişkin yeterli bir kanıt tabanı oluşturmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulsa da, bu araştırma okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için umut verici deneysel bir uygulama olarak görülebilir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler; uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler başlıkları altında aşağıda yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, EKO'nun okul öncesi dönemde DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenlerle EKO yönteminin erken çocukluk eğitimi programında yer alması ve DEHB'li çocukların genel eğitim uygulamalarında kullanılabilmesi, DEHB'li çocukların yaşamış oldukları akademik başarısızlık sorununun giderilmesine önemli katkı sağlayabilir.

2. Bu araştırmada EKO yönteminin DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerine etkilerine ilişkin, araştırmanın sosyal geçerliğini ortaya koymak amacıyla alınan öğretmen görüşleri, her ne kadar üç öğretmenle sınırlı olsa da ortaya konan görüşler, yöntemin öğretmenler tarafından yaygın bir destek alabileceğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır. Ayrıca yine araştırma kapsamında görüşleri alınan annelerin yöntemin etkililiğine ilişkin olumlu görüşleri

ve yöntemi evde kullanmayı istemeleri ancak bunun için eğitim almalarının gerektiğini vurgulamaları oldukça önemlidir. Bu nedenlerle EKO yönteminin okul öncesi sınıflarında öğretmenler tarafından ve ev ortamında ebeveynler tarafından daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere ve ailelere eğitimler verilebilir ve/veya koçluk yapılabilir.

3. Bu araştırmanın sonuçları, EKO oturumlarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan materyallerin, görsellerin ve oyunların DEHB'li çocukların dikkatlerinin artmasına ve öğrenme etkinliklerine daha aktif katılmalarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu nedenlerle DEHB'li çocuklarla öğretim etkinliklerini yürütecek olan okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve ebeveynlerin gerçekleştirecekleri okuma etkinliklerini resimler, materyaller, grafikler ve oyunlarla zenginleştirerek, DEHB'li çocukların özellikle çalışma belleği kaynaklı yaşadıklarını sorunları azaltabilecekleri gibi öğrenme sürecini çocuklar için daha zevkli ve eğlenceli hala getirebilirler.

5.2.2. İleride Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların EKO yöntemi sonrası dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için kısa öykü kitapları kullanılarak anlama tepkilerine odaklanılmış ve böylece çocukların EKO sonrası dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiklerine dair güçlü bir kanıt sağlanmıştır. Bununla birlikte EKO'nun kısa dönemli bu etkilerinin yanı sıra, uzun süreli ve yaygın bir biçimde uygulanarak etkilerinin standartlaştırılmış ölçme araçları ile değerlendirilmesi gelecekteki çalışmalar için önemli bir araştırma konusu olabilir.

2. Bu araştırmada EKO yöntemi, araştırma modeline uygun olarak uygulamacı tarafından çocuklara birebir uygulanmış ve değerlendirmeler de bireysel olarak yapılmıştır. Bu tür bir uygulama DEHB'li çocuklar için sınıf etkinliklerinden ve ortamından kaynaklanabilecek dikkat dağınıklığı gibi sorunlardan bağımsızdır. Bu nedenlerle gelecekteki araştırmalar, EKO yönteminin DEHB'li çocuklar için sınıf ortamında büyük grup çalışmalarındaki etkilerini ortaya koymayı amaçlayabilir. Ayrıca DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde EKO yönteminin etkilerini ortaya koymayı amaçlayan benzer araştırmalar çocukların öğretmenleri ve/veya ebeveynleri ile yürütülebilir.

3. Bu araştırmanın ilgili alanyazın kısmında vurgulandığı gibi DEHB'li çocukların ileriki eğitim yaşantılarda akademik başarısızlık yaşamaları oldukça olasıdır. Bu araştırmanın sonuçları EKO yönteminin çocukların gelecekteki okuryazarlık başarıları ve dolayısıyla akademik performansları için temel oluşturan dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu gelişmenin DEHB'li çocukların gelecekteki okuma

başarısı başta olmak üzere diğer okuryazarlık becerileri üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebilmek için ileriye dönük boylamsal ve büyük ölçekli çalışmalarla, EKO'nun DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkileri ilkokulun başında ve daha sonraki yıllarda tekrar değerlendirilebilir.

4. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan DEHB'li üç çocuk da erkektir. Alanyazında yer alan birçok çalışmada da ağırlıkla erkek çocuklarla yürütülen araştırmalara rastlanmaktadır. Bu nedenlerle DEHB'li kız çocukların dinlediğini anlama becerilerinde EKO'nun etkisini görmeyi veya DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını incelenmeyi amaçlayan çalışmalar planlanabilir.

5. Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturan üç çocuk benzer kültürel ve sosyoekonomik kökenden gelmektedir. İlgili alanyazında özellikle ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olması, daha sık ortak okuma yapılmasıyla ve dolayısıyla muhtemelen eğitim başarısına daha fazla vurgu yapılmasıyla ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalarda DEHB'li çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerinde EKO'nun etkisi farklı sosyoekonomik kökenden gelen çocukların katılımı ile değerlendirilebilir.

6. Bu araştırmada DEHB'li çocukların EKO müdahelesi sonrası dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılan anlama soruları ile çocukların dinledikleri öykülerden basit çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Bu tür çıkarımlar özellikle DEHB'li çocukların dikkati sürdürme sorunları ve ifade edici dildeki zorlukları ortaya koymaya önemli düzeyde yardımcı olmaktadır. Ancak alanyazında vurgulandığı gibi DEHB'li çocukların bu sorunlarının yanı sıra; merkezilik eksikliği, zayıf yürütücü işlev sorunları ve en önemlisi de çalışma belleğindeki eksiklikler nedeniyle yaşadıkları dinlediğini anlama sorunları da bulunmaktadır. Bu nedenlerle gelecekteki araştırmalarda, dinlediğini anlamanın üst bilişsel becerilerini oluşturan; nedensel bağlantılara ilişkin çıkarım yapma, geçmiş bilgiyi kullanma ve anlamayı izleme gibi dinlediğini anlamaya ilişkin üst bilişsel becerileri ölçmeye yönelik araştırmalar planlanabilir.

7. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki DEHB'li çocukların gelecekteki okuduğunu anlama başarısı temelini oluşturan dolayısıyla akademik başarısı için de oldukça önemli olan dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bulgular ortaya konulmuş ve diğer erken okuryazarlık becerileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda DEHB'li çocukların dil ve okuryazarlık becerileri için belirleyici olan; sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, haf/ alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerileri üzerinde EKO'nun etkileri tek denekli ve/veya farklı araştırma modeline dayalı araştırmalarda, incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adams, J. W. & Snowling, M. J. (2001). Executive function and reading impairments in children reported by their teachers as 'hyperactive'. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 293–306. https://doi.org/10.1348/026151001166083

Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online, 13*(2), 622-639.

Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama adımları. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı* içinde, (s.27-46). Eğiten Yayınevi.

Aktepe, E., Demirci, K., Çalışkan., AM., & Sönmez, Y. (2010). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirti ve tanı dağılımları. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 23*,100-108.

Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, *21*(3), 413-435.

Alonzo, C. N., Yeomans-Maldonado, G., Murphy, K. A., & Bevens, B. (2016). Predicting second grade listening comprehension using prekindergarten measures. *Topics in Language Disorders*, *36*(4), 312-333.

American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR).* Washington, DC: American psychiatric association.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American psychiatric association.

Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255 – 259.

Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 397-412.

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading. Journal of Educational Psychology, 86(2), 235-243.

Asadi, I. A., Khateb, A., Mansour-Adwan, J., & Khoury-Metanis, A. (2022). When developmental language disorder meets diglossia: A cross-sectional investigation of listening comprehension among native Arabic-speaking preschoolers. *Journal of Psycholinguistic Research, 51*(5), 1083-1099.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(17), 9-26.

Baker, L. (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 588–597. doi:10.1037/0022-0663.76.4.588

Barkley, R. A. (2015). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford

Bauer, N. S., Gilbert, A. L., Carroll, A. E., & Downs, S. M. (2013). Associations of early exposure to intimate partner violence and parental depression with subsequent mental health outcomes. *JAMA pediatrics, 167*(4), 341-347.

Bauermeister, J. J., Matos, M., Reina, G., Salas, C. C., Martinez, J. V., Cumba, E., & Barkley, R. A. (2005). Comparison of the DSM-IV combined and inattentive types of ADHD in a school-based sample of Latino/Hispanic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 166–179.

Beattie, H. L., Schutte, A. R., & Cortesa, C. S. (2018). The relationship between spatial working memory precision and attention and inhibitory control in young children. *Cognitive Development*, *47*, 32-45.

Bellon, M. L., Ogletree, B. T., & Harn, W. E. (2000). Repeated storybook reading as a language intervention for children with autism: A case study on the application of scaffolding. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 52-58.

Berthiaume, K. S. (2006). Story comprehension and academic deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder: What is the connection?. *School Psychology Review, 35*(2), 309-323.

Billingsley, F., White, O. R. ve Munson, R. (1980). Procedural Reliabilitiy: A Rationale and an Example. Behavioral Assessment, 2: 229-241.WQ

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self- regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899 – 911.

Biemiller, A. (2003). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension. *American Educator, 27*(1), 23-23.

Bitsko, R. H., Claussen, A. H., Lichstein, J., Black, L. I., Jones, S. E., Danielson, M. L., ... & Meyer, L. N. (2022). Mental health surveillance among children—United States, 2013–2019. *MMWR supplements*, *71*(2), 1.

Brasfield, J., Goulding, S. M., & Kancherla, V. (2021). Duration of breast feeding and attention-deficit/hyperactivity disorder in United States preschool-aged children. *Research in Developmental Disabilities, 115*, 103995.

Breit-Smith, A., Busch, J. D., Dinnesen, M. S., & Guo, Y. (2017). Interactive book reading with expository science texts in preschool special education classrooms*. Teaching Exceptional Children, 49*(3), 185-193.

Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33*(1-2), 3-12.

Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum, 24*, 35-49.

Buttross, L. S. (2009). *Understanding attention deficit hyperactivity disorder.* Univ. Press of Mississippi.

Byrne, J., DeWolfe, N., & Bawden, H. (1998). Assessment of attention deficit hyperactivity disorder in preschoolers. *Child Neuropsychology, 4*, 49-66.

Cabell, S. Q., Breit-Smith, A., Fazal, Z., Turnbull, K. P., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2015). *Emergent Literacy : Lessons for Success*. Plural Publishing, Inc.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. ve Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development, 30*(1), 1-18.

Cao, H., Yan, S., Gu, C., Wang, S., Ni, L., Tao, H., ... & Tao, F. (2018). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and their associations with sleep schedules and sleep-related problems among preschoolers in mainland China. *BMC pediatrics, 18*(1), 1-8.

Campbell, S. B., Pierce, E., March, C., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1994). Hardto-manage preschool boys: symptomatic behavior across contexts and time. *Child Development, 65*, 836 – 851.

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

Cain, K., Oakhill, J. V., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of Word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671–681.

Cain, K., & Bignell, S. (2014). Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. *British journal of educational psychology, 84*(1), 108-124.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology, 24*(3-4), 291-322.

Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 524–532.

Cassidy, S. (2022). Increasing Student Engagement in Kindergarten Read Alouds.

Castles, A., Wilson, K., & Coltheart, M. (2011). Early orthographic influences on phonemic awareness tasks: Evidence from a preschool training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *108*(1), 203-210.

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

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278–293

Centers for Disease Control and Prevention (2016). *What is ADHD?* https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html.

Chen, W., Zhou, K., Sham, P., Franke, B., Kuntsi, J., Campbell, D., ... & Asherson, P. (2008). DSM-IV combined type ADHD shows familial association with sibling trait scores: A sampling strategy for QTL linkage. *American journal of medical Genetics part B: Neuropsychiatric Genetics, 147*(8), 1450-1460.

Choi, Y., Shin, J., Cho, K. H., & Park, E. C. (2017). Change in household income and risk for attention deficit hyperactivity disorder during childhood: A nationwide population-based cohort study. *Journal of epidemiology, 27*(2), 56-62.

Christensen, J., Pedersen, L., Sun, Y., Dreier, J. W., Brikell, I., & Dalsgaard, S. (2019). Association of prenatal exposure to valproate and other antiepileptic drugs with risk for attention-deficit/hyperactivity disorder in offspring. *JAMA network open*, *2*(1), e186606-e186606.

Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., ... & Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence—I. Age-and gender-specific prevalence. *Journal of child psychology and psychiatry*, *34*(6), 851-867.

Colmar, S. (2011). A book reading intervention with mothers of children with language difficulties. *Australian Journal of Early Childhood, 36*(2), 104-112.

Colmar, S. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(1), 79-90.

Cooper, P., & Bilton, K. M. (2013). *Attention deficit hyperactivity disorder: A practical guide for teachers*. Routledge.

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early Childhood Educators' Knowledge of Early Literacy Development. *Issues in Teacher Education*, *17*(1), 17-30.

Cunningham, C. E., & Boyle, M. H. (2002). Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: Family, parenting, and behavioral correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 555-569

Curchack-Lichtin, J. T., Chacko, A., & Halperin, J. M. (2014). Changes in ADHD symptom endorsement: Preschool to school age. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*, 993-1004.

Currie, J., & Stabile, M. (2006). Child mental health and human capital accumulation: the case of ADHD. *Journal of health economics*, *25*(6), 1094-1118.

Çalış, E. S. ve Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(2), 152-167.

Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* [Doktora Tezi, Hecettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 533652).

Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 422–433.

Demontis, D., Walters, R. K., Martin, J., Mattheisen, M., Als, T. D., Agerbo, E., ... & Neale, B. M. (2019). Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature genetics, 51*(1), 63-75.

Denton, C. A., Tamm, L., Schatschneider, C., ve Epstein, J. N. (2020). The effects of ADHD treatment and reading intervention on the fluency and comprehension of children with ADHD and word reading difficulties: A randomized clinical trial. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 72-89.

DeVore, T. M. (2020). *Effect of Single vs. Immediate Repeated Read-Aloud on Preschoolers? Listening Comprehension*. [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.

DeWolfe, N. A., Byrne, J. M., & Bawden, H. N. (2000). Prechool inattention and impulsivity-hyperactivity: Development of a clinical based assessment protocol. *Journal of Attention Disorders, 4,* 80-90.

Diamond, A. ve Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333(*6045), 959–964. doi: 10.1126/science.1204529

Dickinson, D. K., Cote, L., & Smith, M. W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. *New Directions for Child Development, 61*, 67-78.

Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı* içinde, (s.27-46). Eğiten Yayınevi.

Dong, Y., Chow, B. W. Y., Mo, J., & Zheng, H. Y. (2022). Dialogic reading with attention-deficit-hyperactivity disorder (ADHD) kindergarteners: Does reading with parents or siblings enhance their language development?. *Developmental Psychology, 59*(5), 862.

Doyle, M. A. (2018). Marie M. Clay's theoretical perspective: A literacy processing theory. *In Theoretical models and processes of literacy* (pp. 84-100). Routledge.

DuPaul, G.J, McGoey, K.E., Eckert, T.L., & Vanbrakle, J. (2001). Preschool children with attention deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(5), 508-515.

DuPaul, G. J., ve Langberg, J. M. (2015). Educational impairments in children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 169–190). The Guilford Press.

Durand, V. N., Loe, I. M., Yeatman, J. D., & Feldman, H. M. (2013). Effects of early language, speech, and cognition on later reading: a mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, *4*, 586.

Ecalle, J., Labat, H., Le Cam, M., Rocher, T., Cros, L., & Magnan, A. (2015). Evidence-based practices to stimulate emergent literacy skills in kindergarten in France: A large-scale study. *Teaching and teacher education, 50*, 102-113.

Efe, M., ve Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(2), 257-283.

Egger, H. L., Kondo, D., & Angold, A. (2006). The epidemiology and diagnostic issues in preschool attention-deficit/hyperactivity disorder: A review. *Infants & Young Children, 19*(2), 109-122.

Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry, 47*(3-4), 313-337.

Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli öykü kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education, 2*(3), 156-160.

Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar* içinde (ss.109-128). Ankara: Türk psikologlar Derneği

Ercan, E. S., Bilaç, O., Uysal Özaslan, T., ve Akyol Ardıç, U. (2016). Prevalence of psychiatric disorders among turkish children: the effects of impairment and sociodemographic correlates. *Child Psychiatry Hum. Dev., 47*, 35-42.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3).

Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 193-206.

Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 10*(2), 191-219

Ergül, C., Akoğlu, G., Demir, E., Akçamuş Ökçün, M. Ç., & Kudret, Z. B. (2019). *5 Yaş Grubu Çocukların Dil, Erken Okuryazarlık ve Bilişsel Becerilerinin Gelişimsel Profili ve Okuma Becerilerini Yordama Gücü: 3 Yıllık Boylamsal Bir Çalışma*. TÜBİTAK Projesi. Program Kodu: 1001 Proje No: 215K027

Erşan, E. E., Doğan, O., Doğan, S., & Sümer, H. (2004). The distribution of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *European child & adolescent psychiatry, 13*, 354-361.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology, 9(*1), 36-47.

Faraone, S. V., Biederman, J. & Mick, E. (2006) „The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies", *Psychological Medicine, 36*(2), pp. 159–65.

Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry, 24*(4), 562-575.

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., ... & Wang, Y. (2021). The world federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128*, 789-818. doi:10.1016/j.neubiorev.2021.01.022

Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi.* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 333426).

Flake, R. A., Lorch, E. P., & Milich, R. (2007). The effects of thematic importance on story recall among children with attention deficit hyperactivity disorder and comparison children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 43-53.

Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(3), 273-288.

Fleury, V. P., & Schwartz, I. S. (2017). A modified dialogic reading intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 16-28.

Florit, E., Roch, M., Altoè, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 935–951.

Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes, 48*, 119–138.

Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2014). Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components. *Reading and Writing, 27*, 793-817.

Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: Which core deficits are involved? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(6), 853–865.

Fong, C. Y. C., & Ho, C. S. H. (2017). What are the contributing cognitive-linguistic skills for early Chinese listening comprehension?. *Learning and Individual Differences, 59*, 78-85.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing, 18*, 129-155.

Fracasso, L. E., Bangs, K., & Binder, K. S. (2016). The contributions of phonological and morphological awareness to literacy skills in the adult basic education population. *Journal of Learning Disabilities, 49*(2), 140–151.

Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 49–65. doi:10.1177/00222194070400010401.

Gandolfi, E., & Viterbori, P. (2020). Inhibitory control skills and language acquisition in toddlers and preschool children. *Language Learning*, *70*(3), 604-642.

Gettinger, M. ve Stoiber, K. C. (2018). Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low–income prekindergarten children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 62*(3), 149-160.

Gould, T. (2017). *Supporting early literacy development*. Bloomsbury Publishing.

Guo, Y., Sawyer, E. B., Justice, M. L., & Kaderavek, N. J. (2013). Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention, 35*(1), 40-60.

Gül, N., Tiryaki, A., Çengel Kültür, E., Topbaş, M., & Ak, I. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disruptive behavor disorders among school age children in Trabzon. *Bulletin of Clinical Psycyhopharmacology, 20*, 50-6.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96

Gormley, S ve Ruhl, L. K. (2005) Dialogic shared storybook reading: an instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly, 21(*3), 307-313.

Ghuman, J. ve Ghuman, H. (2013). *ADHD in Preschool Children: Assessment and Treatment.* Oxford University Press, Incorporated

Güneş, F. (1997). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.

Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2022). Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(5), 778-792.

Halperin, J. M., ve Marks, D. J. (2019). Practitioner review: Assessment and treatment of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(9), 930-943.

Hammer, C. S., & Sawyer, B. (2016). Effects of a culturally responsive interactive book-reading intervention on the language abilities of preschool dual language learners: A pilot study. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood Field, 19*(2).

Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15(*1), 5–90.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator, 27*(1), 4-9.

Hayden, A., Lorch, E. P., Milich, R., Cosoreanu, C., & Van Neste, J. (2018). Predictive inference generation and story comprehension among children with ADHD: Is making predictions helpful?. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 123-134.

Hwang, H., & Cabell, S. Q. (2021). Latent profiles of vocabulary and domain knowledge and their relation to listening comprehension in kindergarten. *Journal of Research in Reading*, *44*(3), 636-653.

Heikkilä, K., Sacker, A., Kelly, Y., Renfrew, M. J., & Quigley, M. A. (2011). Breast feeding and child behaviour in the Millennium Cohort Study. *Archives of disease in childhood*, *96*(7), 635-642.

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 13*(1), 1-155.

Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing meaning: Interactive literary discussions in Kindergarten read-alouds. *The Reading Teacher*, *65*(3), 183-194. https://doi.org/10.1002/TRTR.01025

Hogan, P. T., Adlof, M. S. ve Alonzo, N. C. (2014) On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*(3), 199-207.

Huang, L., Wang, Y., Zhang, L., Zheng, Z., Zhu, T., Qu, Y., & Mu, D. (2018). Maternal smoking and attention-deficit/hyperactivity disorder in offspring: a meta-analysis. *Pediatrics, 141*(1).

Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 36*(1-2), 34- 45.

Hume, L. E., Allan, D. M., & Lonigan, C. J. (2016). Links between preschoolers' literacy interest, inattention, and emergent literacy skills. *Learning and Individual Differences*, *47*, 88-95.

Jacobs, B., & Miles, L. (2011). *Parenting a Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Parenting Matters).* CoramBAAF. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/trakya/detail.action?docID=3002790.

Jackson, S., Slade, L., Levy, J. P., & McCormick, S. F. (2022). A longitudinal study of theory of mind and listening comprehension: Is preschool theory of mind important?. *Journal of Experimental Child Psychology*, *219*, 105388.

Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and writing, 31*, 1449-1477.

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

Julvez, J., Ribas-Fitó, N., Forns, M., Garcia-Esteban, R., Torrent, M., & Sunyer, J. (2007). Attention behaviour and hyperactivity at age 4 and duration of breast-feeding. *Acta Paediatrica*, *96*(6), 842-847.

Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools, 36*(1), 17-32.

Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. Topics in EarlyChildhood Special Education, 25, 143–156

Justice, L. M., Logan, J. A., Kaderavek, J. N., & Dynia, J. M. (2015). Print-focused read-alouds in early childhood special education programs. *Exceptional Children, 81*(3), 292-311.

Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No; 625040).

Karahan Tığrak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No; 653942).

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması.* [Doktora tezi, Gazi Üniversites]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 336090).

Karaman, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama örnekleri. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı* içinde, (s.55-105). Eğiten Yayınevi.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237-270.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2369-2384.*

Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*, 91–98.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*, 259–272.

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 29*, 10–16.

Kewley, G. (2010). *Attention deficit hyperactivity disorder: What can teachers do?*. Routledge.

Kieffer, M. J. (2012). Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*(3), 146-157.

Kim, Y. S. (2011). Considering linguistic and orthographic features in early literacy acquisition: Evidence from Korean. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(3), 177-189.

Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, *49*(3), 269-281.

Kim, Y. S. (2015). Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis. *Child development*, *86*(1), 128-144.

Kim, Y. S. G. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of experimental child psychology*, *141*, 101-120.

Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), 310-333.

Kinnunen, R., Vauras, M., & Niemi, P. (1998). Comprehension monitoring in beginning readers. *Scientific studies of Reading*, *2*(4), 353-375.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

Knezevic, B. (2009). *Television content and attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms: Testing the relationship on preschoolers*. [Master Thesis, University of Windsor]. https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=etd

Kutscher, M. L. (2008). *ADHD-living without brakes.* Jessica Kingsley Publishers.

Kramer, M. S., Fombonne, E., Igumnov, S., Vanilovich, I., Matush, L., Mironova, E., ... & Promotion of Breastfeeding Intervention Trial (PROBIT) Study Group. (2008). Effects of prolonged and exclusive breastfeeding on child behavior and maternal adjustment: evidence from a large, randomized trial. *Pediatrics*, *121*(3), e435-e440.

Laçin, E. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları. *Uluslararası Engelsiz Yaşam ve Toplum Dergisi, 3*(1), 16-36.

Lahey, B. B., Lee, S. S., Sibley, M. H., Applegate, B., Molina, B. S., & Pelham, W. E. (2016). Predictors of adolescent outcomes among 4–6-year-old children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal psychology, 125*(2), 168.

Lamminmäki, T., Ahonen, T., Närhi, V., Lyytinen, H., & de Barra, H. T. (1995). Attention deficit hyperactivity disorder subtypes: Are there differences in academic problems?. *Developmental Neuropsychology*, *11*(3), 297-310.

Lange, K. W., Reichl, S., Lange, K. M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 2*(4), 241-255.

Larsson, H., Anckarsater, H., Råstam, M., Chang, Z., & Lichtenstein, P. (2012). Childhood attention-deficit hyperactivity disorder as an extreme of a continuous trait: A quantitative genetic study of 8,500 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(1), 73-80.

Law, E. C., Sideridis, G. D., Prock, L. A., & Sheridan, M. A. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in young children: predictors of diagnostic stability. *Pediatrics, 1*33(4), 659-667.

Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2009). Parent—Child joint picture-book reading among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 12*(4), 361–371. https://doi.org/10.1177/1087054708315135

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, *47*(3), 259-282.

Levelink, B., van der Vlegel, M., Mommers, M., Gubbels, J., Dompeling, E., Feron, F. J., ... & Thijs, C. (2021). The longitudinal relationship between screen time, sleep and a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in childhood. *Journal of attention disorders, 25(*14), 2003-2013.

Lever, R. ve Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology, 108*(1), 1-24.

Lind, J. N., Li, R., Perrine, C. G., & Schieve, L. A. (2014). Breastfeeding and later psychosocial development of children at 6 years of age. *Pediatrics, 134*(1), 36-41.

Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of pediatric psychology, 32*(6), 643-654.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a sharedreading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.

Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low-and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*(1), 40-53.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Development Psychology, 36*(5), 596-613.

Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and writing*, *24*, 305-337.

Lorch, E. P., Diener, M. B., Sanchez, R. P., Milich, R., & Welsh, R. (1999). The Effects of Story Structure on the Recall of Stories in Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 273-283.

Lorch, E. P., Milich, R., Sanchez, R. P., van den Brock, P., Baer, S., Hooks, K., et al. (2000). Comprehension of televised stories in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 321–330

Lorch, E. P., Eastham, D., Milich, R., Lemberger, C. C., Sanchez, R. P., Welsh, R., & van den Broek, P. (2004). Difficulties in comprehending causal relations among children with ADHD: The role of cognitive engagement. *Journal of Abnormal Psychology, 113*(1), 56-63.

Lorch, E. P., O'Neil, K., Berthiaume, K. S., Milich, R., Eastham, D., & Brooks, T. (2004). Story comprehension and the impact of studying on recall in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33(*3), 506-515.

Lynch, J. S., & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on-and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, *22*(3), 323-340.

Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, *29*(4), 327-365.

Lyster, S. A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*, *29*, 1269-1288.

Makin, L. & Whitehead. R. M. (2004). *How to Develop Children's Early Literacy : A Guide for Professional Carers and Educators*. SAGE Publications Ltd.

Majorano, M., Bastianello, T., Bodea-Hategan, C., Fantuzzi, P., Fontana, G., Hoste, E., ... & Persici, V. (2021). Early literacy skills and later reading and writing performance across countries: The effects of orthographic consistency and preschool curriculum. *In Child & Youth Care Forum, 50*, 1063-1085.

Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & StouthamerLoeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 219–229.

McCann, D., Barrett, A., Cooper, A., Crumpler, D., Dalen, L., Grimshaw, K., ... & Stevenson, J. (2007). Food additives and hyperactive behaviour in 3-year-old and 8/9-year-

old children in the community: a randomised, double-blinded, placebo-controlled trial. *The lancet, 370*(9598), 1560-1567.

McGee, R., Williams, S., & Feehan, M. (1992). Att ention defi cit disorder and age of onset of problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 20* (5), 487–502.

McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., & Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: Findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 1004–1016. doi:10.1111/1469-7610. 00228

McGee, & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher, 60*(8), 742–751.

McLoughlin, G., Ronald, A., Kuntsi, J., Asherson, P., & Plomin, R. (2007). Genetic support for the dual nature of attention deficit hyperactivity disorder: Substantial genetic overlap between the inattentive and hyperactive–impulsive components. *Journal of abnormal child psychology*, *35*, 999-1008.

McInnes, A. J. (2001). Listening comprehension abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and language impairment [Doctoral dissertation, University of Toronto]. https://www.nlcbnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ58992.pdf?is_thesis=1&oclc_number=1007020642.

McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening Comprehension and Working Memory Are Impaired in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Irrespective of Language Impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(4), 427-443.

McInnes A, Bedard AC, Hogg-Johnson S, Tannock R. (2007). Preliminary evidence of beneficial effects of methylphenidate on listening comprehension in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(1):35-49. doi: 10.1089/cap.2006.0051. PMID: 17343552.

Mechler, K., Krömer, T., Landauer, M., Dittmann, R. W., & Häge, A. (2018). Screening for ADHD-related symptoms in preschoolers should be considered—results from a representative sample of 5-year-olds from a German metropolitan region. *Frontiers in psychiatry, 9*, 612.

Miller, C. J., Marks, D. J., Miller, S. R., Berwid, O. G., Kera, E. A., Santra, A., & Halperin, J. M. (2007). Brief report: Television viewing and risk for attention problems in preschool children. *Journal of Pediatric Psychology, 32*, 448–452.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Miller, A. C., Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Willcutt, E. G., Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2013). Reading comprehension in children with ADHD: Cognitive underpinnings of the centrality deficit. *Journal of abnormal child psychology, 41*, 473-483.

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

Mol, S. E., Bus, A. G., & Jong M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296.

Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism, 17*(3), 358-372.

Mukaddes, N. M., & Ercan, E. S. (2018). *Nörogelişimsel Bozukluklar*. Baskı Nobel Tıp Kitabevi.

National Early Literacy Panel (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute of Literacy.

Nadig, A. (2013). Listening comprehension. *Encyclopedia of autism spectrum disorders*, *1743*.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-k. *The Reading Teacher, 62*, 384- 392.

Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.

Nigg, J. T., Lewis, K., Edinger, T., & Falk, M. (2012). Meta-analysis of attention-deficit/hyperactivity disorder or attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms, restriction diet, and synthetic food color additives. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *51*(1), 86-97.

Nilsen, F. M., & Tulve, N. S. (2020). A systematic review and meta-analysis examining the interrelationships between chemical and non-chemical stressors and inherent characteristics in children with ADHD. *Environmental research, 180*, 108884.

Niu, W., Cheng, L., Xu, W., Zhang, Q., & Zhang, X. (2021). Improving resilience of a child with ADHD: A context specific intervention program through dialogic and guided reading. *International Journal of Disability Development and Education, 68*(6), 1–18. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1929085

Nutbrown, C. (1997). *Recognising early literacy development : Assessing children's achievements*. SAGE Publications Ltd.

Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18*, 657–686. doi:10.1007/s11145- 005-3355-z

Oakhill, J. V., & Cain, K., (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain, & J. V Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41–73). New York: Guilford Press.

O'Neill, M. E., & Douglas, V. I. (1991). Study strategies and story recall in attention deficit hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 671-692.

O'Brien, J. W., Dowell, L. R., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2010). Neuropsychological profile of executive function in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *25*(7), 656-670.

Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Pripp, A. H., Reichborn-Kjennerud, T., Aase, H., & Zeiner, P. (2020). Early predictors of ADHD: evidence from a prospective birth cohort. *Journal of Attention Disorders, 24*(12), 1685-1692.

Østergaard, S. D., Dalsgaard, S., Faraone, S. V., Munk-Olsen, T., & Laursen, T. M. (2017). Teenage parenthood and birth rates for individuals with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: a nationwide cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *56*(7), 578-584.

Ouyang, L., Fang, X., Mercy, J., Perou, R., & Grosse, S. D. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and child maltreatment: a population-based study. *The Journal of pediatrics*, *153*(6), 851-856.

Overgaard, K. R., Oerbeck, B., Friis, S., Pripp, A. H., Aase, H., Biele, G., ... & Zeiner, P. (2023). Attention-deficit/hyperactivity disorder from preschool to school age: change and stability of parent and teacher reports. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *32*(10), 1947-1955.

Özen Altınkaynak, S. (2019). The effect of ınteractive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(1), 88-99.

Parkes, A., Sweeting, H., Wight, D., & Henderson, M. (2013). Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study. *Archives of Disease in Childhood, 98*, 341–348.

Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early childhood education journal, 37*, 241-248.

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. ve Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child development, 83*(3), 810-820.

Pile, E. J. S, Girolametto, L., Johnson, C. J., Chen, X., & Cleave, P. L. (2010). Shared book reading intervention for children with language impairment: Using parents-as-aides in

language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 34*(2), 96-109.

Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533-548.

Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Current opinion in psychiatry, 20*(4), 386-392.

Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology, 43*(2), 434-442.

Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 426-440.

Pullen, P.C. & Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic. 39*(2), 87-98

Purvis, K. L., & Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*(2), 133-145.

Rabiner, D., and J.D. Coie. 2000. Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*: 859–67.

Rabiner, D. L., Malone, P. S., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The impact of tutoring on early reading achievement for children with and without attention problems. *Journal of abnormal child psychology*, *32*, 273-284.

Read, A. B., & Ghoting, S. N. (2015). *Time for a story: Sharing books with infants and toddlers.* Published by Gryphon House.

Renz, K., Lorch, E. P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A., & Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, *31*, 93-104.

Riddle, M. A., Yershova, K., Lazzaretto, D., Paykina, N., Yenokyan, G., Greenhill, L., ... & Posner, K. (2013). The preschool attention-deficit/hyperactivity disorder treatment study (PATS) 6-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52*(3), 264-278.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, *5*(1).

Roskos, K., Lenhart, L. & Noll, B. (2012). *Early Literacy Materials Selector (ELMS) : A Tool for Review of Early Literacy Program Materials*. Corwin.

Ruffman, T. (1996). Reassessing children's comprehension monitoring skills. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 33–67). Mahwah, NJ: Erlbaum

Ruffman, T. (1999). Children's understanding of logical inconsistency. Child Development, 70, 872–886. doi:10.1111/ 1467-8624.00063

Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*(1), 3-14.

Schab, D. W., & Trinh, N. H. T. (2004). Do artificial food colors promote hyperactivity in children with hyperactive syndromes? A meta-analysis of double-blind placebo-controlled trials. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *25*(6), 423-434.

Schmiedeler, S., & Schneider, W. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the early years: Diagnostic issues and educational relevance. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 19*(3), 460-475.

Scrimin, S., Patron, E., Florit, E., Palomba, D., & Mason, L. (2017). The role of cardiac vagal tone and inhibitory control in pre-schoolers' listening comprehension. *Developmental psychobiology*, *59*(8), 970-975.

Senechal, M., & LaFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73,* 445–460

Shaw, W. N. (2011). *Listening comprehension difficulties in children with co-occurring language impairment and ADHD*. [Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin]. https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2011-05-3122/SHAW-MASTERS-REPORT.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2013). Inattention, hyperactivity, and emergent literacy: Different facets of inattention relate uniquely to preschoolers' reading-related skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(2), 208-219.

Soma, Y., Nakamura, K., Oyama, M., Tsuchiya, Y., & Yamamoto, M. (2009). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms in preschool children: discrepancy between parent and teacher evaluations. *Environmental health and preventive medicine, 14*(2), 150-154.

Sprich, S., Biederman, J., Crawford, M. H., Mundy, E., & Faraone, S. V. (2000). Adoptive and biological families of children and adolescents with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(11), 1432-1437.

Strasser, K., & del Rio, F. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children*. Reading Research Quarterly, 49*, 169–187.

Stevens, T., & Mulsow, M. (2006). There is no meaningful relationship between television exposure and symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics, 117,* 665–672

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38,* 934–947. https://doi.org/10.1037/0012- 1649.38.6.934

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). Longman.

Şimşek, Z. C. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Electronic Turkish Studies, 12*(34), 381-394.

Tannock, R., Purvis, K. L., & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*(1), 103-118.

Taş, A. E. (2022). Ebeveyn Destekli Etkileşimli Kitap Okuma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading* (5th.print). Norwood. Ablex Publishing Corporation.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu başlama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 181-216). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali- İftar, G. (2013). İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim. E. Tekin-İftar ve G. Kırcaali-İftar (Ed.), *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s. 203-217). Ankara: Vize Yayıncılık.

Terwagne, S. (2006). Read-alouds in kindergarten classrooms and the nature of literary understanding. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 73-85.

Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 535-550.

Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing, 26*, 403-429.

Tong, X., & McBride, C. (2017). A reciprocal relationship between syntactic awareness and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, *57*, 33-44.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 276-286

Towson, J. ve Gallagher, A. P. (2016). Shared Interactive Reading for Young Children with Disabilities: A Review of Literature with Implications for Future Research. *Başkent University Journal of Education, 3*(1), 72-85.

Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*(3), 132-146.

Tseng, P. T., Yen, C. F., Chen, Y. W., Stubbs, B., Carvalho, A. F., Whiteley, P., ... & Lin, P. Y. (2019). Maternal breastfeeding and attention-deficit/hyperactivity disorder in children: a meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, *28*, 19-30.

Tuğlu, C., & Şahin, Ö. Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, *2*(1), 75-116.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, *21*(4), 299-316.

Turan, F., ve Topçu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 5*(1), 11-33.

Urbani, J. M. (2020). Dialogic reading: Implementing an evidence-based practice in complex classrooms. *Teaching Exceptional Children, 52*(6), 392-402.

Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. *Reading and Writing*, *29*, 1915-1934.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental psychology, 28*(6), 1106.

van Tilborg, A. J. (2018). *Early literacy development in children with intellectual disabilities* (Doctoral dissertation, [Sl]:[Sn]).

Velting, O.N., & G.J. Whitehurst. (1997). Inattention-hyperactivity and reading achievement in children from low-income families: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology 25*: 321–31.

Veronica, P. V., Miramontez, H. S., Hudson, F. R. & Schwartz, S. I. (2014) Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(3) 273–288.

Wolf, M. C., Muijselaar, M. M., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing*, *32*, 1747-1767.

Walcott, C. M., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A longitudinal investigation of inattention and preliteracy development. *Journal of attention disorders*, *14*(1), 79-85.

Willoughby, M. T., Curran, P. J., Costello , E. J., & Angold, A. (2000). Implications of early versus late onset of attention-defi cit/hyperactivity disorder symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(12), 1512–1519

Willoughby, M. T., Pek,J., & Greenberg , M. T. (2012). Parent-reported att ention deficit/ hyperactivity symptomatology in preschool-aged children: factor structure, developmental change, and early risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40* (8), 1301–1312.

Wilens, T. E., Biederman, J., Brown, S., Tanguay, S., Monuteaux, M. C., Blake, C., et al. (2002). Psychiatric comorbidity and functioning in clinically referred preschool children and school-age youths with ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 262–268

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5- year longitudinal study. *Developmental Psychology, 33*, 468-479.

Wasik, B. A., Bond, M. A., Hindman, A., Saracho, O. N., & Spodek, B. (2002). Creating opportunities for discourse: Language and literacy development in economically disadvantaged children. Contemporary perspectives in literacy in early childhood education (Edt: Saracho, O., & Spodek, B.). IAP.53-76.

Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on language production and socioeconomic factors. *Child Development, 65*, 606-621.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, *37*, 39-57.

Wender, P. H. (2001). ADHD: *Attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults*. Oxford University Press, Incorporated.

Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology 30*, 679-689.

Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69* (3), 848-872

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 11–30). New York: Guilford.

Willcutt E. G. ve Pennington B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities, 33*:179–191.

Willcutt E.G, Pennington BF & DeFries JC. (2000). Twin study of the etiology of comorbidity between reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics, 96*:293–301

Willcutt, E.G., R.S. Betjemann, S.J. Wadsworth, S. Samuelsson, S., R. Corley, J.C. Defrie, and R.K. Olson. 2007. Preschool twin study of the relation between attention-deficit/ hyperactivity disorder and prereading skills. *Reading and Writing 20*: 103–25

Willcutt, E.G. (2012). The Prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Neurotherapeutics 9*, 490–499

Yeomans-Maldonado, G. (2017). Development of comprehension monitoring in beginner readers. *Reading and Writing, 30*, 2039-2067

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N., (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. Kastamonu *Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208.

Younis, E. A., Shalaby, S. E. S., & Abdo, S. A. E. F. (2023). Screening of attention deficit hyperactivity disorder among preschool children Gharbia Governorate, Egypt. *BMC psychiatry, 23*(1), 1-10.

Yumuş, M. (2018). Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahale Programının Ebeveynlerin Deneyimlerine Bebeklerin Dil Gelişimlerine ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zeng, Y. Ying Tang, Jun Tang, Jing Shi, Li Zhang, Tingting Zhu, Dongqiong Xiao, Yi Qu & Dezhi Mu (2020) Association between the different duration of breastfeeding and attention deficit/hyperactivity disorder in children: a systematic review and meta-analysis, Nutritional Neuroscience, 23:10, 811-823, DOI: 10.1080/1028415X.2018.1560905

Zentall, S. S. (1988). Production deficiencies in elicited languages but not in the spontaneous verbalizations of hyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16,* 657- 673.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers, 177*, 200.

Ziolkowski, R.A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 67-90.

EKLER

EK 1. MEB Araştırma İzni

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

Tarih: …/…./2023

Öğretmen Görüşme Formu

Bu form araştırmaya dâhil olacak anasınıfına devam eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan 60-72 aylık çocuğun, dinlediğini anlama ve resimli öykü kitaplarına yönelik ilgisine ilişkin bilgileri öğretmen görüşmesi yardımıyla belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Adınız- Soyadınız/ Kod İsim:

Cinsiyetiz □ Kadın □Erkek

Yaşınız:

1.	Yaşı:
2.	Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )
3.	Öğrenciniz en az 4-5 sözcükten oluşan cümleler kurabilir mi?
4.	Öğrencinize kitap okuduğunuzda sizi ilgi ile dinler mi?
5.	Öğrencinize kitap okuduğunuzda sizi ne kadar süre dinler?
6.	Öğrenciniz kitap okuma etkinliğine en az 2-3 dakika boyunca dikkatini verebilir mi?
7.	Öğrencinize kitap okuduğunuzda size kitapla ilgili sorular sorar mı?
8.	Öğrenciniz kitap okuma esnasında sorduğunuz sorulara cevap verir mi?
9.	Öğrenciniz kitap okuma sonrası sorduğunuz sorulara cevap verir mi?
10.	Öğrenciniz kitapla ilgili yaptığınız etkinliklere katılır mı?
11.	Öğrencinize daha önce hiç etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanarak kitap okudunuz mu?
12.	Öğrencinizle ilgili eklemek istediğiniz görüşünüz var mı?

EK 3. Ebeyevn Görüşme Formu

Tarih: …/…./2023

Ebeyevn Görüşme Formu

Bu form araştırmaya dâhil olacak anasınıfına devam eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan 60-72 aylık çocuğun kimlik bilgilerinin alınması, çocuğun dinlediğini anlama ve resimli öykü kitaplarına yönelik ilgisine ilişkin bilgileri aile görüşmesi yardımıyla belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Adınız- Soyadınız/ Kod İsim:

Cinsiyetiz □ Kadın □Erkek

Yaşınız:

Öğrenciye Yakınlığınız: □ Anne □Baba □ Diğer

1. Çocuğun Yaşı:
2. Çocuğun Doğum Yılı:
3. Çocuğun Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )
4. Anne Eğitim Durumu:
5. Baba Eğitim Durumu:
6. Anne Çalışma Durumu/Mesleği:
7. Anne Çalışma Durumu/Mesleği:
8. Çocuğunuzun Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi:
9. Çocuğunuzun ek herhangi bir yetersizliği var mı?
10. Çocuğunuzun öykü kitaplarına ilgisi nasıldır?
11. Çocuğunuzla birlikte ne sıklıkta kitap okuyorsunuz?
12. Çocuğunuza kitap okuduğunuzda sizi ilgi ile dinler mi?
13. Çocuğunuza kitap okuduğunuzda sizi ne kadar süre dinler?
14. Çocuğunuza kitap okuduğunuzda kitapla ilgili size soru sorar mı?
15. Çocuğunuza kitap okuduğunuzda kitapla ilgili sorduğunuz sorulara cevap verir mi?
16. Çocuğunuza daha önce etkileşimli kitap okuma yöntemi ile kitap okudunuz mu?

EK 4. Ebeveyn İzin Formu

Ebeveyn İzin Formu

"Etkileşimli Kitap Okuma Yönteminin Anasınıfına Devam Eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Dinlediğini Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiği"ni konulu doktora tezinde etkileşimli okuma yöntemi ile çocuğumun dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilebimesi için Nardane ECE BÜLBÜL'e izin veriyorum.

Araştırma süresince Nardane ECE BÜLBÜL'ün kendisine sorduğum tüm sorulara yanıt vereceğini ve araştırmada veri toplamak amacı ile kayıt edilen video görüntülerinin, araştırmayı yöneten Dr. Selmin ÇUHADAR, tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılacak öğretim üyeleri haricinde yazılı iznim olmaksızın hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacağını, araştırma sonuçlarının kongre, sempozyum gibi ulusal ve uluslararası bilimsel etkinliklerde sunulmasa veya makale olarak yayınlanması olasılığının olduğunu bu tür bir durumda video görüntülerinin ve çocuğumun kimliği gizli tutulacağını anlamış bulunmaktayım.

Ayrıca araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını çocuğumun çalışmaya katılımını istediğim zaman neden ileri sürmeden durdurabileceğimi ve çalışmanın süresinin çocuğumun gerekli olan becerileri öğrenmedeki performansına göre değişebileceğini, çalışmanın hafta içi iki gün devam edeceğini ve çalışmanın çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Bilim Uzmanı
Adres:

Yukarıdaki açıklamaları okudum ve belirtilen araştırmaya çocuğumun gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Ad-Soyad: ……..
Tarih: ……
Imza:……..

EK 5. Etik Kurul İzni

EK 6. Kitap Belirleme Formu

KİTAP SEÇİM FORMU UZMAN GÖRÜŞÜ

Formun Amacı: Bu form etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak kitapların seçimi için okul öncesi öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Formun Kullanımı: Lütfen sizinle paylaşılan kitap setindeki kitapları seçim ölçütlerine göre inceleyerek görüşünüzü ve eğer varsa açıklama önerilerinize yer veriniz.

Kitabın Adı:	
Kitabın yazar/yazarları:	
Kitabı resimleyen/resimleyenler:	

Kitap Seçim Ölçütleri	Uygundur	Uyarlama Gerektirir	Uygun Değildir	Açıklama/Görüş ve Öneri
1. Kitaptaki kavramlar 60-72 ay çocukların için uygun olması				
2. Kitabın adı, yazarı vb. özellikleri dikkat çekici şekilde kitap kapağında bulunması				
3. Kitaptaki yazı ve resimlerin birbirlerini destekleyici özelliğe sahip olması				
4. Kitapta geçen güç sözcüklerin renkli çizimlerle desteklenmesi,				
5. Çizimlerin basit ve gerçekçi olması ve öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olması,				
6. Kitabın uygun uzunlukta olması				
7. Kitaptaki anlatımın düzgün ve kısa cümlelerden oluşması				
8. Kitabın somut ve tutarlı olay örgüsünün bulunması				
9. Kitaptaki öykünün diyalog ve etkileşime izin verecek nitelikte olması				
10. Kitapta çocukların henüz tanışmadıkları sözcüklerin yer alması,				
11. Kitabın belirlenen hedef sözcükleri içermesi				
12. Kitabın içeriğinin çocuğun neden sonuç ilişkisi kurmasını desteklemesi				

EK 7. Dinlediğini Anlama Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı:	Tarih: …/…./2023 Oturum:
Uygulamacının Adı-Soyadı:	
Gözlemcinin Adı-Soyadı:	
Kitabın Adı:	

Dinlediğini Anlama Soruları	**Çocuğun Yanıtları +/-**
1. Bu kitabın adı neydi?	
2. Yuvasından çıkan kimdi?	
3. Tavşan yuvasından neden çıktı?	
4. Öykü hangi mevsimde geçiyordu?	
5. Kış mevsiminde hava nasıldı?	
6. Tavşan ağaçta ne gördü?	
7. Elmanın rengi neydi?	
8. Tavşana hangi hayvanlar yardım etti?	
9. Tavşana hayvanlar nasıl yardım etti?	
10. Elma ağaçtan düşünce hayvanlar ne yaptı?	
11. Ayı nerede uyuyordu?	
12.	
Doğru Yanıt Sayısı	
Doğru Yanıt Yüzdesi	

EK 8. Sözel Katılım Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı:																Tarih: …/…./2023								
Oturum Süresi :																Başlama Düzeyi Oturum: ☐								Uygulama Oturumu : ☐
Uygulamacının Adı-Soyadı:																								
Gözlemcinin Adı-Soyadı:																								
Öykünün Adı:																								
Geleneksel Kitap Okuma Sözel Katılım																								
Öykü ile ilgili soru sorma									**Öyküdeki resimler hakkında konuşma**								**Öykü ile ilgili yetişkinin sorduğu sorulara yanıt verme**							
Etkileşimli Kitap Okuma Sözel Katılım																								
Tamamlama (Öykü ile ilgili yetişkinin başlattığı bir cümleyi tamamlayabilir)						**Hatırlama** (Öyküdeki karakterler veya önceki olaylar hakkındaki sorulara yanıt verir)					**Açık uçlu soruları** (Öyküde gösterilen bir resimde neler olduğunu anlatır)					**WH soruları** Öykü ile ilgili ne, nerede, kim gibi sorulara yanıt verir)					**Uzaklaştırma ipuçları** (öykünün öğelerini kişisel deneyimleriyle ilişkilendirebilir)				

EK 9. Etkinlikle İlgili Olma Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı:	Tarih: …/…./2023 Oturum:
Uygulamacının Adı-Soyadı:	
Gözlemcinin Adı-Soyadı:	

EK 10. Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Uygulamacı Adı- Soyadı:	Tarih: …/…./2023
Gözlemci Adı Soyadı:	Oturum:

Planlanan Uygulamacı Davranışı	**Gözlenen Uygulamacı Davranışı (+/-)**
1. Hedef sözcükleri belirler	
2. Okuma öncesi ortamı hazırlar	
3. Okumda kullanılacak araç-gereçleri düzenler	
4. Okuma öncesi kuralları söyler	
5. Okuma öncesi kitabı tanıtır	
6. Okuma sırasında hedef sözcüklerin anlamlarının açıklar	
7. Okuma sırasında hedef sözcüklerin anlamlarının resimlerle ve ek materyallerle destekler	
8. Okuma sırasında hedef sözcüklerin anlamlarının tekrarlar	
9. Okuma sırasında 5N 1K ve açık uçlu soruları sorar	
10. Okuma sırasında tekrarlar ve genişletmeleri kullanır	
11. Dinlediğini anlama sorularını sorar	
12. Verdiği yanıtlar ve katılımı için çocuğun sözel olarak ödüllendirir	
13. Okuma sonrasında çocuktan dinlediği öyküyü özetlemesini ister	
14. Yanıtlarını kayıt eder	
15. Çocuğun okuma sürecinde uyduğu kuralları söyler ve sözel ödüllendirir	
Doğru Davranış Sayısı:	
Doğru Davranış Yüzdesi:	

EK 11. Sosyal Geçerlik Öğretmen Veri Toplama Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Kod İsim:

Görüşme Tarihi:

Değerli öğretmenim,

1. Etkileşimli kitap okuma yönteminin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Etkileşimli kitap okuma yönteminin hazırlık süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

3. Öğrencinizle yaptığımız uygulamanın görüntülerini izlediniz. Uygulama sırasında kullandığımız etkileşimli kitap okuma yönteminde çocuğun sürece dâhil olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
   - Uygulama sırasında kullandığımız etkileşimli kitap okuma yöntemi sonrası dinlediğini anlama becerilerini hedefleyen sorulara çocuğun verdiği yanıtlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

   - Uygulama sırasında geleneksel kitap okuma ile gerçekleştirilen başlama düzeyindeki oturumlarla, EKO ile gerçekleştirilen uygulama oturumlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdiğinizde her iki okuma arasında ne tür farklılıklar olduğunu söyleyebilirsiniz?

4. Sizde bu yöntemi öğrencilerinizle kullanmak ister misiniz? Neden?
   - Bu yöntemi kullanmanızı sağlayacak/kolaylaştıracak unsurlar neler olabilir?

5. Bu uygulamada olumlu bulduğunuz yönler nelerdir?

6 . Bu uygulamada olumsuz bulduğunuz yönler nelerdir?

EK 12. Sosyal Geçerlik Anne Veri Toplama Formu

Anne Görüşme Formu **Anne Kod İsim:** **Görüşme Tarihi:**
…..…… Hanım 1. Çocuğunuzla yaptığımız uygulamanın görüntülerini izlediniz. - Uygulama sırasında kullandığımız etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Çalışmada neler dikkatinizi çekti? - Uygulama süresince çocuğunuzun beni dinlediğini düşünüyor musunuz? - Çocuğunuzun anlatılan öyküyü anladığını düşünüyor musunuz? - Uygulama sırasında kullandığımız etkileşimli kitap okuma yönteminde çocuğunuzun sürece dâhil olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun nasıl bir süreç/deneyim yaşadığını düşünüyorsunuz? 2. Bu yöntemin çocuğunuzun okuldaki veya kurumdaki eğitiminde kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz? 3. Sizde bu yöntemi evde çocuğunuzla kullanmak ister misiniz? Neden? Bu yöntemi kullanmanız için nelere ihtiyaç duyabilirsiniz ya da yöntemi kullanmanızı sağlayacak noktalar/destekler/kolaylaştırıcılar neler olabilir? 4. Bu uygulamada olumlu bulduğunuz yönler nelerdir? 5. Bu uygulamada olumsuz bulduğunuz yönler nelerdir?

EK 13. EROT Uygulayıcı Sertifikası



EK 14. Kitap Listesi

KİTAP LİSTESİ

1. ACIKMADIM Kİ	2. AÇ TIRTIL
3. ANNEMİN ÇANTASI	4. AY NE ZAMAN GELECEK
5. AYININ ANLATACAK BİR HİKÂYESİ VAR	6. ATIK MI HİÇ DERT DEĞİL
7. AĞACA TIRMANAN İNEK	8. BABAMIN BATTANİYESİ
9. BENEKLİ	10. BEKLENMEDİK MİSAFİR
11. BİR DOSTLUK MASALI	12. BİR KABUĞU PAYLAŞMAK
13. BİR YAĞMUR DAMLASNININ YOLCULUĞU	14. BİSİKLET USTASI
15. BU KIŞ KİMSE ÜŞÜMEYECEK	16. CAN DOSTLAR
17. ÇİFTLİK	18. ÇOK ÖZEL POSTA
19. DİŞİ DÜŞEN EJDERHA	20. DÜNYANIN EN BÜYÜK EVİ
21. DEV CİVCİV	22. EN MUHTEŞEM ŞEY
23. FARKLI AMA AYNI	24. FIRTINA
25. FREDERICK	26. GÜNDOĞUMU KOROSU
27. IŞIKLARI SEVEN BÖCEK	28. KAFASI KARIŞIK BUKELEMUN
29. KAHRAMAN İTFAYECİLER	30. KAR FITINASI
31. KARLI BİR GÜN	32. KIRMIZI ELMA
33. KIRMIZI KANATLİ BAYKUŞ	34. KISA ÇORAPLI ZÜRAFA
35. KİRPİ İLE KESTANE	36. KÖPRÜYÜ GEÇERKEN DEV İLE AYININ ÖYKÜSÜ
37. KOCAAYAK LARF	38. KOCA RONİ
39. KIRMIZI FİLİ GÖRDÜNÜZ MÜ?	40. KÜÇÜK HASIR ŞAPKA
41. MAVİ TUTKUNU KARGA	42. MİNİK KOALA AĞACINI ARIYOR
43. PEYNİRLİ BÖREK	44. SARILALIM MI?
45. SOPA İLE TAŞ	46. ÜÇ KEDİ BİR CANAVAR
47. UMUDUNU YİTİRMEYEN SIĞIRCIK	48. ÜÇ KEDİ BİR DİLEK
49. ÜZÜM SÜRÜNÜN EN KÜÇÜK İNEĞİ	50. YAVRU AHTAPOT OLMAK ÇOK ZOR

EK 15 ÖRNEK EKO PLANI

KIRMIZI ELMA

Yazar-Çizer İsmi: Feridun ORAL

Yayınevi: Yapı Kredi Yayınları

Yaş Grubu: 3-6



HEDEF SÖZCÜKLER

Hedef Sözcükler (Sayfa No)	Çocuk Dostu Terimlerle Açıklanan Anlamları
1- Kır faresi (7-8)	Bir fare türüdür. Burnu biraz uzun, hızlı koşabilen, çok hafif bir faredir. Yemek yemeyi çok sever.
2- Tombu (11-12)	Kulakları dik ve sivri, kuyruğu uzun ve yumuşak tüylü bir hayvandır.
3- Tilki (11-12)	Şişman ya da yuvarlak anlamında kullanılan bir sözcüktür.
4- Aksırıp tıksırmak (11-12)	Ağız kapalıyken hafifçe hapşırmak. Ya da hasta olduğumuzda hafifçe hapşırmak.
5- Homurtu (17-18)	Anlaşılmayan sesler çıkarmak.
6- İn (25-26)	Ayının kışın uykuya daldığı yuvası.

OKUMA ÖNCESİ

1.	Kitap okunan ortamın çocuğun dikkatini dağılmasına neden olacak uyaranlardan arındırılması, çocuğun su ve tuvalet gereksiniminin karşılanmış olması sağlanır.
2.	Çocuğun kitabı rahatça görebilmesi için araştırmacı ile çocuk yanyana oturur. Her ikisinin de kitabı rahatça görebilmesi için masa kullanılır.
3.	Kitap, okuma boyunca çocuğa doğru tutulur.
4.	Çocuktan öncelikle kitabın kapağındaki resme bakması istenir. Kapaktaki resimde neler gördüğü sorularak kitabın adının ne olabileceği konusunda tahminde bulunması istenir. Kitabın yazarı ve yayınevi parmakla gösterilerek yazar, çizer ve yayınevi hakkında kısaca bilgi verilir. Kitabın yazarı ve çizerinin Feridun Oral olduğu ve Yapı Kredi Yayınevi tarafından basıldığı söylenir. Daha sonra araştırmacı “parmaklarım bu kitabın üstünde dans edecek, parmaklarım kitabın adının yazdığı yazıların üstüne geldiğinde sen de ayağa kalkıp dans edebilirsin” yönergesini verir.
5.	Kitabın başlığına ve kapak resmine dikkat çekerek kitabın ne hakkında olduğuna ve öyküde ne tür olaylar olabileceği ile ilgili çocuğa açık uçlu sorular sorulur. Örneğin; - Bu resimde neler görüyorsun? - Sence tavşan ne yapacak? - Tavşan nereye gidiyor? - Neden kollarını birbirine bağlamış? - Öykünün geçtiği mevsim sence nasıl? - Sence bu öyküde neler anlatılmak isteniyor? Daha önce içinde kış mevsimi ya da tavşan olan bir öykü ile karşılaşıp karşılaşmadığı sorulur. Ardından iç kapaktaki ağaca dikkat çekerek “bu nasıl bir ağaç?” sorusu sorulur. Çocuğun verdiği yanıtlar genişletilerek gerekli açıklamalarda bulunulur. Örneğin “bu kış mevsiminde yaprakları dökülmüş bir ağaç” denebilir. Bu küçük tavşanın kış mevsiminde dışarıda olduğu söylenir. İç kapaktaki kırmızı bir elmaya dikkat çekilerek “sen elma sever misin?” sorusu sorulur.

	Araştırmacı “elmaların bazıları ekşi, bazıları tatlıdır. Bazıları kırmızı, bazıları sarıdır. Bu da tatlı kırmızı bir elma” diyerek yanında getirdiği kırmızı bir elmayı gösterir, çocuk elmaya dokunur. Araştırmacı öykü bitiminde bu elmayı paylaşarak yiyeceklerini söyler.
6.	Çocuğun öykü hakkındaki tahminleri alındıktan sonra çocuğa öyküyü dikkatlice dinlemesi söylenir ve kitabın ilk sayfası gösterilerek çocuğun rahatça duyabileceği yumuşak bir ses tonu ile öykü okunmaya başlanır.

OKUMA SIRASI

1-2. Sayfa	Aşağıdaki sorular sorularak çocuklara konuşma fırsatı verilir ve alınan yanıtlardan sonra öykü okunmaya başlanır. - Hava soğuk olunca neler giyiniriz? Araştırmacı getirdiği bere, eldiven ve atkıyı çocuğa gösterir. -Peki, tavşan soğuktan nasıl korunur? Gelen cevaba göre cümle genişletilerek “tavşanın yumuşak tüyleri var, onu soğuktan korur” cümlesi söylenir. Araştırmacı getirdiği buz parçasına çocuğun dokunmasını ister. “Buz gibi soğuk olduğunda biz de üşüyebiliriz”. Peki, kar nasıl yağar? Lapa lapa kar yağıyor, hadi bizde lap lap lap lap diyerek dizlerimize yavaşça vurup kar yağdıralım.
3-4. Sayfa	Tavşan resmi, çocuğa parmakla gösterilerek; çocuktan “tavşan uzaktaki ağacın dalında ……. gördü” cümlesini tamamlaması istenir (kırmızı elma). Araştırmacı yanında getirdiği nesnelerden arasından kırmızı olanları çocuktan göstermesini ister.
5-6.Sayfa	Tavşan burada ne yapıyor (parmak uçlarında yukarı doğru tırmanıp elmayı almaya çalışıyor). “Ama elma o kadar yüksekte ki hopladı zopladı elmaya ulaşamadı”. Cümlesinde durulur ve araştırmacı duvara çocuğun boyunun uzanamayacağı bir elma yapıştırır, çocuktan ayağa kalkarak tavşan rolüne girmesi ve elmayı almaya çalışması istenir.
7-8. Sayfa	Çocuğun dikkati ağaç kovuğundaki kır faresine çekilir. Kır faresi görseli gösterilir. Çocuğa “kır faresi nasıl bir hayvan?” sorusu sorulur ve çocuğun yanıtının ardından kır faresi tanıtılır. “Kır faresi tavşana nasıl yardım edebilir?” sorusunun cevabı alındıktan sonra diğer sayfaya geçilir.
Kır faresi: Bir fare türüdür. Burnu biraz uzun, hızlı koşabilen, çok hafif bir faredir. Yemek yemeyi çok sever.	
11-12. Sayfa	Bu sayfaya önce metin okunarak başlanır. Okunurken, aksırıp – tıksırmak ve tombul sözcüklerine sıra gelince bu sözcüklerle ilgili çocukla konuşulur. “Tam o sırada sabah yürüyüşüne çıkmış olan tombul tilkinin aksırıp tıksıran sesini duydular”. Cümlesinde durulur, çocuklara tilki ve tombulun ne demek olduğu açıklanır ve çocuktan örneklendirmesi istenir.
Tombul: Şişman ya da yuvarlak anlamında kullanılan bir sözcüktür.	
Tilki: Kulakları dik ve sivri, kuyruğu uzun ve yumuşak tüylü bir hayvandır.	
	Tombul ve tilki sözcükleri açıklandıktan sonra çocuğa başka hangi hayvanların tombul olabileceği konusunda konuşulur. Sonrasında tilkinin aksırıp tıksırdığı tekrar hatırlatılır, aksırıp tıksırmak ne demek olduğu açıklanır ve metnin geri kalan kısmı okunur.
Aksırıp – tıksırmak: Ağız kapalıyken hafifçe hapşırmak. Ya da hasta olduğumuzda hafifçe hapşırmak	
13-14. sayfa	“Tavşanla kır faresi heyecanla ağaçtaki elmayı gösterip “bize bu elmayı koparabilir misin? dediler”. Araştırmacı çocuğa ”sen tilkinin yerinde olsan elmayı almak için başka neler yapardın?” sorusu çocuğa yöneltilir ve cevabı dinlenir. Daha sonra metnin geri kalan kısmı okunur.
15.16 sayfa	Araştırmacı çocuktan resimde gördüğünü anlatmasını ve tilki – tavşan ve kır faresi kuklalarını kitaptaki resme bakarak üst üste dizmesini ister.
17.18 sayfa	Elmayı yine koparamadılar, ne yapacaklarını düşünüyorlar? -Sen daha önce ağaçtan elma topladın mı? Sorusu yöneltilir.
19-20 sayfa	“Çaresizlik içinde konuşurken öyle bir gürültü yaptılar ki birden gürültülerine uyanan koca ayının homurtusunu duydular” cümlesindeki homurtu sözcüğü çocuğa açıklanır.

Homurtu: Anlaşılmayan sesler çıkarmak. Genellikle ayılar çıkartır.	
	Sen hiç ayı homurtusu duydun mu? Cevap alındıktan sonra yavru ayı homurtu sesi dinletilir
21-22.sayfa	Üst üste dizilmiş hayvanların görselleri gösterilerek aşağıdaki sorular sorulur. - Ayıdan yardım istemeden önce elmayı düşürmek için neler yapmışlardı? Hatırlıyor musun? "Kır faresi elini elmaya uzatıp tam koparacakken…." cümlesi okunur ve sonrasında neler olabileceği hakkında çocuğun fikirleri alınır.
24-25. sayfa	Metin okunur ve çocuğa: -Sen daha önce arkadaşınla bir şey paylaştın mı? Sorusu sorularak son sayfaya geçilir.
26-27.sayfa	"Sonra da koca ayını ininde birbirine sokulu derin bir uykuya daldılar" cümlesi okunur ve in sözcüğü burada açıklanır ve sayfa okunarak okuma sonrasına geçilir.
İn: Ayının kışın uykuya daldığı yuvası	
OKUMA SONRASI	

Çocuğa arka kapak gösterilir. Ardından öyküyle ilgili aşağıdaki sorular sorulur, bu sorular sorulduğunda hayvan görselleri çocuklara gösterilerek aşağıdaki sorular sorulur:

- Bu kitabın ismi neydi? (kapak resmi gösterilir)
- Yuvasından çıkan kimdi?
- Tavşan yuvasından neden çıktı?
- Öykü hangi mevsimde geçiyordu?
- Kış mevsiminde hava nasıldı?
- Tavşan ağaçta ne gördü?
- Elmanın rengi neydi?
- Tavşana hangi hayvanlar yardım etti?
- Tavşana hayvanlar nasıl yardım etti?
- Elma ağaçtan düşünce hayvanlar ne yaptı?
- Ayı nerede uyuyordu?

Etkinlik

Çocuktan hayvan kuklalarını, elmayı koparmak için öyküde geçtiği biçimde üst üste dizmesi istenir. Ardından uygulama sürecine getirilen kırmızı bir elma araştırmacı ve çocuk tarafından paylaşılarak yenir.

*Bu plan Karaman (2016) tarafından geliştirilen aşamalara uygun olarak hazırlanmıştır.