

## Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Yürütülen Sınıflarda Dil Gelişimini Desteklemede Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Pelin PİŞTAV AKMEŞE<sup>1</sup> , Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU<sup>2</sup> , Nilay KAYHAN<sup>3</sup> 

**Öz:** Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini kazandırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görevli EKO eğitimi verilen okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıflarında EKO uygulamaları ile çocukların dil gelişiminin desteklenmesi hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yoluyla gönüllülük ilkesine göre belirlenen 6 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle fenomenolojik desende gerçekleşen bu çalışmada veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yüz yüze gerçekleşen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler “Aile ve okul ortamı farkı”, “Akran etkileşiminde deneyimler”, “Sosyal katılım becerileri” ve “Dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterlikleri” olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Araştırmada öğretmenler Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarının erken okuryazarlık becerileri için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca erken okuryazarlık becerileri ve çocukların dil gelişimini destekleme konusunda mesleki eğitimlere gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenler erken dönemde ailenin okuma etkinliklerinde daha aktif olarak yer almasının önemine dikkat çekmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi öğretmeni, dil gelişimi

## Dialogic Reading Practices to Support Language Development in Inclusive Education Classrooms: Perspectives of Preschool Teachers

**Abstract:** Dialogic Reading practices play a crucial role in equipping preschool teachers with the tools to foster language and early literacy skills in young children. This study investigates the perspectives of preschool teachers who work in early childhood classrooms implementing inclusive education practices and have undergone training in Dialogic Reading (DR). The study included six preschool teachers who volunteered to participate, selected through purposive sampling. Employing a qualitative research method with a phenomenological design, data were collected through face-to-face semi-structured interviews during the spring term of the 2022-2023 academic year. The data analysis followed content analysis principles in alignment with qualitative research methods. The analyses revealed results organized into four key themes: "Difference Between Family and School Environments", "Peer Interaction Experiences", "Social Participation Skills", and "Teacher Competencies in Fostering

Geliş tarihi/Received: 06.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 10.10.2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Odyoloji Bölümü, pelinakmese@gmail.com , ORCID: 0000-0001-8269-3899

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, necla\_idogan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1795-0470

<sup>3</sup> Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Özel Eğitim Bölüm, nilaykayhan@gmail.com , ORCID: 0000-0002-0937-8013

**Atıf/To cite:** Piştav Akmeşe, P., Işıkdogan Uğurlu, N. & Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: okul öncesi öğretmeni görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1323390>

Language and Communication Skills." The teachers underscored the significance of Dialogic Reading practices in promoting early literacy skills. Additionally, they voiced the need for professional development to enhance their ability to support children's early literacy and language skills. Furthermore, the teachers emphasized the importance of increased family engagement in early reading activities.

**Keywords:** Dialogic reading, preschool teacher, language development

## Giriş

Erken dönemde dil becerileri yönünden gelişim gösteren çocukların okul çağına geldiklerinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olduğu görülmektedir (Vellutino vd., 2007). Dil becerilerinde yaşanan güçlükler, çocukların akranlarına oranla daha yavaş ve güç olarak okuma yazma becerilerini kazanmasına neden olmaktadır (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Dolayısıyla çocukların dil becerilerinin gelişimleri erken dönemden itibaren farklı yöntemlerle desteklenmelidir. Kitap okuma etkinliğinin çocuklarda önemli olduğu, bu etkinliğin çocukların sözcük dağarcığı gelişimi ve harf-ses ilişkisini sağlaması bakımından erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahip olan dil becerilerinin, çocukların iletişim becerileri ve bilgi kazanımında önemli bir payı bulunmaktadır. İletişim becerileri ile beraber çocukların sözcük dağarcığı, alıcı dil becerileri, dinlediğini anlama, ifade edici dil becerileri ve öyküleme becerileri önemli gelişim göstermektedir. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları özellikle erken çocukluk döneminde metin yapısı hakkında bilgi edinme, metin yapısında bulunan öğelerle ilgili ilişkiler kurma, harf-ses ilişkisi kurma ve geçmiş yaşantılarında olmayan yeni bilgiler öğrenme konusunda çocuğa fırsatlar sağlamaktadır (Gosen, 2012). Erken çocukluk döneminde resimli kitapların kullanıldığında sözlü ve yazılı bilgilerin eşleştirilmesi ile yetişkin ve çocuğun etkileşimi desteklenmektedir. Bilgilerin hem görsel hem de yazılı olarak sunulması, çocuklarda bilginin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca kodlama yapma becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (De Koning & van der Schoot, 2013). Okul öncesi öğretmenleri çocukların dil becerilerini kazanmaları için iletişim etkinliklerinde vurgu ve tonlamaları ayırt edebilmelerine önem vermektedir. Çocukların dinleme ve kendi görüşlerini ifade etme/yansıtma becerilerinin gelişimi için soru sorma, tartışma ve zengin sözcük kullanımı gibi etkinliklere yer verdikleri, ayrıca ifade edici dil becerilerini geliştirmeye dönük etkinlikler planladıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin erken dönemde çocukların yazılı dilde harf-ses ilişkisini sağlama ve metinlerle görselleri eşleme gibi hedeflerinin olduğu da görülmektedir (Norling & Lillvist, 2016).

Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla bir arada bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında erken çocukluk döneminden itibaren sosyal iletişim, dil ve erken okuryazarlık becerileri yönünden desteklenmeleri gerekmektedir (Akemoglu vd., 2020). İletişim ve dil becerilerinin gelişiminde çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak; dikkat, katılım ve etkileşim gibi faktörlerin tam olarak sağlanması için EKO etkinlikleri öğretmenler tarafından kullanılabilir yöntemler arasında yer almaktadır (Fleury & Hugh, 2018). Özellikle özel gereksinimli çocuklar açısından okuma etkinliklerinde; dikkat sağlama, etkinliğe dahil olma gibi süreçlerde EKO etkinlerinde kullanılan soru sorma, ek süre verme, geri bildirimde bulunma, fırsatlar tanıma ve dil pratiği yapma gibi olumlu kazanımların olmasının öğretmenler açısından tercih edilmesinde önemli olduğu görülmektedir (Fleury & Hugh, 2018; Towson vd., 2017). Ayrıca bu okuma etkinliklerinde öğretmenler çocukların bireysel özelliklerine yönelik olarak; sözcüklerde açıklama, ekleme/çıkarma, yönlendirmeler yapma, model olma gibi düzenlemeler yapabilmektedir (Fleury & Schwartz, 2017). Bu sayede hem özel gereksinimli

çocukların hem de akranlarının kapsayıcı ortamlarda bireysel özelliklerine yönelik olarak etkili öğretimlerin yapılmasına olanak sağlandığı görülmektedir.

Çocuklarda dil gelişimini desteklemek için kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Öykü okuma etkinlikleri bunlardan birini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda öykü okuma ve anlatımını içeren sosyal oyunların çocukların erken okuryazarlık becerileri ile konuşma ve dil becerilerini geliştiren önemli etkinlikler arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (Brodin & Renblad, 2015). İletişim ve dil becerilerinde yetersizliği olan çocuklarla bu tür etkinliklerin düzenlenmesi, sözcük dağarcıklarının da gelişimini hızlandırmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma ve anlatma etkinlikleriyle desteğe gereksinim duyan çocukların bireysel özelliklerine göre etkinlikleri çeşitlendirmesi sayesinde çocuklar akranlarıyla benzer özellikte dil ve iletişim becerilerini kazanabilmektedir. Ayrıca çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde öğretmenler kadar ailenin de önemli olduğuna dikkat çeken araştırmacılar; ailelerin okuma etkinliklerine aktif katılımları sayesinde çocukların sesbilgisel farkındalıklarının, sözcük dağarcıklarının ve harf farkındalığının arttığını belirtmektedir (Foy & Mann, 2003). Öğretmenler ve aileler ifade edici dilin gelişiminde dilin özelliklerini ve nasıl kullanıldığı konusunda bilgi sahibi olduklarında; çocukların dil becerilerini daha yoğun destekleyebilmektedirler. Van der Wilt vd., (2018), dil becerilerinde güçlük yaşayan çocukların akranları tarafından anlaşılabilirliğinin az olduğunu ve reddedilme davranışıyla çok sık karşılaşıldığını belirtmektedirler. Aynı çalışmada dil becerilerinde yaşanan güçlüklerin, okuldan sonraki başarının da önemli belirleyicisi olduğuna vurgu yapılmaktadır. İzleyen bölümde çocuklarda dil gelişimini desteklemek için kullanılan yöntemlerden birisi olan Etkileşimli Kitap Okuma uygulamalarına yer verilmiştir.

### **Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamaları**

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları, çocuk ve yetişkinin aktif katılımını temel alarak okuma etkinliği sırası paylaşımlar içermektedir. Bu uygulamalar sırasında çocukların aktif bir şekilde katılması amaçlanmakta, yetişkin okuma etkinliği öncesinde birtakım hazırlıklar yapmaktadır. Okuma öncesi, sırası ve okuma sonunda adımlar izlemektedir (Ergül vd., 2016). Gerçekleştirilen EKO uygulamalarında yetişkinlerin sistematik ve planlı bir biçimde izlediği bu adımlar, kitap okuma etkinliklerinde çocukların katılımını ve yetişkinle arasındaki iletişimi artırmaktadır. Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri, sözcük dağarcığı üzerinde olumlu etkileri olan EKO uygulamaları (Noble vd., 2019) aracılığıyla yetişkinin açık uçlu sorularla çocuğun liderliğini ve katılımını izlemesi, öyküleme becerileri, dil becerileri yönünden destekleyici olmaktadır (Escobar vd., 2017; Kılınçcı vd., 2021). Alanyazında EKO uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini, dil bilgisi, anlatım, sosyo-duygusal ve bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığı gerekçesi ile öğretmenler ve aileler tarafından uygulanması önerilmektedir (Grøver vd., 2023). EKO uygulamalarına sınıf içi süreçte yer verilirken öğretmen, çocuğu veya küçük grubu metne dahil etmek için farklı teknikler sunmaktadır. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan bu tekniklerde çocuklardan sorulara yanıt araması, açıklama yapması ile resim ve sözcük arasında ilişki kurması gibi tekniklerin birkaçını kullanarak aktif olarak katılımı beklenmektedir (Trivette & Dunst, 2007). EKO uygulamaları çocukların aktif rol oynamasına dayalı olarak geleneksel okuma yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Öğretmenler etkileşimli okuma yönteminde örneğin; çocuklara okunan yazılı materyalle ilgili sorular sorabilmekte ve onları sorulara yanıt vermeye teşvik edebilmektedir. Bu sorular özellikle açık uçlu olduğunda, çocukların kendi fikirleri ve geçmiş yaşantıları hakkında öğretmenlere bilgiler vermektedir (Mol vd., 2008). Ayrıca EKO uygulamaları okul ortamının dışında evde aileler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir. Aileler, etkileşimli kitap okuma etkinlikleriyle çocuklarına zengin dil deneyimleri sunarak onların dil becerilerini geliştirebilmektedir. Örneğin; aileler çocuklarına

okuma etkinliklerinde açık uçlu sorular sorarak çocuklarını kitap hakkında konuşmaya ve tartışmaya teşvik edebilmektedir. Ya da çocuğun söylediği sözcükleri genişleterek onların dil becerilerinin gelişimini destekleyebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar da ailelerin etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sayesinde çocuklarının ifade edici dil becerilerini destekleyebildiklerini göstermektedir. Çocukların EKO sayesinde sözcük dağarcığında olumlu yönde değişiklikler olduğu belirtilmektedir (Cohen vd., 2012; Huennekens & Xu, 2010).

EKO uygulamaları aile ile birlikte evde ve öğretmenle birlikte okulda olmak üzere önemli katkı sunan bir etkinliktir. Etkileşime dayalı kitap okuma etkinlikleri çocukların sözcük dağarcığını geliştirerek alıcı ve ifade edici dil becerileri; dinlediğini anlama, okuma motivasyonunun artırma gibi farklı yönlerde katkılar sunmaktadır (Mol & Bus, 2011). Günümüzde erken çocukluk döneminde kitap okuma etkinliği hızla artmakla beraber kitap ve kitapta geçen olayların örüntüsünü sağlayan çocukların dil becerileri daha iyi gelişmektedir (Ghonem-Woets, 2008). Etkileşimli kitap okumayla ilgili olarak yapılan çalışmalar erken çocuklukta soru cevap ilişkisi içerisinde etkileşime dayalı okuma etkinliklerinin, çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda bu konuda daha çok araştırmaya gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Wasik vd., 2016). Lever ve Sénéchal (2011) yaptıkları çalışmada erken çocukluk döneminde etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların ifade edici dil becerilerini geliştirerek zaman içerisinde ifadelerini daha iyi yapılandırabildiklerini belirtmişlerdir. Kitap okuma etkinliklerinin, dil becerileri üzerindeki etkileri hakkında ya da kullanılan stratejiler hakkında yoğunlaştığı görülmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Etkileşimli kitap okuma çocuklarla yetişkinler arasında kitap okuma sırasında aktif bir etkileşim içermektedir (Mol vd., 2008). Bu süreçte açık uçlu soru sorma, dinleme, anlatma, ifade etme, cevaplama, ilgiyi çekme, kuralları fark ettirme gibi birden çok beceri yer almaktadır. Yetişkinlerin konuşmayı başlatma ve sürdürme, hatırlatma açısından çocukların da aktif katılımcısı oldukları etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyen bir uygulama olduğu belirtilmektedir (Mol vd., 2008; Norling & Lillvist, 2016). Erken çocukluk ve okul öncesi dönem çocukların kendisini ifade edebilme, çevresindeki kişilerle iletişime geçebilme ve en önemlisi bilgi edinebilme aracı olarak dil, önemli bir araçtır. Dil gelişiminde bireyin içinde bulunduğu çevre ve sunulan dili kullanma fırsatları oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi, alıcı dil ve ifade edici dil, öyküleme becerileri, çocukla doğru etkileşim kurma, söz alma gibi becerilerini destekleyici bir mesleki yeterlikte olmaları da beklenmektedir. Ancak okul öncesi süreçte öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri, özellikle de etkileşimli kitap okumaları ve bu tür etkinliklerde dil becerilerinin nasıl kazanılacağı konusunda bilgiler halen çok sınırlıdır. Okul öncesi dönemde EKO uygulamalarının dil gelişimi açısından öğretmen görüşlerine göre irdeleneceği bu çalışmanın temel noktasında, erken çocukluk döneminin alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yönünden kritik bir dönem olması yer almaktadır. Erken dönemde çocukların gelişimin her alanında nitelikli etkileşimlere maruz kalması gerek aile gerekse eğitim ortamlarının niteliği ile ilişkili olup, çocuğun akranları ve yetişkinler ile kurduğu ilişkilerin de detaylı bir biçimde incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde ebeveynlerin ve öğretmenlerin EKO uygulamalarını geleneksel kitap okuma etkinliklerinden farklılaşan yanları ile ilkelerine göre uygulamaları, çocukların erken okuryazarlık, okula hazırlık becerileri, dil gelişimleri ve sosyal-duygusal becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim süreçlerinde görev alan öğretmenlerin EKO Uygulamalarına yer vermelerinin bir diğer önemli yönü, çocukların metnin okunmasıyla sınırlı kalınmaması, sorular sorulması, resimlere atıfta bulunulması, çocuğun hayal dünyası, yaratıcılığını tetikleyen aktif, etkileşime dayalı ve deneyime fırsat vermesidir. Bu yönüyle

düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin EKO uygulama deneyimleri ile bu uygulamaların çocukların dil gelişimine etkisi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur.

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Bu çalışmanın amacı EKO eğitimi verilen okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıflarında EKO uygulamaları ile çocukların dil gelişiminin desteklenmesi hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesidir. Okul öncesi dönemin dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri açısından önemi düşünüldüğünde anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okumaya yer vermesi, EKO uygulamalarını çocuklarla etkili bir biçimde uygulamaları önem taşımaktadır. Bulguların, okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma hakkındaki bilgi düzeylerinin ve uygulamalar sırasındaki deneyimlerinin okul öncesi sınıflarda EKO uygulamalarının nasıl yapılması gerektiği ile farklı gelişimsel özellikleri olan çocukların EKO uygulamalarında ne düzeyde yer aldığına ilişkin bir sonuç ortaya koyacağı düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda görevli okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişiminin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma uygulamaları ve erken çocuklukta iletişim, dil ve konuşma gelişiminin desteklenmesine yönelik düzenlemeler hakkındaki görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemi olgu bilim deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada EKO eğitimi verilen okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıflarında EKO uygulamaları ile çocukların dil gelişiminin desteklenmesi hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma uygulamaları hakkında görüşleri, okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların erken dönem iletişim, dil ve konuşma becerilerinin desteklenmesi ile etkili müdahalelere yoğunlaşmaktadır. Katılımcı deneyim ve görüşleri temel alınan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir (Denzin & Lincoln, 2017). Katılımcıların günlük deneyimlerinden yola çıkarak derinlemesine bir anlayış ortaya koymayı amaçlayan fenomenolojik araştırmalar, bir kavram veya bir fenomene yönelik ortak bir anlam oluşturma sürecidir (Creswell, 2016). Fenomenolojik desende araştırma konusu hakkında katılımcı deneyimleri, yargıları betimlenmektedir (Patton, 2014).

### **Katılımcılar**

Nitel araştırma yönteminde desenlenen çalışmalarda Creswell'e (2016) göre katılımcıların araştırma amacı ile deneyimleri göz önüne alınarak belirlenmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış; çalışma grubu belirlenirken ayrıntılı veri sağlayabilecek örnekleme ulaşılması önerilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilme ölçütleri okul öncesi eğitim sınıflarında çalışıyor olmak, EKO uygulamalarına katılmış olmak, sınıfında özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların birlikte eğitime devam ediyor olması ile çalışmaya katılımda istekli gönüllü olmaktır. Çalışma İzmir İl merkezinde bulunan bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 6 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler kapsayıcı eğitim uygulamalarının yürütüldüğü bir kurumda görevlidir.

**Tablo 1**

*Okul Öncesi Öğretmenleri ile Sınıflarındaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

No	Kod Adı	Kıdem	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu	Özel gereksinimi olan öğrenci tanı alanı
1	K1	5	4 yaş	10	İşitme Kaybı
2	K2	3	6 yaş	12	Kekemelik
3	K3	10	5 yaş	13	Serebral Palsi+Konuşma Güçlüğü
4	K4	6	5 yaş	12	Gecikmiş Konuşma
5	K5	8	6 yaş	10	OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu)
6	K6	10	5 yaş	12	Down Sendromu

\*OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği.

*\*MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre okul öncesi eğitim sınıflarında yetersizliği olmayan çocuklar da öğrenim görebilir, 5'i özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci olmak üzere sınıf mevcutları en fazla 14 öğrenciden oluşmaktadır (MEB, 2022).*

Tablo 1'de belirtildiği gibi öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) lisans düzeyinde mezun olup, mesleki kıdemleri 3-10 yıl aralığında değişim göstermektedir. Yaş aralığı olarak bir öğretmen (K1) 4 yaş grubu, üç öğretmen (K3, K4 ve K6) 5 yaş grubu ile K2 ve K5 ise 6 yaş grubu ile çalışmaktadır. 6 öğretmenin de sınıflarında iletişim dil, konuşmaya dayalı gelişimsel farklılıkları nedeni ile desteğe ihtiyaçları olan öğrenciler devam etmektedir. Örneğin K1'in sınıfına işitme kaybı olan öğrenci, K3 öğretmenin sınıfında konuşma güçlüğü olan Serebral Palsili olan öğrenci eğitim almaktadır. Bu alanlara bağlı bireysel gereksinimi olan öğrenciler akranları ile birlikte en az bir dönem aynı öğretmenin sınıfında öğretime devam etmektedir. Sınıfların tümünde öğrenci sayısı 10-13 aralığında değişiklik göstermektedir. Altı sınıfta da gelişimsel farklılığı olan öğrenci ile birlikte öğretim uygulamaları yapılmaktadır. Öğretmenler mesleki eğitim gereksinimlerinin yoğun olarak okul öncesi dönemde iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi, konuşma bozuklukları, akran etkileşimi, oyunlar, öyküleme becerilerinin geliştirilmesi ile davranış değiştirme konularında olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada yer alan her üç araştırmacı da özel eğitim alanında doktora derecesine sahiptir. İlk araştırmacı aynı zamanda odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı olup; dil ve öyküleme gelişimi, dil ve konuşma bozukluklarında değerlendirme, müdahale, işitme kayıplı çocuklarda tanı, değerlendirme ve müdahale, erken dönem, ilköğretim ve yükseköğretimde işaret dili konularında çalışmaktadır. İkinci araştırmacı temel eğitim lisans, özel eğitim yüksek lisans ve doktora derecelerine sahiptir. Okuma, okuduğunu anlama, işitme yetersizliğinde okuma becerileri alanında çalışmalar yürütmektedir. Üçüncü araştırmacı temel eğitim lisans, yüksek lisans ile özel eğitim doktora derecesine sahiptir. Öğretmen eğitimi, birlikte öğretim, okul öncesi ve genel eğitimde öğretimsel uyarlamalar alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Her üç araştırmacı da kapsayıcı eğitime yönelik farklı alanlarda gelişimsel özellikleri olan çocukların öğretmenleri ve ailelerine yönelik eğitim programları düzenlemektedir. Araştırmacıların mesleki kıdemleri 20-25 yıl aralığında değişmektedir. Görev dağılımları şu şekildedir: Çalışmanın planlanması, alanyazın taraması, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, verilerin bilgisayar ortamına yazılı biçimde aktarılması, kodlama ve analizlerinin gerçekleştirilmesi, bulguların yazımı ve araştırmanın raporlaştırılmasında her üç yazar ortak katkı sunmuşlardır. Okul yönetimleri ve öğretmenlerin mesai planlamalarını ilk ve üçüncü yazar koordine etmiş, görüşmeler ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiş, verilerin analizinde geçerlik güvenilirlik çalışmaları üç yazar sorumluluğunda tamamlanmıştır. Araştırma

izinleri ve etik kurul izin süreçlerini ikinci yazar koordine etmiştir. Üç yazarında, nitel araştırma yöntemlerine ilişkin ders deneyimleri ve akademik çalışmaları bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışma katılımcı grubun deneyimlerini temel alarak EKO uygulamaları hakkında görüşlere odaklandığı için veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formudur. İlk olarak araştırmanın planlanması aşamasında yazarlar tarafından kurum yöneticileri ve öğretmenlerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamı ve uygulama hakkında bilgi verilmiş, ardından izinler konusunda ailelere yönelik bilgilendirme oturumu düzenlenmiştir. Araştırma EKO uygulamalarının gerçekleştirildiği kurum ve sınıflarda görev yapan öğretmenlerin katılımını temel aldığı için ilk yazarın 2021-2022 Bahar dönemi başladığında gerçekleştirdiği görüşmelerde öne çıkan okul öncesi öğretmenlerinin yoğun olarak mesleki gereksinimlerinin olduğu rapor edilmiştir. İletişim dil ve konuşma gelişimleri açısından okul öncesi dönemde eğitim öğretim uygulamalarına yönelik kapsayıcı eğitim hakkında mesleki gereksinimleri temel alınmıştır. Bu belirleme sonrasında ilk araştırmacı sınıflarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında devam eden çocukları da göz önüne alarak, dil konuşma bozukluğu ve işitme kaybı, gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim dil konuşma gelişimlerinin desteklenmesi ve öyküleme becerilerinin değerlendirilmesi, gelişimi konularında 6 öğretmen ile EKO uygulamaları gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalar sırasında katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik destekleyici olabileceği düşüncesi ikinci ve üçüncü yazar da okul öncesi eğitimde öğretimsel uyarlamalar konulu destekleyici materyal uyarlama, öğretimi planlama desteği sağlayacak katkılar sunmuşlardır. Araştırmacılar okul öncesi eğitimi, erken okuryazarlık iletişim dil konuşma becerilerinin desteklenmesi, erken tanı ve müdahale alanında çalışan üç öğretim elemanının görüşlerine başvurdukları yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vererek araştırma verilerini, 2022-2023 Bahar döneminde toplamışlardır. Çalışmada ilk olarak verilerin toplanması amacıyla okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin birlikte öğretim ortamlarında çalışma koşulları ve yasal hakları incelenmiştir. Ardından lisans döneminde öğretmenlik mesleğine yönelik aldıkları zorunlu, seçmeli teorik ve uygulamalı dersler incelenerek, görüşmelerde mesleki eğitim gereksinimleri irdelenmiş; EKO uygulamalarına dayalı eğitim programı ilk yazar tarafından uygulanmış ve sınıflarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimleri olan ve olmayan çocukların dil gelişimlerine etkileri hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi konulu araştırma planlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taraması, izinlerin alınması, görüşmelerde bilgilendirme ve onamların alınması sonrasında okul öncesi öğretmeni görüşlerine göre dil gelişimini desteklemede EKO uygulamaları konulu 7 demografik; 8 açık uçlu olmak üzere 15 sorudan oluşmuştur. Araştırmanın etik kurul izni (08.06.2022:175389) tarih ve sayılı karar ile onaylanmıştır. Görüşme formunda demografik bilgileri kapsamında öğretmenlere çalıştıkları yaş grubu, mesleki kıdemleri, mezuniyet alanları, mesleki gelişim açısından katılmak istedikleri eğitim konuları, sınıf mevcutları, sınıflarında özel gereksinimi olan öğrenci olma durumu ve tanı alanı soruları yöneltilmiştir. EKO uygulamalarına yönelik sorularda ise EKO uygulamalarına yönelik deneyimlerini temel alan, çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmenlerin nelere dikkat etmesi gerektiği, okul öncesi sınıflarda söz alma ve öykü okuma çalışmalarına çocukların katılma düzeylerini belirlerken nelere dikkat ettikleri, EKO çalışmalarının, çocukların okuma yazmaya hazırlık, dil gelişimi, akran etkileşimi, sınıf içi katılımlarına etkisi hakkında ne düşündüklerini konu alan 8 farklı açık uçlu soru yöneltilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci planlanırken öncelikle kurum yöneticileri ve öğretmenlerin çalışma saat bilgisi ile uygun gün/saat aralıkları belirlenmiştir. Görüşme randevuları oluşturularak planlamada yarı yapılandırılmış görüşme formu, ses kayıt cihazı, gözlem süreci notların alınmasına uygun hazırlıklar tamamlanmıştır. Kurum ziyaretleri kapsamında ilk araştırmacı görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve kaydedilmesine yönelik fiziki alan planlaması yapmış; öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı ses kayıtları hakkında izinlerini almıştır. Her üç yazarın katılım gösterdiği çevrimiçi görüşme yoluyla görüşme sorularının açıklık, anlaşılabilirlik, süre ve uygulama planına yönelik uygunluğu değerlendirilmiştir. Toplantı sonrasında ilk yazar yüz yüze görüşmelerde öğretmenlerin soruları anlayarak yanıtlamalarının sağlıklı olması adına ortamın sessiz, uygun olmasına dikkat etmiştir. Görüşme süresi başlangıcında katılımcı etik ilkeler hakkında bilgilendirilmiş, görüşme notu alınacak araç-gereç ve kayıt cihazı uygun şekilde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular okul öncesi öğretmenlerine aynı sırayla sorulmuştur. Ortalama 10-22 dakika aralığında süren görüşmelerde; öğretmenlerin kişisel ve kurumsal bilgilerine yer verilmeyeceği, kod isimler kullanılacağı belirtilmiş her bir katılımcı için kod isimleri verilmiştir (Örneğin, K2, K6 gibi).

Görüşmelerde elde edilen veriler ikinci ve üçüncü yazar tarafından bilgisayarda yazılı kayıtlara dönüştürülmüş, word dosyası her araştırmacı tarafından birer kez okunarak katılımcıların belirttiği görüşlerin tutarlılığının örtüşmesi ve görüşmeyi yapan araştırmacının aldığı görüşme notları ile karşılaştırılması sonrası uyduğu gözlenmiştir. Yazılı veriler üzerinde değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplamaları sonrasında veri analiz aşamasıyla devam edilmiştir. Olgubilim desenindeki bu araştırmanın veri analizi sürecinde tümevarımcı bir anlayışla katılımcıların EKO uygulamaları hakkındaki görüş ve deneyimlerini bireysel olarak ortaya koymaları dikkate alınmıştır. Bu nedenle içerik analizi tercih edilerek, tüm veriler okunup kodlama işlemi, ardından kodlardan alt tema ve temalara ulaşma işlemi gerçekleştirilmiştir (Seidman, 2006). İlk araştırmacı ve 3. yazar verileri okuyarak, kodlama işlemine geçmişler tarafsız bir biçimde kodlama öncesi satır satır okuma yaparak, anlamlı bir bütünü oluşturmaya dayalı araştırma problemiyle tutarlı kavramları aramışlardır. Veriye dayalı kodlar üreterek, elde edilen kavramlardan kodlama işlemine geçilmiştir. Kavramların ve verilerin açıklanmasına imkan tanıyan içerik analizi tercih edilmiş, böylelikle temalar ve alt temalar sonucunda bulguların oluşturulmasına dayalı bir süreç izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada elde edilen kodlar ve öneriler üzerinde görüş ayrılıkları ve benzerlikleri görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü ile değerlendirilmiş, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik kat sayısı hesaplanmıştır. İki kodlayıcı (1. ve 3. yazar) arasında güvenilirlik çalışması sonucunda görüş birliği oranı %93 düzeyinde hesaplanmıştır. Çalışmada ilişkili kodların belirlenerek birleştirilmesi ve ardından temalara ulaşılması sonucunda dört (4) ana tema ile ilk üç temada 2’şer (ikişer), son (4.) temada ise üç (3) alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalara yönelik katılımcı görüşlerini içeren bulgular, doğrudan katılımcıların kendi görüşlerini yansıtan söylemleri ile birlikte bulgular bölümünde betimlenmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin dil gelişiminin desteklenmesinde Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları hakkında görüşlerini içeren yanıtlarının analiz edilmesi sonucunda elde edilmiştir. Çalışmaya dayalı veriler dört ana tema ve dokuz alt temada gösterilmiştir (Tablo-2).



**Tablo 2**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dil Gelişimini Desteklemede EKO Uygulamaları Hakkında Görüşleri Ana Tema ve Alt Temalar*



**Araştırmanın ilk ana teması aile ve okul ortamı farkı** olup, katılımcıların görüşleri bu ana tema altında okul dışı ortamlarda etkileşimin niteliği ile kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde ebeveynler alt temalarında birleşmiştir. Genel olarak ebeveyn katılımının özellikle erken çocukluk yıllarında daha sık ve yoğun gözlemlendiğini belirten katılımcılar (K1, K2, K6) katılımın niteliğinin önemine vurgu yapmışlardır. K2 bu konuda aile ortamı ile okul ortamlarında uygulamaların nitelik ve sıklık bakımından farklılaştığını, o nedenle özellikle ebeveynlerin eğitim öğretim sürecinde kendisini izlemesine, evde destek olmaları adına sözel, yazılı, uygulama videoları aracılığı ile geribildirim vermeleri yönünde teşvikler kullandığına dair görüş bildirmiştir. Bu konuda;

K2: “Ne yaparsam, işte etkileşimli kitap okuma hakkında da anne babalardan geri bildirim alıyorum hemen. Anne babalardan geri bildirim geliyor, çoğu zaman tek kelime çok teşekkür ederiz diyorlar, çok güzel ve zevkli geçiyor. Kitap gününde çocuklar kendi getirdikleri kitapları zevkle takip ediyorlar” şeklinde;

K3 ise “Her çocuğun ev okul ortamı değişiyor, ben çalışmaları evde de izliyorum. Çocukların okuma yazmaya hazırlık, dil gelişimi, akran etkileşimi konusunda şunu gözlemliyorum çocukların kendilerine olan güvenleri çoğalmaya başladı. Sınıf içinde kitaplar hakkında konuşmaya başladılar, yazarın yayınevini aynı olup olmayan kitapları buluyorlar. Bunu anne babalara da fark ettirmeye çalışıyorum” diyerek sınıf içi uygulamalarda katkısı olan çalışmaların veliler tarafından fark edildiğini belirtmiştir. Özellikle iletişim dil ve konuşma gelişimi bakımından evde çocuk ebeveyn etkileşiminin nitelikli olmasına vurgu yapmıştır.

K3, evde uygulamalar hakkında ebeveynlerle ne tür bir iletişim süreci yürüttüğüne dair özellikle sözel olan diyalogların ötesinde haftalık etkileşim paylaşımlarını not etmelerini önerdiğini eklemiş bu konuda; “Anne babalara evde çocuklarının dil gelişimi iletişim becerileri hakkında gelişimi kaydetmelerinin ilk kullandığı sözcükleri fark etmelerinin önemini anlatıyorum. Yanıt geliyor. Çocuklar yeni öğrendikleri kelimeleri evde de söylediklerinde aileden daha sık geri bildirim alıyoruz.” Aileler “Bu kelimeyi biz hiç kullanmadık ve çocuğumuz anlamını da bilerek doğru yerde kullandı, teşekkürler diyorlar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Özellikle ailelere evde uygulamaların niteliğini artırıcı şekilde öğretmenlerin model olması gerektiğini bildiren öğretmenler (K4, K2, K6, K3) bu konuda sınıf içi uygulamaların ebeveynler tarafından çocuklarıyla birlikte evde tekrarının çocuğun dil gelişimine katkısı üzerinde durmuşlardır. Benzer şekilde K4; ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimindeki farklılıkları dikkate almaları yönünde paylaşımda olduğunu dile getirmiş; evde anne babalara okulda gerçekleşen EKO etkinliklerinin çocuklarının iletişim, dil ve konuşma gelişimine katkısı açısından ne tür gözlemleri olduğunu sorduğunu belirtmiştir.

K4: Bu konuda “Ailelerden dönüt geliyor. Çocuklar öğrendikleri yeni kelimeleri evde kullandıkları zaman geri bildirim genelde yapıyorlar.” diyerek aileden geribildirim alınmasının önemine değinmiştir. Ev okul ortamının öğrenme birlikteliğini temel alması ve öğretmenlerin ailelere çocuklarının gelişimini izleme, fark etme konulu rehberlik etmesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin iletişim ve dil gelişimi açısından okul dışı öğrenme ortamlarında ilk önce ev ortamında, doğal etkileşimler yoluyla çocuğu desteklemenin önemine vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir.

Kapsayıcı erken çocukluk eğitiminde ebeveyn rollerine vurgu yapan katılımcılar (tüm katılımcılar) çocukların özellikle yetersizlikten etkilenmiş akranlarını kabul etmeleri için kendilerinin (okul öncesi öğretmenlerinin) etkili bir rol üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda okul arayışları, okula uyum, öğretmen ebeveyn arasındaki etkileşim niteliği ile süreçte ebeveynlere sağlanan sosyal ve bilgi desteklerinin öğretime katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K1, “Sınıflarımızda hiç konuşmayan, konuşmaktan çekinen öğrencilerin gözetilmesi

gerekiyor. Çok baskıcı olmadan o çocukların kendini ifade etme olanağı sağlanarak iletişime geçilmelidir. Konuşmaları için fırsatlar yaratılmalıdır. Evde de aynı şekilde.. benim sınıfım daha küçük yaş o nedenle aileler öğretmenlerin tutumlarını önemsiyor.” diyerek okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı erken çocukluk eğitimine yönelik bilgi beceri ve yetkinliklerini dikkate aldığını, çocuklarının iletişim, dil ve konuşma gelişimleri açısından da sınıf içi uygulamaları ne düzeyde yeterli gerçekleştirildiğini önemsediklerini belirtmiştir.

Araştırma bulgularının **2. teması akran etkileşiminde deneyimler** olup bu temada görüşler liderlik ve sosyal etkileşim konularında birleşmiştir. Akran etkileşimlerinde deneyimler ile bu deneyimlerin niteliği hakkında görüş bildiren 4 yaş grubu ile çalışan K1, “Kendine özgüveni yerinde olan aktif öğrencilere öncelik veriyorum. Çünkü konuşmaktan çekinen ve kendini ifade edemeyen çocuklar da böylece diğer arkadaşlarından cesaret alarak konuşmaya teşvik ettiğimizi düşünüyorum.” diyerek okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel farklılıkları olan öğrencileri için düzeye uygun soru sormalarının, akran öğretime yer vermelerinin önemine değinmiştir.

Sınıf içi uygulamaların okul dışına taşıdığını vurgulayarak özellikle akran etkileşimindeki deneyimlerin, öğrencilerin söz alma ve öykü okuma çalışmalarına katılma düzeylerine katkı sağladığını ifade eden K2 ise; “Etkileşimli Kitap Okuma öncesi ve sonrasını düşündüğümde çocuklar açısından güçlü ve etkili yanları olduğunu gördüm. Örneğin kitap okurken çocuklar daha çok söz hakkı istemeye başladı. Öncesinde kendilerine güvenip parmak kaldırmıyorlardı. Şimdi daha istekli, öğrendiğimiz kelimeleri daha rahat biliyorlar. Birlikte oyun kurabiliyorlar.” diyerek sınıf içi katılım fırsatlarının oluşmasında, deneyimlerin önemine ve gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Akran deneyimleri ile ilgili sosyal etkileşim fırsatlarına vurgu yapan bir diğer katılımcı da K3’tür. K3 5 yaş grubu ile çalışmakta ve sınıfında konuşma güçlüğü de yaşayan serebral palsili bir öğrencisi bulunmaktadır. Sınıfında tüm öğrencilerinin katılım göstermesi ve söz alma düzeylerinin desteklenmesi için “Tüm öğrencilere tek tek söz hakkı veriyorum. Bilmiyorum diğer öğrenciler yanındaki arkadaşının söylediğini söylese de başka sorularda kendileri cevap vermeye başlıyorlar, özgüven...” diyerek etkileşime dayalı uygulamalarda liderliğin çocukta olması gerektiğinin altını çizmiştir. Katılım ve özgüvenin desteklenmesi yönüne vurgu yapmıştır. Ayrıca “Sınıfımda her öğrencim (serebral palsili öğrenciyi de düşünerek) katılmaya çalışıyor, söz hakkı alıyor.” şeklinde görüş bildirmiş ve EKO uygulamalarının iletişim, dil becerilerinin gelişimi konusunda okul öncesi eğitim ortamlarında tercih edilmesi gerekliliğine yönelik görüş bildirmiştir. Sınıfında OSB tanısı olan 6 yaş grubu öğretmeni K5 ise özellikle etkileşimi ve sosyal katılımı artırıcı düzenlemelere dikkat çekmiş, bu konuda oturma düzeni, dikkati dağıtıcı uyaranların ortamda olmaması, sesin net duyulabilmesi ve yönergelerin anlaşılır olması ile OSB olan öğrencinin akran kabulünü artırmada model olunması gerekliliğine yönelik görüş bildirmiştir. “Uygulamaya geçmeden önce U oturma düzenine uygun oturmalarını sağlıyorum ve bu konuda zorlanmıyorum. Kitabı rahat görebiliyorlar. Uygulama esnasında bir sayfada birden fazla sözcük varsa dikkatleri ve hikaye dağılabiliyor. Bu sıkıntıyı da bazı sözcükleri atlayıp sonra geri dönerek gideriyorum. Her öğrencimin sürece katılımına önem veriyorum.” diyerek öğrencilerin tümünün sözcükleri anlamasına, katılımına özen gösterdiğini belirtmiştir.

**3. tema da öğretmenler sosyal katılım becerilerine vurgu yapmış;** akran öğretimi ve sosyal beceri gelişimi ile iletişim ve dil becerilerinin desteklenmesi yönünde görüşler bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitim sınıflarında gelişimsel farklılıkları olan öğrencilerin yönergelerin anlaşılabilmesi, içeriğin düzeylerine uygun hale getirilmeyişi yönüyle öğretime dahil olamadıklarını bildirmişlerdir. Sıklıkla sosyal beceri ve dil becerileri yönüyle katılım gösterememe, iletişimi başlatma, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gelişimine bağlı akranla ve öğretmenle diyalogda çekimsiz kalma durumlarını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. EKO

uygulamalarını çocuğun ilgi ve dikkatini çekme, akran ve yetişkinle etkileşim örüntüsü oluşturma fırsatı sağlaması nedeniyle sosyal beceri ile akran öğretimine uygun bir şekilde yer verilebileceğini bildirmişlerdir. Örneğin 6 yaş grubu ile çalışan K5: “Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen dikkat etmeli örneğin oyunlar, etkinlikler yapmalı, etkinlik sırasında çocuklara sözel iletişime geçebilecekleri fırsat sunmalı. Olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde anlatarak sözcük dağarcıkları genişletilmelidir. Çocuğun kullandığı cümlelerin genişletilmiş halleri, çocuğa dönüt olarak verilmelidir.” şeklinde;

Sınıfında Down Sendromu tanısı olan 5 yaş grubu ile çalışan K6: “Çocuklara söz hakkı tanınmalı. Hikayeyi tamamlama hakkı verilebilir. Sorulara öncelik verilip cevapların alınmasına yardımcı olunabilir. Öğretmen öğrencilerin söz alma ve öykü okuma çalışmalarına katılma düzeylerini gözlemeli etkinliğe katılmayan, daha köşede olan çocuklara öncelik vermeli. Cevap almadığı takdirde öğrenciye örnekler sunmalı onun katılımına yardımcı olmalı.” diyerek hem akran öğretimine yönelik hem de öğretmenin yönlendirici ve destekleyici rolüne ilişkin görüş bildirmiştir. Benzer şekilde etkileşimli kitap okuma yaparken, planlama ve sınıf içi uygulama sırasında akranların rolüne sosyal beceri düzeyine vurgu yapan 4 yaş grubu ile çalışan K1: “Çocuklar bu etkinliği yakından tanıdığı zaman kurallı bir etkinlik olduğunun farkına varıyor, genel olarak ona göre davranıyorlar. Bu sebeple etkinliği uygularken özel gereksinimi olan öğrencimin ilgi alanı ve tanısını da dikkate alıyorum.” diyerek sınıflarda eğitim öğretim planlamalarında öğrenci özelliklerinin belirleyici olduğu yönünde görüş bildirmiştir. K2 EKO uygulamaları sırasında öğrencilerinin dil gelişimi, akran etkileşimi, sınıf içi katılımlarında artış gözlediğini, ayrıca bu uygulama başladıktan sonra öğretmen rolünün güçlendiğini belirtmiştir. K2: “Çocukların da özgüvenleri yerine geldi. Sınıf içinde daha çok söz hakkı istemeye başladılar. Öğretmen rolünde kendime daha güvenirdim. Özgüvenim yerine geldi. Kitap okurken daha etkili okuyorum.” diyerek sınıf içi katılımı artırıcı, özel gereksinimleri olan öğrenciler için fırsat öğretimine dönüşen, sosyal beceri ve etkileşim temelli müdahalelere de katkı sağladığına dikkat çekmiştir.

5 yaş grubu öğrencilerle çalışan K4 de benzer şekilde etkili müdahale programlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde etkili olduğuna ayrıca okuma yazmaya hazırlık ve geçişlere büyük katkı sağladığına değinmiştir. K4: “Etkisi büyük ölçüde oluyor, yazı farkındalığı oluyor. Harfleri tanımak istiyorlar. Merak duyguları daha çok gelişiyor. Öğrenmeye daha açık oluyorlar. Çocuklar açısından güçlü ve etkili olan yanları tabii var. Daha dikkatli resim inceliyorlar. Etkin bir kitap okuma oluyor. Soru-cevap yöntemine uyuyorlar.” diyerek EKO’nun sınıf içi süreçlerde uygulamalar yönüyle ve sınıf dışı çocuğun iletişim, dil beceri gelişimine katkısına değinmiştir. K4, ayrıca okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin kitap içeriğini inceleme, öğrencilerin farklı gelişimsel düzeylerine yönelik kitap belirleme konusundaki katkısını “Öykü, kitap seçimi, hazırlık ve uygulama sürecinde hikayelerin içeriklerine daha dikkatli bakmam konusunda etkili oldu. Daha dikkatli resim inceliyorlar, etkin bir kitap okuma oluyor, daha çok soru-cevap gerçekleşiyor.” şeklinde öğrenci katılımının arttığı yönünde dile getirmiştir.

**Araştırma bulgularının 4. teması dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterlikleri’dir.** Katılımcıların görüşleri bu ana temada; öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik görüşleri, öğretimsel uyarlamalar ve zengin yaşantılar, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde etkili uygulamalar alt temalarında dağılım göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık, öğretimsel uyarlamalar ile bireysel farklılıklara dayalı öğretimi planlama noktasında mesleki eğitimlere ihtiyaç duyduklarını; eğitim faaliyetlerinin erişilebilir olmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Örneğin K4 öğretmenin sınıfında 5 yaş grubu öğrenciler öğrenim görmekte ve sınıf mevcudu 12 öğrencidir. K4 EKO uygulamalarında uzmanlardan ek desteklere gereksinimi olduğunu, bu konuda ilgili bilimsel yayınlara ve erken okuryazarlık konulu araştırmalara

başvurduğunu dile getirmiştir. Özellikle öğretimsel uyarlamalar hakkında “Sayfalar içindeki kelime açıklamalarının daha az olması dikkatlerinin dağılmaması için iyi oluyor, kitabı seçerken dikkat ediyorum.” diyerek.

6 yaş öğrencilerin öğretmeni K5 ise “Etkileşimli kitap okuma çalışmaları, çocukların okuma yazmaya hazırlık, dil gelişimi, akran etkileşimi, sınıf içi katılımında etkili oluyor, çünkü çocuklar karşılıklı iletişime geçtikleri ve grup diyaloglarına katıldıkları için etkisi fazla, benim de geliştirdiğim yönler var, daha dikkatli ve farkındalığım artmış bir halde etkinliği gerçekleştirmeye başladım Daha verimli kitap okuma saatleri geçirmeni sağladı. Kitabın içeriğine, yeni kelimeler barındırmasına, konunun, resimlerin çocukların düzeyine uygunluğuna daha fazla dikkat etmemi sağladı.” diyerek sınıf içi öğretim süreçlerinde her öğrenen için zengin yaşantıların sunulmasında öğretmenlerin mesleki yeterliklerine vurgu yapmıştır.

5 yaş grubu öğrencilerin öğretmeni K6, “Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları sayesinde çocuklar kendilerini daha da ifade edici konuşuyorlar.... (Down sendromlu öğrencim) ile tekrar kitap saati bittikten sonra kitabı inceleyerek ve sohbet ederek o arada sorular soruyorum. Pekiştirmeye yardımcı oluyorum. Ona kısa ve daha net sorular soruyorum. Resimlerle anlatmasına yardımcı oluyorum.” diyerek sınıf içi katılımında izlenen öğrencilerden ek desteğe gereksinim duyan öğrenciler için öğretimsel uyarlamaların yapılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Çocukların dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterliklerine değinen K3 ise bu konuda “Çocuğun dili doğru kullanmasına dikkat edilmesi gerekir. Yanlış kullandığında doğruyu söyleyerek model olunmalı. Arkadaşlarıyla iletişime geçemediği zamanlarda ortam yaratılmalı.” şeklinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda katılımı destekleyici uyarlamalar yapmaları gerekliliğine; EKO için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, iletişim dil ve konuşma gelişimlerinin desteklenmesi konusunda uzman desteğine ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. K3 “Okul öncesi eğitim kurumlarında sistematik etkili uygulama ...hu... düzene alışık olmayan bir öğretmen için desteğe ihtiyaç duyulabilir. Çocuklar için de bir ya da iki defa uzmanın okumayı gerçekleştirmesi ve öğretmenin izlemesinin daha etkili olacağı görüşündeyim.” diyerek öğretmenlerin uzmandan destek almaları ve EKO uygulamaları hakkında örnek plan ve uygulama paylaşımının sınıf içi mesleki yeterliklerini destekleyeceği yönünde görüş bildirmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında EKO uygulamaları ile çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi konusundaki çalışma bulgularının *Aile ve okul ortamı farkı, akran etkileşiminde deneyimler, sosyal katılım becerileri ve dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterlikleri* olmak üzere dört ana temadan oluştuğu görülmektedir. Bu bölümde araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında ana temalar alanyazın ile tartışılmıştır. Araştırmanın ilk ana teması olan *aile ve okul ortamı farkı* kapsamında öğretmenlerin okul dışında çocuklarla çalışan aile rollerine dikkat çektikleri görülmektedir. Okul dışı ortamlarda çocuklarıyla nitelikli etkileşim kuran ailelerin dil becerilerini destekleme konusunda daha başarılı oldukları dile getirmişler, ayrıca pek çok ailenin dil gelişimi için okuma etkinlikleri konusunda uygun beceriye ve ilgiye sahip olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu konuda öğretmen ve ailenin iş birliği yapması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Başta ailelerin çocuklarının dil gelişimlerini destekleme konusunda farkındalığının yetersiz olması, gerekli imkanların çocuklara sağlanamaması gibi faktörler erken okuryazarlık üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Ailede dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı konusunda yaşanan olumsuzlukların, çocukların okul öncesi süreçlerinde öğretmenlerin çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiği bilinmektedir

(Clingenpeel & Pianta, 2007). Dolayısıyla okul öncesi süreçte öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini çocuklara nasıl kazandıracakları konusunda bilgi sahibi olması ve aileyi desteklemesi gerekmektedir. Ev ortamında EKO uygulamalarının aileler tarafından da desteklenmesinin dil becerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, kapsayıcı ortamlarda ailenin eğitim hizmetlerine dahil edilmesi sayesinde ev ortamlarında olumlu farklılıklar gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Alanyazında ev ortamlarında ailelerle yapılan çalışmalarda EKO etkinliklerinin ailenin kültür yapısı, beklentileri, güçlü yönleri ve hedefleri ile ilişkili olduğu belirtilmiş, uygun kitapların seçiminin okuma etkinliğini artırırken özellikle ailenin kültür yapısına uygun olmayan kitapların seçimi ya da sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde beklenti ve hedeflere yanıt vermeyen durumlarda EKO uygulamalarının düşük oranda yapıldığı ifade edilmiştir (Roggman vd., 2008). Dolayısıyla düzenlenecek olan etkinliklerin ailelerin kültür özelliklerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve hedeflerine yönelik olmasının etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sıklığını artıracığı düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi düşük ailelerde çocuklarıyla okuma etkinliklerinin düzenlenmesinde birtakım sıkıntılar yaşanmakla beraber, erken okuryazarlık becerilerinin de kazanımının olumsuz olduğu görülmektedir. Ailelerde; düşük sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi ve kültür özellikleriyle beraber okuma materyalinin dilinin ve kitap türünün de EKO etkinliklerinde ayırt edici bir değişken olduğu görülmektedir. Ailenin geçmiş yaşantısına ve dil yapısına uygun kitapların tercih edilmesi, etkileşimli okuma etkinliklerinde demografik özelliklere dikkat edilmesinin olumlu sonuçları olduğu göze çarpmaktadır (Hammer vd., 2012). EKO uygulamaları çocuklar için hazırlanan kitaplardaki ifadelerin iyi biçimlendirilmiş, kısa cümleler içeren, sözcük dağarcığının çeşitlenmesine katkı sağlayan ve bol görsel içeren yapıda oluşturulması gerekmektedir (Dickinson & Tabors, 2001). Bu sayede aileler okuma etkinliklerinde çocuklarının akıcı okuma ve sözcük bilgisinin gelişimine katkı sağlayabileceklerdir. Özetle erken çocuklukta EKO uygulamaları, aktif bir şekilde çocukların dil gelişimine büyük katkılar sunmaktadır. Aileler kitap okuma etkinlikleri içerisinde ilgisine yönelik olarak çocuğu sohbet etkinliklerine dahil ettiklerinde, sorular sorduklarında, geçmiş bilgilerini harekete geçirdiklerinde ya da materyallerin resimleri hakkında konuştuklarında; çocuklar okuma deneyimi sağlamaktadır., Dil becerileri ile ilgili olumlu gelişimler kazanmaktadır.

Araştırmanın ikinci teması olan *akran etkileşiminde deneyimler* temasında okul öncesi öğretmenleri, EKO uygulamalarının başında çocukların pasif bir rol oynarken, ilerleyen süreçlerde daha aktif ve lider bir role geçebildiklerine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğrencilerinin uygulamalar esnasında sorular sorduklarını, düşüncelerini aktarabilmeleri ve sorgulayabilme becerileriyle beraber sınıf içerisinde daha sık etkileşim kurduklarını bildirmişlerdir. Diğer akranlarıyla sosyal etkileşim fırsatları yakalayabilmeleri de öğretmenlerin öne çıkan olumlu izlenimleridir. Öğretmenler EKO uygulamaları sürecinde olumlu bir sınıf iklimi olduğuna değinmişlerdir. Bu durum alan yazında yapılan çalışmalarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Akran etkileşiminin eğitim hizmetlerinden yararlanma bakımından önemli olduğunu vurgulayan çalışmalar olduğu gibi akranların birbirini nasıl etkilediğine değinen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir (Harris, 2010). Akranlarıyla etkileşime giren çocukların akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir. Alan yazında akademik başarılar açısından çocukların bireysel bir çabayla yüksek başarı gösteren akranlarını, ders çalışma ve ödev yapma gibi özellikler bakımından model aldıkları belirtilmiştir (Harris, 2010). Akranlarla etkileşimde büyük ölçüde öğretmenlerin ya da uzmanların rehberliğine ihtiyaç duyan çocuklar, iletişim becerilerinde güçlük çekmekte ve uzman desteği aracılığıyla davranışları modelleyebilmektedir (Harris, 2010; Ryan & Shim, 2012). Başarı düzeyi yüksek akranları ile çeşitli bağlamlarda bir araya gelen çocukların öğrenme becerileri olumlu yönde etkilenmektedir. Öğretmenlerin okuma uygulamalarının niteliğinin ve niceliğinin artmasıyla, çocukların kendilerini ifade biçimlerinin, öz farkındalık

ve sosyal farkındalıklarının geliştiği ve akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabildiği belirtilmektedir (Cook vd., 2018; Harris, 2010). Bu sonuç akran etkileşiminin desteklenmesinde öğretmenlerin model olmasının katkısını açıklamaktadır. Ayrıca çocukların başarı düzeyi yüksek akranlarını farklı yönlerden model almalarının gelişimlerine olan katkısını açıklamaktadır. EKO uygulamalarının nitelikli akran etkileşimini artırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü ana teması *sosyal katılım becerileri* kapsamında öğretmenler sosyal becerilerin dil gelişiminde önemine değinerek, EKO uygulamalarının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini ve bu sayede dil becerileri bakımından sosyal ortamlarda daha yetkin olmalarını sağladığını bildirmişlerdir. Çocukların öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerinde önemli görülen faktörlerden biri de başkalarıyla olan sosyal etkileşimleridir (Alvermann & Phelps, 2005; Vacca vd., 2011). Yapılan çalışmalarda öğrenme süreci için hayati öneme sahip olan sosyal etkileşim becerilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçleri ile bir bütün olarak ele alınmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca çocukların çok yönlü olarak düşünme, mantıksal bağlantılar kurma, sebep-sonuç ilişkilerini sağlama gibi zihinsel süreçler konusunda da olumlu etkisinden söz edilmektedir (Alvermann & Phelps, 2005; Dowdall vd., 2017). Alan yazında sosyal etkileşim becerilerinin yaşamın bir parçası olarak çocukların gün boyu kullandıkları becerilerden oluştuğu, ancak öğretmenler tarafından bu becerilerin göz ardı edildiği belirtilmektedir (Askill-Williams vd., 2007; Gee, 2001). Sınıf ortamında kontrolü sağlayabilmek ya da öğretim etkinliklerinde başarıyı yakalayabilmek adına öğretmenlerin sınıflarında, çocukların sosyal etkileşimden uzak bir şekilde öğretimi gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin sosyal etkileşimi sağlayabilme konusunda çocukları nasıl dahil edeceklerini bilmemelerinden kaynaklı güçlükler yaşanmaktadır (Gee, 2001). Oysa sosyal etkileşim becerileri, sınıf dinamiğinin bir parçası haline geldiğinde öğrenciler, daha aktif bir katılım sağlamaktadır. Öğretmenlerin müfredat içeriğini yapılandırırken öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde konuşma, dinleme gibi becerileri nasıl kullanacakları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Askill-Williams vd., 2007). Erken çocukluk döneminde okuma yazma becerilerinin kazanımında akran etkileşiminin fonolojik farkındalığın gelişiminde, sözcük okumadaki akıcılığın artması ve okuduğunu anlama beceri gibi kazanımların sağlanmasında ve gelişiminde büyük faydaları olduğunu bilinmektedir (Lemons vd., 2014). Bu durum özellikle yetersizliği olan çocuklar açısından, daha da önem kazanmaktadır. Araştırmamızın sonuçları, öğretmenlerin akran etkileşiminin dil becerilerinin kazanımında önemli ve EKO uygulamalarının bu bağlamda etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alan yazındaki bilgi ve araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü ana teması olan *dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde öğretmen yeterlikleri* temasında öğretmenlerin erken okuryazarlığın önemine değindikleri ancak bu konuda neler yapılarak zengin bir ortam oluşturulabileceği konusunda bilgi gereksinimleri olduğu görülmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde uygulama içerikli hizmet içi eğitimlerin olmasına vurgu yapmışlardır. Alan yazında etkili uygulamalarla ilgili olarak neler yapılması gerektiği konusuna değinildiği ve EKO uygulamalarını bir süreç olarak değerlendirmek gerektiği belirtilmektedir (Grabmeier, 2012). Okul öncesi öğretmenleri çocuklara EKO uygulamaları öncesi konuşma fırsatları sunmalıdır. Öğretmenler okuma etkinlikleri için tekrarlama, planlama, öğretme, değerlendirme aşamalarını bir bütün halinde ele almalı ve içeriği bireyselleştirmeyi de dikkate alarak yapılandırmalıdır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin, öğretim etkinlikleri ve planlama etkinliklerini birlikte ele alarak çocukları okuma etkinliklerine motive etmeleri gerekmektedir (Grabmeier, 2012). Ayrıca EKO uygulamalarında öğretmenler çocukların etkileşime geçmesine fırsat tanımalı, mevcut

dil becerilerine yenilerini ekleme, ifade edici dil becerisini geliştirme, sözcükleri farklı sözcüklerle genişletme etkinliklerine yer vermelidirler (Cleave vd., 2015).

Okuryazarlık becerileri basit düzeyde okuma yazmanın kazanımı ile ilgili programlardan daha çok sosyal, bireysel pek çok boyutu içeren karmaşık bir süreci içermektedir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde küçük çocukların hem aile hem de öğretmenleri tarafından okuryazarlık becerileri zengin bir çevrede yetişmeleri, böylece sağlıklı gelişen bireyler olarak toplumda yer almaları gerekmektedir (Hall, 2003). Erken okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda erken dönemde yapılan çalışmaların ilerleyen yıllarda çocukların örgün eğitim basamaklarına katılımını kolaylaştırıcı etkileri olduğunu belirtmektedir. Ancak her çocuk akranlarıyla eşit fırsatları yakalama konusunda aynı şansa sahip olmayıp, birtakım güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca çocuklara kazandırılacak olan okuryazarlık becerilerinde öğretmenlerin pek çok bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili olarak McCutchen vd. (2009); fonolojik farkındalığın, alfabetik olarak harf-ses ilişkisinin kurulması, yazılı ifadelerin konuşmayla eşleştirilmesi, okuma etkinliklerindeki doğruluk ve akıcılık bilgisinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimlerinde yazı dilinin kodlanmasının yanında çocuklara anlam çıkartabilmesi için zaman tanıma, fırsat sunma, merak uyandırma, yazı biçimlerini keşfetmelerini sağlama, sözcük oyunları oynama gibi okuryazarlıkla ilgili keyifli etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik olarak müfredatta uyarlamalar yapma, farklı kültür ve dil farklılıklarına yönelik öğrencilere yönelik okuma etkinliklerini yapılandırabilmelidir. Etkili okuryazarlık becerilerinin kazanım ile ilgili okul öncesi öğretmenlerle yapılan çalışmalarda; sık tekrarların yapılması, sınıfların yazılı materyaller açısından zengin bir görünüme sahip olması, küçük grup etkinliklerine yer verilmesi, dil becerilerinin gelişimi ile ilgili çalışmalara daha çok yer verilmesi gibi pek çok bileşenden bahsedildiği görülmektedir (Hall, 2003). Block vd. (2002); erken okuryazarlık becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılmasında okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının, bilgi birikimlerinin, deneyimlerinin önemli olduğu ve çocukların hem okul içi hem de okul dışı farklı stratejilerle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Erken dönemde kapsayıcı eğitim ortamlarında çalışmaları bulunan Fernald vd. (2013) dil becerilerinde yaşanan gecikmeleri olan çocukların gelişimlerini incelemişlerdir. Üst ve alt sosyoekonomik düzeye (SED) sahip ailelerin çocuklarının erken dönemde ilk 18 ayda dil kelime dağarcığı, dil işleme verimliliğini karşılaştırdıklarında belirgin farklılıklar olduğunu bildirmişlerdir. Sözcük dağarcığında ve ifade edici dilde yaşanan işleme süreçlerindeki bu farkın 24. aydan itibaren 6 aylık bir farklılık olarak üst SED'e sahip bebekler lehine olduğu belirtilmektedir. Özellikle okul öncesinde yaşanan bu güçlükler diğer eğitim basamaklarında da gelişerek devam etmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim hizmetlerinde erken dönemde çocukların EKO uygulamaları ile desteklenmeleri ile diğer eğitim basamaklarında da başarılarının artacağı yapılan çalışmalarla ifade edildiği görülmektedir (Fernald vd., 2013; Waldfogel vd., 2010).

Sonuç olarak yapılan araştırmanın bulgularına dayanarak okul öncesi öğretmenleri EKO uygulamaları hakkında çocuklarda başta dil becerilerinin kazanımı olmak üzere sosyal ilişkiler, akran etkileşimine katkısı olduğunu, ayrıca kapsayıcı eğitim ortamlarında etkili bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda ev okul iş birliğinin kurulması gerektiğini belirten öğretmenler; bazı ailelerin EKO uygulamalarına okul dışında devam ettiğini bazılarının ise bu konuda gönülsüz ve bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırma bulguları EKO uygulamalarında kullanılacak materyallerin seçiminin de önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bu konuda mesleki desteğe gereksinimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzmanlarla birlikte, iş birliği içerisinde yürüttüğü çalışmaların



daha etkili ve öğretici, deneyim sağlayıcı olduğu belirlenmiştir. Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları çocukların yetişkinlerle kurduğu etkileşimlerin kalitesi ve sıklığı hakkında bir fikir vermekte, ayrıca çocuğun dil gelişimleri, bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin Etkileşimli Kitap Okuma uygulamaları hakkında görüşleri, doğrudan çocukla iletişimde olan, gelişimi destekleme rolü bulunan katılımcı deneyimlerini içeren bu çalışma EKO uygulamalarına nasıl ve ne ölçüde yer verdikleri hakkında sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitime devam eden farklı gelişimsel özellikler sergileyen çocukların devam ettiği eğitim ortamında etkileşim, öğretimsel uygulama ve yetişkin-çocuk ilişkilerini deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularının okulöncesi sınıflarda öğretmenlerin EKO uygulamalarına yer verdiklerinde çocukla etkileşim kurma, alıcı dil ve ifade edici becerileri ile öyküleme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacakları, okula hazırlık becerilerinin değerlendirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

### Öneriler

- Okul öncesi eğitimde görev alacak/alan öğretmenlerin iletişim, dil konuşma gelişiminin desteklenmesine yönelik meslek öncesi dersler ile meslek içi hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla bilgi becerileri desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) uygulamaları hakkında farkındalıklarının artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynler için okul öncesi eğitim kurumlarında EKO uygulamalarına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin düzenlenmesi ve materyallerinin hazırlanması amacıyla yükseköğretim kurumlarında görev yapan alan uzmanları ile iş birliği yapılabilir.
- Okul öncesi eğitimi, özel eğitim ve sınıf eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerileri hakkında bilgi ve yeterlikleri, lisans döneminde desteklenerek meslek öncesi öğretmen eğitimi güçlendirilebilir.
- Meslek öncesi ve meslek içi süreçte okul öncesi öğretmenlerinin, yetersizlikten etkilenen öğrencilerin devam ettiği sınıflarda kapsayıcı öğretimi planlama becerilerinin desteklenmesi önerilebilir.
- Okul dışında ailenin de etkinliklere katılımı konusunda daha sık örnek uygulamalar ve kapsayıcı çalışmalar yer verilebilir.

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 08.06.2022 tarihli 175389 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**Yazar Katkısı:** Yazarlar makaleye eşit katkı sağlamış olduklarını beyan ederler.

### Kaynakça

Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding naturalistic communication teaching strategies during shared interactive book reading for preschoolers with developmental delays: A guide for caregivers. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 759–766. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01038-4>

- Alvermann, D.E., & Phelps, S.F. (2005). *Content reading and literacy: Succeeding in today's diverse classrooms* (4th ed.). Boston: Allyn Bacon.
- Askell-Williams, H., Murray-Harvey, R., & Lawson, M.J. (2007). Teacher education students' reflections on how problem-based learning has changed their mental models about teaching and learning. *The Teacher Educator*, 42(4), 237-263. <https://doi.org/10.1080/08878730709555406>
- Block, C. C., Oakar, M. & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: a continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206. <https://www.jstor.org/stable/748156>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2015). Early childhood educators' perspectives of the swedish national curriculum for preschool and quality work. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 347-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0657-2>
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Owen Van Horne A. J., & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237-255. [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0105](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105)
- Clingenpeel, B. T., & Pianta, R. C. (2007). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early Education and Development*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10409280701274345>
- Cohen, L.E., Kramer-Vida, L., & Frye, N. (2012). Implementing dialogic reading with culturally, linguistically diverse preschool children. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 15 (1), 135-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.639965>
- Conti-Ramsden, G., & K. Durkin (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology Review* 22 (4), 384-401. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>
- Cook, A. L., Fetting, A., Morizio, L. J., Brodsky, L. M. ve Gould, K. M. (2018). Culturally relevant dialogic reading curriculum for counselors: Supporting literacy and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1351809>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal
- Creswell J.W. and Creswell J.D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Fifth Edition. Sage Pub.
- De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review* 25 (2), 261-287. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9222-6>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2017). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dickinson, D.K. ve Tabors, P.O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing.
- Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F. & Murray, L. (2017). The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-1790-1>

- 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 (02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Escobar, K., Melzi, G., & Tamis-LeMonda, C. S. (2017). Mother and child narrative elaborations during booksharing in low-income Mexican-American dyads. *Infant and Child Development*, 26(6), e2029. <https://doi.org/10.1002/icd.2029>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>.
- Fleury, V. P., & Hugh, M. L. (2018). Exploring engagement in shared reading activities between children with autism spectrum disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3596–3607. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3632-8>
- 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. <https://doi.org/10.1177/02711214166637597>
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59–88. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725. <https://www.jstor.org/kararlı/40018744>
- Ghonem-Woets, K. (2008). *Elke dag boekendag! Verslag van een onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken in groep 1 en 2*. [Research Report of Book Reading in Preschools]. Stichting Lezen.
- Gosen, M. (2012). *Tracing learning in interaction. An analysis of shared reading of picture books at kindergarten* [Unpublished doctoral dissertation]. Rijksuniversiteit Groningen, the Netherlands.
- Grabmeier, J. (2012). Preschoolers' reading skills benefit from one modest change by teachers. *The Education Digest*, 78(1), 63-64. <https://phys.org/news/2012-04-preschoolers-skills-benefit-modest-teachers>.
- Grøver, V., Snow, C. E., Evans, L. & Strømme, H. (2023). Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda. *Acta Psychologica*, 239, 103997. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103997>
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In N.Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.). *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp 523-546). Sage Publication.
- Hammer, C. S., Komaroff, E., Rodriguez, B. L., Lopez, L. M., Scarpino, S. E., & Goldstein, B. (2012). Predicting Spanish-English DLL children's language abilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(5), 1251-1264. doi: [10.1044/1092-4388\(2012/11-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0016))

- Harris, D. N. (2010). How do school peers influence student educational outcomes? Theory and evidence from economics and other social sciences. *Teachers College Record*, 112(4), 1163-1197. <https://doi.org/10.1177/016146811011200>
- Huennekens M. & Xu, Y. (2010). Effects of a cross-linguistic storybook intervention on the second language development of two preschool English language learners. *Journal of Early Childhood Education*, 38(1), 19-26. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0385-1>
- Kılınçcı, E., Acer, D. ve Bayraktar, A. (2021). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin 6 yaş grubu çocukların öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 349-371. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10217>
- Lemons, C. J., Fuchs, D., Gilbert, J. K., & Fuchs, L. S. (2014). Evidence-based practices in a changing world: Reconsidering the counterfactual in educational research. *Educational Researcher*, 43(5), 242-252. <https://doi.org/10.3102/0013189X14539189>
- Lever, R., & M. Sénéchal (2011). Discussing Stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- McCutchen, D., Logan, B., & Biangardi-Orpe, U. (2009). Making meaning: Children's sensitivity to morphological information during word reading. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 360-376. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.4>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Mol, S. E., & A. G. Bus. (2011). To Read or not to Read: A Meta-analysis of print exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., A. G. Bus, M. T. de Jong, & D. J. Smeets (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development* 19 (1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Norling, M., & Lillvist, A. (2016). Literacy-related play activities and preschool staffsstrategies to support childrens concept development. *World Journal of Education*, 6(5), 49–63. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n5p49>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- Roggman, L. A., Cook, G. A., Peterson, C. A., & Raikes, H. H. (2008). Who drops out of Early Head Start home visiting programs? *Early Education and Development*, 19(4), 574-599. <https://doi.org/10.1080/10409280701681870>

- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2012). Changes in help seeking from peers during early adolescence: Associations with changes in achievement and perceptions of teachers. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1122-1134. <https://doi.org/10.1037/a0027696>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. National Academy Press.
- Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12. <http://works.bepress.com/carol-trivette/331/>
- Towson, J. A., Fetting, 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. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Vacca, R.T., Vacca, J.L., & Mraz, M. (2011). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (10th ed.). Pearson.
- Van der Wilt, F., C. van der Veen, C. van Kruistum, & B. van Oers. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology* 54: 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Vellutino, F. R., W. E. Tunmer, W.E., Jaccard, J.J. & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development, *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1101\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1101_2)
- Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2010). Low income and early cognitive development in the U.K. SuttonTrust.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 Baskı), Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### Introduction

Language skills play a crucial role in a child's ability to communicate effectively and acquire knowledge. Children who develop strong language skills early in life tend to excel in reading and comprehension skills when they enter school (Vellutino et al., 2007). On the contrary, difficulties in language skills can hinder a child's literacy development, causing them to lag behind their peers (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Therefore, it is essential to support children's language development from a young age, employing various methods.

One effective method for fostering language development in children is through story-reading activities, with Dialogic Reading (DR) practices being one such approach. DR practices provide children with opportunities to grasp text structure, establish connections between elements within the text, develop letter-sound relationships, and acquire new information

beyond their prior experiences (Gosen, 2012). Language, being a vital tool for children to express themselves, communicate with others, and most importantly, gain knowledge during early childhood and preschool years, holds immense importance. Consequently, preschool teachers are expected to possess professional competencies that support various aspects of communication and language skills, including receptive and expressive language, storytelling abilities, appropriate interaction with children, and effective speaking.

The primary objective of this study is to examine the perspectives of preschool teachers who have received training in Dialogic Reading (DR) to support children's language development through DR practices in inclusive education classrooms. Given the critical role of the preschool period in language development and early literacy skills, it is imperative for both parents and preschool teachers to incorporate dialogic reading and implement DR practices effectively with children. The study aims to provide insights into the level of knowledge among preschool teachers regarding dialogic reading and their experiences during DR practices. Ultimately, the results are expected to shed light on how DR practices should be implemented in preschool classrooms and the extent to which children with diverse developmental characteristics can benefit from them.

## **Method**

For this study, a phenomenological design, which is a qualitative research method, was chosen. This choice aligns with the study's focus on exploring the experiences and viewpoints of participants who were selected voluntarily through purposive sampling (Denzin & Lincoln, 2017). The study was conducted with the participation of six preschool teachers employed in an educational institution in Izmir province. Data collection was primarily achieved through the use of a semi-structured interview form. To analyze the gathered data, content analysis was employed as the chosen method (Seidman, 2006).

## **Results**

The study's results are based on an analysis of responses provided by preschool teachers, focusing on their perspectives on Dialogic Reading (DR) practices and their role in promoting language development. The data can be categorized into four main themes and nine sub-themes.

The first main theme revolves around the "**Difference Between Family and School Environment**". Within this theme, participants expressed their views on the quality of education in out-of-school environments and the involvement of parents in inclusive early childhood education. Participants noted that parental involvement is more frequent and intense during the early childhood years (K1, K2, K6), highlighting the importance of the quality of this participation.

The second theme, "**Peer Interaction Experiences**", encompasses discussions about leadership transitions from adults to children and opportunities for social interaction. Teachers underlined the significance of nurturing "**Social Participation Skills**" within the third theme, expressing the need for support in peer teaching, social skill development, and communication and language skills. Notably, teachers raised concerns about students with developmental differences struggling to engage in activities due to difficulties in understanding instructions and the inappropriateness of content for their developmental level.

In the fourth and final theme, "**Teacher Competencies in Fostering Language and Communication Skills**", teachers underscored the importance of educational adaptations, rich experiences, and effective practices in promoting language and communication skills.

## **Discussion and Conclusion**

The importance of supporting language development and early literacy skills in families has been widely recognized, especially during the preschool years (Clingenpeel &

Pianta, 2007). To this end, it is crucial for teachers in the preschool period to possess the knowledge and skills necessary to promote early literacy skills and provide support to families.

Research conducted in home environments with families has highlighted the significance of selecting books that align with a family's cultural background, expectations, strengths, and goals. Such alignment enhances participation in reading activities, whereas the choice of culturally mismatched books can hinder engagement in Dialogic Reading (DR) activities. Additionally, it has been observed that DR practices are less prevalent in families with lower socio-economic status (Roggman et al., 2008).

Children, particularly those in need of guidance in peer interactions, often face challenges in developing communication skills. They can model their behaviors effectively with the assistance of educators and experts (Harris, 2010; Ryan & Shim, 2012). Studies have indicated that children's ability to express themselves and form healthier peer relationships improves as the quality and quantity of teachers' reading practices increase. In their study, Lemons et al. (2014) found that peer interaction improved when teachers served as models in reading activities, and children tended to emulate their peers who excelled in various aspects. It is well-established that DR practices contribute significantly to the acquisition and development of skills such as literacy preparation, peer interaction, phonemic awareness, reading fluency, and reading comprehension (Lemons et al., 2014). These practices hold particular importance for children with disabilities. Literacy skills encompass a multifaceted process with numerous social and individual dimensions, far beyond simplistic literacy acquisition programs. Consequently, young children should be nurtured in a literacy-rich environment, with active involvement from both their families and teachers during the early childhood period (Hall, 2003).

In conclusion, preschool teachers have affirmed that DR practices play a pivotal role in enhancing social relationships, peer interaction, and, notably, language skills among children. These practices are especially effective within inclusive education environments. To bolster the knowledge and skills of teachers working in preschool education, it is recommended to offer pre-vocational courses and in-service training programs specifically designed to support communication and language skills.