



**AZ GÖREN ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDA ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE AİLE
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ**

Damla Işıtan Kılıç

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Damla
Soyadı : Işıtan Kılıç
Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Az gören çocukların ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde aile eğitim programının etkisi

İngilizce Adı: The effect of the family education program on supporting early literacy skills of children with low vision in home environment

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Damla Işıtan Kılıç

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Damla İŞİTAN KILIÇ tarafından hazırlanan “Az Gören Çocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programının Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Çığıl AYKUT

(Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Necdet KARASU

(Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

(Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Cem ASLAN

(Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

(Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 02 / 10 /2024

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam boyunca bana her adımda rehberlik eden, cesaret verip zorluklarla başa çıkmamı sağlayan kıymetli danıőmanım ığıl AYKUT'a verdiği destek ve yol göstericiliği için gönülden teşekkür ediyorum.

Tez sürecimde çalıőmamı titizlikle inceleyip değerli görüş ve önerilerini paylaőan Sayın Hocam Necdet KARASU'ya en derin teőekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecimde değerli zamanını ve bilgilerini benimle paylaőan, eleőtirileri ve yönlendirmeleriyle çalıőmamın geliőtminde önemli bir rol oynayan Sayın Hocam Cevriye ERGÜL'e teşekkür ediyorum.

Tez savunmamda jüri üyeliğini üstlenerek çalıőmamı özenle değerlendirip görüş ve önerilerini paylaőan Sayın Cem ASLAN hocama teşekkür ediyorum.

Tez savunmamda jüri üyeliğini üstlenerek yapıcı ve olumlu geri bildirimleriyle bana yol gösteren Sayın Betül YILMAZ ATMAN hocama iten teőekkürlerimi sunuyorum.

Tez alıőmamda BİDEB 2214-Yurtdıőı Doktora Burs Programı kapsamında beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Bu tez alıőması Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2022-7623 nolu proje olarak desteklenmiőtir.

**AZ GÖREN ÇOCUKLARIN EV ORTAMINDA ERKEN
OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE AİLE
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Damla Işıtan Kılıç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2024

ÖZ

Araştırmalar doğumdan altı yaşa kadar erken okuryazarlık becerilerinin nitelikli bir şekilde desteklenmesinin, çocukların yetkin birer okuryazar olmalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Farklı gelişimsel özelliklere sahip çocuklar için uygulamaların sınırlı olması, bu alanda erken müdahale çalışmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Az gören çocuklara yönelik müdahalelerin yetersizliği ise bu çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ve okulda akademik zorluklar yaşamaması için daha fazla uyarlanmış destek ve strateji gerektiğini göstermektedir. Bu araştırmanın amacı ev ortamında ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemelerinde Az Gören Çocuklar için Erken Okuryazarlık Aile Eğitimi Programı'nın (AGÇERAP) etkisinin belirlenmesidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen AGÇERAP, az gören çocukların harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve sözel dil becerilerini destekleyici etkinlikler içermektedir. Ayrıca program ebeveynlere erken okuryazarlık hakkında bilgi ve farkındalık kazandırmayı hedefleyerek çocuk ve ebeveynin etkileşimli kitap okuma becerilerini geliştirecek ev erken okuryazarlık ortamlarının hazırlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmaya 57-65 ay aralığında, farklı görme yetersizliği özelliklerine sahip az gören yedi çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık Testi, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verileri için Sosyal Geçerlik

Formu kullanılmıştır. AGÇERAP'ın etkisini ölçmek amacıyla tek grup ön test ve son test desen kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcı sayısının sınırlı olması ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nicel verilerin analizinde nonparametrik yöntemler tercih edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik %92, uygulama güvenilirliği %96 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları, AGÇERAP'ın az gören çocuklar ve ebeveynleri üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Okul öncesi dönemdeki az gören çocukların öğrenme özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun, planlı ve hedefe odaklı stratejilerle erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin, akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini artıracakları düşünülmektedir.



Anahtar Kelimeler : Görme yetersizliği, az gören, erken okuryazarlık, etkileşimli kitap
okuma, okul öncesi dönem, aile eğitimi
Sayfa Adedi : xiv + 170
Danışman : Prof. Dr. Çığıl Aykut

**THE EFFECT OF FAMILY EDUCATION PROGRAM ON
SUPPORTING EARLY LITERACY SKILLS OF CHILDREN WITH
LOW VISION IN HOME ENVIRONMET**

(Ph.D. Thesis)

Damla Işıtan Kılıç

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2024

ABSTRACT

Research shows that quality early literacy support from birth to age six contributes significantly to children's ability to become proficient readers and writers. The limited availability of interventions for children with different developmental characteristics indicates the need for increased early intervention efforts in this area. In particular, the inadequacy of interventions for children with low vision highlights the need for more tailored support and strategies to help these children develop early literacy skills and avoid academic challenges in school. This study aims to determine the effect of the Early Literacy Family Education Program for Children with Low Vision on supporting parents in fostering their children's early literacy skills in the home environment. The program, developed by the researcher, includes activities that support letter knowledge, phonological awareness, print awareness, vocabulary and verbal language skills of children with low vision. In addition, the programme aims to provide parents with knowledge and understanding about early literacy and to create a home literacy environment that enhances the child's and parent's interactive book-reading skills. The study involved seven children with low vision, 57-65 months, with different visual impairment characteristics, and their parents. Data collection tools were the Early Literacy Test, the Home Early Literacy Environment Scale, and the Interactive Book Reading Behaviors Checklist. The Social Validity Form was used for social validity data. A single-group pretest-posttest design was used to measure the impact of the

program. Due to the limited number of participants in this study and the non-normal distribution of the data, non-parametric methods were preferred for quantitative data analysis. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used to compare the pretest and posttest scores of the experimental group. Inter-observer reliability was calculated as 92%, and implementation reliability was calculated as 96%. The study's findings revealed that the program significantly and positively affected children with low vision and their parents. Supporting the early literacy skills of children with low vision in the preschool years with planned and goal-directed strategies appropriate to their learning characteristics and needs will increase their academic success and quality of life.



Key words : Visual impairment, low vision, early literacy, interactive book reading,
preschool period, parent education

Page number : xiv+ 170

Supervisor : Prof. Dr. ııl Aykut

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Görme Yetersizliği ve Sınıflandırılması.....	2
Az Gören Çocukların Özellikleri.....	3
Az Gören Çocukların Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler	5
Erken Okuryazarlık.....	14
Erken Okuryazarlık Becerileri.....	16
Harf Bilgisi.....	16
Sesbilgisel Farkındalık.....	18
Sözcük Bilgisi ve Sözel Dil.....	20
Yazı Farkındalığı	21

Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler	23
Erken Okuryazarlık Ev Ortamı	27
Etkileşimli Kitap Okuma	30
Az Gören Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler	32
Aile Eğitimi ve Önemi.....	47
Aile Eğitim Modelleri	49
Farklılaşan Yaklaşımlara Göre Aile Eğitim Modelleri	49
Farklılaşan Ortama Göre Aile Eğitim Modelleri.....	51
Farklılaşan Katılımcı Sayısına Göre Aile Eğitim Modelleri	51
Özel Eğitimde Aile Eğitimi.....	52
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programları.....	54
Problem Durumu	57
Amaç.....	59
Önem	59
Sınırlılıklar.....	61
Tanımlar	61
BÖLÜM II	63
YÖNTEM.....	63
Araştırma Deseni	63
Bağımlı ve Bağımsız Değişken	63
Katılımcıların Belirlenmesi	64
Veri Toplama Araçları	66
Katılımcı Bilgi Formu.....	66
Katılımcı Gönüllülük Formu	66
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	66
Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK).....	67

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi.....	68
Araştırmacı Notları.....	68
Kayıt Formları	69
Sosyal Geçerlik Formu	69
AGÇERAP'ın Geliştirilmesi	70
Program Geliştirme Öncesi.....	70
Program Geliştirme Sırası	71
Materyal Geliştirme.....	71
Kitapçıklar.....	71
Formlar	73
Örnek Video Model.....	74
Program Geliştirme Sonrası	74
Pilot Çalışma.....	74
Deney Süreci.....	76
Ortam	76
AGÇERAP'ın Uygulanması.....	77
AGÇERAP Oturumları.....	78
Geri Bildirimler.....	82
Verilerin Toplanması.....	86
Sosyal Geçerlik Verileri.....	86
Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	87
Verilerin Analizi.....	88
BÖLÜM III.....	89
BULGULAR VE YORUMLAR	89
1. Araştırma sorusu	89
2. Araştırma sorusu	90

3. Araştırma sorusu	93
Sosyal Geçerlik Bulguları.....	95
Araştırmacı Notları.....	96
BÖLÜM IV	99
TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
Sonuç	105
Ebeveynlere ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler	105
Uygulamaya Yönelik Öneriler	107
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	109
KAYNAKLAR	110
EKLER.....	162
Ek 1. Katılımcı Bilgi Formu.....	163
Ek 2. Sosyal Geçerlik Formu	164
Ek 3. Etkinlik Kayıt Formu	165
Ek 4. Kendini İzleme Formu.....	166
Ek 5. Etik Komisyon Raporu.....	167
Ek 6. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği.....	168
Ek 7. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği.....	169
Ek 8. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği.....	170

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmanın Deseni</i>	63
Tablo 2. <i>Katılımcı Ebeveynlerin Özellikleri</i>	65
Tablo 3. <i>Katılımcı Çocukların Özellikleri</i>	65
Tablo 4. <i>EVOK Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	88
Tablo 5. <i>EROT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 6. <i>EROT Sözcük Bilgisi Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	89
Tablo 7. <i>EROT Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	90
Tablo 8. <i>EROT Harf Bilgisi Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i> ..	91
Tablo 9. <i>EROT Dinlediğini Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	92
Tablo 10. <i>EKO Puanlarının Karşılaştırılması</i>	92
Tablo 11. <i>EKO Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	93
Tablo 12. <i>EKO Friedman Testi Sonuçları</i>	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yakınsal gelişim alanı.....	10
<i>Şekil 2.</i> Erken okuryazarlık becerileri.....	16
<i>Şekil 3.</i> Erken okuryazarlık gelişimini etkileyen faktörler.....	24
<i>Şekil 4.</i> Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen görme ile ilişkili faktörler.....	33
<i>Şekil 5.</i> Sosyal öğrenme teorisi.....	37
<i>Şekil 6.</i> Veri toplama araçları.....	69
<i>Şekil 7.</i> AGÇERAP birinci kitapçık içeriği örneği.....	72
<i>Şekil 8.</i> AGÇERAP ikinci kitapçık içeriği örneği.....	72
<i>Şekil 9.</i> AGÇERAP aşamaları.....	77
<i>Şekil 10.</i> Ebeveynlere verilen materyaller.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme, erken yaşlardan itibaren büyük ölçüde çevredeki görsel bilgilere dayanır. Görsel deneyimler ve insanlarla kurulan etkileşimler, bireylerin dünya hakkındaki anlayışlarını şekillendirir (Boothby, Smith, Clark & Bargh, 2017; McMahon & Isik, 2023). Görme duyusu, günlük yaşamı kolaylaştıran birçok önemli işlevi yerine getirir; merkezi ve çevresel görme, renkleri ayırt etme, hareketli nesnelere izleme, uzak ve yakın mesafeyi görme, derinlik algısı ve karanlıkta görme bu işlevlerden bazılarıdır (Cloutier & DeLucia, 2022; Tagarelli vd., 2004; Wexler & Van Boxtel, 2005). Bu görsel becerilerin kullanımını, sosyal iletişimden bağımsız hareket etmeye kadar pek çok alanda önem taşımaktadır.

Doğumdan sonra görme duyusu, bazı temel görsel işlevlerin gelişimi, deneyim yoluyla öğrenme ve göz hareketleri üzerindeki kontrolün giderek artmasıyla şekillenir. Bebeklerin görsel dünyası daha net ve belirgin hale geldikçe nesnelere derinlikli görünür, hareketler algılanır ve takip edilir. Göz hareketi desenleri giderek daha hassas hale gelir ve bebekler karmaşık sahnelerde anlamlı uyarıcılara daha fazla dikkat yöneltir. Birçok görsel işlev, normal görsel deneyimin gerçekleştiği kritik bir dönemde gelişir. Görme sisteminin tüm seviyelerinde sinirsel gelişim hızlanır (Johnson, 2011).

Görsel becerilerin çocuk gelişimindeki rolü son derece kritiktir. Görme, çocukların çevrelerindeki nesnelere, renkleri, şekilleri ve hareketleri tanımasına yardımcı olurken, algısal gelişimlerini destekler (Trief & Shaw, 2009, s. 42). Görsel geri bildirimler, çocukların ince ve kaba motor becerilerini geliştirmelerini sağlar; örneğin, bir nesneyi yakalama ya da yürüme gibi eylemlerde el-göz koordinasyonu devreye girer (Diller, Scheuermann & Wiebel, 2024). Aynı zamanda görme, dil öğreniminde büyük rol oynar; çocuklar nesnelere görüp isimlerini öğrenerek kelime dağarcıklarını genişletirler ve görsel ipuçları sayesinde

bilişsel süreçlerini güçlendirirler (Braddick & Atkinson, 2011). Sosyal iletişimde görsel beceriler başkalarının yüz ifadelerini ve sosyal ipuçlarını gözlemleyerek sosyal etkileşimleri anlama ve buna göre tepkiler verme durumlarını içermektedir (Batty & Suvorov, 2024). Ayrıca görsel beceriler, bağımsızlık kazanma ve problem çözme becerilerinde önemli bir rol oynar; çocuklar, çevrelerindeki engelleri görüp çözüm üretmek için bağımsız hareket ederler. Görsel becerilerin gelişimi, çocukların sosyal, bilişsel ve motor becerilerinin gelişiminde temel bir unsurdur ve öğrenme süreçlerine büyük katkı sağlar. Görme yetersizliği durumunda ise çocuklar bu becerilerden sınırlı şekilde yararlanabilir ve bu durum onların gelişiminde çeşitli zorluklara neden olabilir (Broadley, 2022, s. 31).

Görme Yetersizliği ve Sınıflandırılması

Görme yetersizliği (GY), düşük görme yetisinden körlüğe kadar çeşitli görsel sınırlılıkları kapsayan geniş bir aralığı kapsamaktadır (Salisbury, 2007, s. 6). Hastalıkların ve İlgili Sağlık Sorunlarının Uluslararası İstatistiksel Sınıflandırması'nın (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems [ICD-11], 2022) GY tanımı "bir göz rahatsızlığı görme sistemini ve bir veya daha fazla görme işlevini etkilediğinde görme yetersizliği ortaya çıkmaktadır" şeklindedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization [WHO], 2022) önerdiği sınıflandırmaya göre GY yakın ve uzak görme olarak ayrılmaktadır. Uzak GY, görme işlevine göre dört seviyeye ayrılmaktadır: hafif düzey, orta düzey, ileri düzey ve körlük. Bu sınıflandırmaya göre hafif düzeyde GY, görme keskinliği 6/12 ile 6/18 arasında olan bireyleri tanımlarken orta düzeyde GY, 6/18 ile 6/60 arasında görme keskinliğine sahip olanları ifade etmektedir. İleri düzeyde GY, görme keskinliğinin 6/60 ile 3/60 arasında olması durumunu kapsamaktadır ve körlük 3/60'ın altında bir görme keskinliğine sahip olmayı belirtmektedir. Yakın GY ise 40 santimetre mesafede N6'dan daha düşük görme keskinliğine sahip olma durumudur. Bu değerlendirmede kullanılan görme keskinliği testlerinde, harflerin punto büyüklüğü "N" ile gösterilmektedir (Colenbrander, 2002). Görme keskinliği, görüşün keskinliğini veya netliğini gösteren bir sayıdır. 20/70 görme keskinliği, bir kişinin 6 metre uzaktan görebildiği bir şeyi, normal görme yetisine sahip birinin 21 metre uzaktan görebilmesi anlamına gelmektedir (The American Foundation for the Blind [AFB], 2015).

GY olan bireyler, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) göre “görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan bireyler” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar çerçevesinde GY kavramının geniş kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir. GY ciddi düzeyde görme kaybı (körlük) ve az görme olarak da yaygın olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmadaki kavramların yasal ve eğitsel olarak farklı tanımları bulunmaktadır.

Yasal açıdan körlük, “Mümkün ve gerekli olan tüm düzeltmelerle birlikte iyi gören gözün görme keskinliğinin 20/200 ya da daha az olması ve 20 dereceden daha az görme alanını kapsaması durumu”dur. Bu durumda normal görme becerisi sergileyen bireylerin 20 ayaklık (altı metre) uzaklıktan görebildiği nesnelere bir metreden ya da daha kısa bir mesafeden görebilen ya da hiç göremeyen bireylere kör denilmektedir. Eğitsel olarak körlük, “Bireyin ağır derecede görme keskinliği kaybı sonucunda eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirmede braille yazı ile oluşturulmuş kitaplardan ve dokunsal/işitsel materyallerden faydalanması durumu” olarak ifade edilmektedir (Aydın O'Dwyer, 2011, s. 42; Sardegna, Shelly, Rutzen, Steidl, 2002, s. 253; WHO, 2019).

Az görme, yasal olarak mümkün olan tüm düzeltmelerle birlikte görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması durumudur. Bu durum, normal görme yetisine sahip bireylerin 6 metreden görebildiği nesnelere, AG bireyler tarafından 2 metre ile 70 santimetre arasındaki bir mesafeden görülebildiği anlamına gelmektedir (Aydın O'Dwyer, 2011, s. 42; Sardegna vd., 2002, s. 29). Eğitsel açıdan az görme, bireyin yazılı materyalleri daha büyük harflerle veya büyüteç gibi yardımcı cihazlarla okuyabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Lueck & Goodrich, 2019). AG bireyler, teknolojik ve teknolojik olmayan ekipmanlara (ekran okuyucular, büyüteçler) ve çevresel düzenlemelere (uygun aydınlatma) ihtiyaç duyabilirler (Manirajee, Rashid & Shariff, 2024). AG bireylerin, kör bireylerden oransal olarak daha fazla sayıda olduğu ifade edilmektedir (Bourne vd., 2021).

Az Gören Çocukların Özellikleri

Az gören (AG) çocuklar, genellikle tam bir körlük yaşamamakla birlikte görme keskinliği, görsel alan daralması veya kontrast duyarlılığı gibi alanlarda çeşitli sorunlar yaşarlar. Bu görme sorunları, çocukların çevrelerindeki nesnelere tam olarak algılayamamalarına, mesafe veya derinlik tahmini yaparken zorlanmalarına neden olabilir. Az görme durumuna neden

olan bazı göz rahatsızlıkları ve bunlarla ilişkili kırılma kusurları bulunmaktadır. Örneğin, katarakt, glokom, makula dejenerasyonu, albinizm, nistagmus, prematüre retinopatisi gibi durumlar az görmeye yol açabilen yaygın rahatsızlıklar arasında sayılabilir. Orta ila yüksek hipermetropi, orta ila yüksek astigmat, yüksek miyop gibi durumlar ise bu rahatsızlıklarla ilişkili gözün odaklama sorunlarını oluşturmaktadır (Manna, Grover, Senjam & Vashist, 2022). Keratokonus (korneanın incelik koni şeklini alması), retinitis pigmentosa (retina hücre hasarı), optik sinir atrofisi (optik sinirin hasarı) ve kolobom (gözde var olan doku eksikliği) gibi durumlar da az görmeye neden olabilen diğer yaygın göz rahatsızlıkları arasında yer alır. Ayrıca, anizometri (iki göz arasında büyük kırılma farkı) ve ambliyopi (göz tembelliği) gibi kırılma kusurları da gözün odaklamasını etkileyen sorunlardır (Tur, MacGregor, Jayaswal, O'Brart & Maycock, 2017; Wallace vd., 2006).

AG çocukların duyuşal gelişimi, GY nedeniyle diğer duylulara daha fazla bağımlı olma eğilimi göstermektedir. Bu durum, günlük aktivitelerde ve çevreyle etkileşimde bazı zorluklara yol açabilirken aynı zamanda onların diğer duylularını güçlendirme fırsatını da beraberinde getirmektedir. Amadeo vd. (2023), görsel bilgi eksikliğinin işitsel ve dokunsal becerilerde telafi edici desteklere yol açabileceğini, bunun da çocukların çevreleriyle farklı şekillerde bağlantı kurmasına olanak tanıyabileceğini belirtmektedir. Fiziksel olarak, görme sınırlılıkları çocukların oyun oynama ve diğer sosyal etkileşimlerde bazı sınırlamalar yaşamasına neden olabilir. Erken yaşlardan itibaren kısıtlı görsel uyarılara maruz kalmaları, bu çocukların çevreleriyle etkileşimlerini ve çevreyi anlamlandırma süreçlerini etkileyebilir. Motor gelişimlerinde gecikmeler yaşanabilir ve hareket kabiliyetleri, bağımsızlıklarını kısıtlayacak şekilde etkilenebilir (Fotiadou, Christodoulou, Soulis, Tsimaras & Mousouli, 2014). Warren'e (1994) göre, erken yaşlarda GY yaşayan çocuklar, özellikle motor gelişim alanında geri kalabilmektedir ancak bu durum uygun fiziksel eğitim programları ve etkinliklerle telafi edilebilmektedir.

Az görme durumundan dolayı çocukların yaşadığı görsel sınırlılıklar dil gelişiminde ve sosyal-duygusal alanlarda gecikmelere yol açabilir. AG çocuklar sosyal ipuçlarını algılama ve yüz ifadelerini anlama gibi sosyal becerilerde zorluklar yaşayabilirler (Qiu, An, Hu, Han, & Rauterberg, 2020). Bu durum özgüven kaybı, sosyal izolasyon ve artan stres gibi sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir fakat destekleyici bir çevre ve rehberlik, bu çocukların bu tür zorlukların üstesinden gelmesine ve kendilerini ifade etmelerine yardımcı

olabilir. Pinguart & Pfeiffer (2011) GY olan çocukların yaşlılarına göre daha yüksek seviyede anksiyete ve depresyon riski taşıdığını belirtirken sosyal destek ağlarının bu tür riskleri azaltmada etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Ebeveynler ve öğretmenlerin destek konularında farkındalıklarının yüksek olması, çocukların eğitimdeki başarılarını ve topluma katılım seviyelerini büyük ölçüde etkileyen önemli bir faktördür. Fatimah, Sugiarto, Mailandari ve Tajudin (2023), ebeveyn ve öğretmen desteğinin GY olan çocukların eğitimsel ve sosyal başarısında kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Uygun destek ve farkındalıkla bu çocuklar, akademik ve sosyal alanlarda başarılı bir şekilde gelişim gösterebilirler.

AG çocuklar, görsel performans gerektiren görevlerde süre, doğruluk ve işleme hızı açısından farklılıklar gösterebilirler. Bu değişkenlik, onların okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinde risk grubuna girmelerine neden olmaktadır (Corn & Koenig, 2002). Görsel becerilerin yetersiz olması, okumada yavaşlama ve metinleri anlamada güçlük çekmelerine yol açabilir. Bu durum, okuryazarlıkta ilerlemelerini ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir (Koenig & Holbrook, 2000; Corn & Koenig, 2002). AG çocuklar, görsel materyalleri anlamlandırmada daha fazla zaman harcadıkları için okuma hızları ve doğruluk oranları düşebilir. Bunun sonucunda, okuma süreçleri daha fazla zihinsel efor gerektirdiği için genel anlamda metinleri anlama ve yorumlama becerileri etkilenebilir (Douglas vd., 2011). Eğitim ortamlarında yetersiz uyarlamalar çocukların öğrenme süreçlerini ve sınıf içi katılımlarını olumsuz etkileyebilir ancak uygun düzenlemeler ve öğretmenlerin farkındalığı bu süreci olumlu yönde değiştirebilir. Douglas ve McLinden (2014), öğretmenlerin GY olan çocukları uygun materyal seçimi ve çevresel düzenlemelerle desteklememesinin, bu çocukların akademik performansını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ancak bu engellerin aşılmasının çocukların potansiyellerine ulaşmalarına olanak tanıyabileceğini de vurgulamaktadır.

Az Gören Çocukların Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler

AG çocuklar görsel performanslarındaki farklılıklar nedeniyle okuryazarlık becerilerini edinme ve sergileme süreçlerinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (van Hemel & Lennie, 2002, s. 115). Bu zorluklar, çocukların okuma ve yazma gibi temel becerileri geliştirmelerini zorlaştırmakta ve bağımsız öğrenme süreçlerine katılımlarını

sınırlamaktadır. Bir çocuğun görme yetisini kaybettiği yaş, okuma başarısını etkileyebilir. Görme kaybı doğuştan olan çocuklar, çevrelerini görsel olarak öğrenemedikleri için nesne etiketleme temelli kelime dağarcığı geliştirmekte zorlanır ve erken dil becerilerinde geride kalabilirler. Bu çocuklar basılı sembollerin kelimeleri temsil ettiğini öğrenmede güçlük çekerler, bu durum harfleri ve yaygın çevresel işaretleri ve sembolleri tanımlarını zorlaştırabilir. Öte yandan, temel okuma becerilerini öğrendikten sonra görme yetisini kaybeden çocuklar, bazı becerileri koruyarak braille veya optik cihazlara adapte olabilirler. Bu çocuklar dokunsal algı, fonemik farkındalık ve kelime bilgisini genellikle geliştirdikleri haliyle sürdürebilirler (Kamei-Hannan & Ricci, 2015, s. 38). Görme kaybının yaşı dışında AG çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimi, dil becerileri, ailelerinin bilgi düzeyi ve tutumları, uygun materyal seçimi, çevresel düzenlemeler ve ebeveyn-uzman iş birliğinin yeterince sağlanamaması gibi faktörlerden etkilenmektedir (Ferrell, 2011, s. 278; Ryles & Bell, 2009).

AG çocukların dil becerileri ve okuma deneyimleri görme sınırlılığı nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Dilin ipucu sistemlerinin analiz edilerek okuyucunun hataları ile ilgili bilgi edinilen hata analizinde, AG çocukların dilin ipucu sistemlerini kullanma açısından ağırlıklı olarak tipik çocuklara göre daha düşük performansta olduğu görülmektedir. Görme becerilerindeki sınırlılık, okuma materyaline erişimde ve okuma materyali ile yaşantı kurmada oluşan dezavantajlar bu duruma neden olabilmektedir (Demir & Özmen, 2019). AG çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla dil becerileri ve etkileşim içeren daha az okuma deneyimine sahip olmaları, onların morfolojik farkındalık becerilerini (yazılı ve sözlü dil arasındaki kurallara ilişkin farkındalık) olumsuz etkilemektedir. Morfolojik farkındalık yetersizliği ise çocukların okuma becerilerini etkileyerek okuma motivasyonlarını düşürebilmektedir (Gompel vd., 2003). Bu bağlamda, AG çocuklarda gözlemlenen okumaya karşı isteksizlik ve dikkat eksikliği, öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yaygın sorunlardan biridir (Baraily, 2023). Xie vd. (2021) bir çalışmada, 142 Çince konuşan GY olan çocuk üzerinde dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde morfolojik farkındalığın önemi ve kelime bilgisinin bu süreçteki etkisini incelenmiştir. Araştırma, morfolojik farkındalığın doğrudan dinlediğini anlama becerilerini etkilediğini ve kelime bilgisinin bu ilişkiyi güçlendirdiğini göstermiştir. Çocukların yaş, çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerileri kontrol edildiğinde bile kelime bilgisinin önemli bir etken olduğu bulunmuştur. Bulgular, GY olan çocuklarda dil

becerilerini geliştirmek için morfolojik farkındalığı ve kelime bilgisini geliştirmeye odaklanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bazı araştırmacılar AG çocukların kelimeleri yavaş okumasının ve morfolojik farkındalıktaki yetersizliklerinin kelime çözümlene, hece okuma gibi becerileri engelleyen faktörün görsel girdinin kısıtlı olmasından kaynaklanabileceği görüşünde iken (Gompel vd., 2003; Gompel, 2005; Ramani, Police & Jacob, 2014) diğer bazı araştırmacılar görsel girdinin dışındaki bilişsel kapasite, okumaya karşı istek ve nöropsikolojik gelişim gibi faktörlerin etkili olduğunu iddia etmektedir (Gompel, Van Bon, Schreuder & Adriaansen, 2002; Fellenius, 1996). AG çocuklar görsel imgeleme süreçlerinde tipik bireylere kıyasla daha yakın mesafeler ve düşük çözünürlük bildirmektedirler. Bu durum, görme keskinliğindeki azalmanın görsel algı üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır (Arditi, Legge, Granquist, Gage & Clark, 2021). Bu gibi akademik performansı etkileyebilecek farklılıklar, AG çocukların okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini yansıtmaktadır. Özellikle okuma hızı ve doğruluğu, bu çocukların eğitimde karşılaştığı en temel sorunlardan biridir. Okuma hızı ve doğruluğunda GY durumunun etkisi olduğu ve düşük performansa neden olduğu belirtilmektedir (Douglas, Grimley, Hill, Long & Tobin 2002). Bu durum çocukların okuma hataları yapmalarına neden olarak kelimeyi çözümlmeden metinde anlamsal olarak uygun bir kelimeyi tahmin etme ya da ortografik olarak benzer kelimeleri yanlış tanımlayarak çözmeye çalışmalarıyla görölmektedir (Douglas, Grimley, McLinden, & Watson, 2004). Bosman, Gompel, Vervloed & Van Bon (2006) AG durumunun okuma süreci üzerindeki etkilerini inceleyerek GY olan çocukların okuma becerilerini incelemiştir. Çalışmaya 18'i AG öğrenci, 18'i AG öğrencilerle aynı okuma seviyesine sahip tipik öğrenci (okuma-eşleştirme grubu) ve 18'i AG öğrencilerle aynı yaşta olan tipik öğrenci (yaş eşleşmesi grubu) olmak üzere toplamda 54 Hollandaca konuşan ilkokul öğrencisi katılmıştır. Çalışma, AG öğrencilerin okuma hızı ve doğruluğu gibi nicel ölçütlerde tipik akranlarına kıyasla önemli derecede yavaşladığını ve daha fazla hata yaptıklarını ortaya koymuştur.

Okuma becerilerinin yanı sıra yazma becerilerinde AG çocukların çeşitli sorunlar yaşadıkları görölmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarını okunaklılık ve yazım hataları açısından değerlendirmeyi amaçlayan betimsel bir araştırmada (Aslan, 2021) 32 AG öğrenci değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılarının okunaklılığını değerlendirmek için Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, yazım hatalarını belirlemek için ise Yazım Hataları Değerlendirme

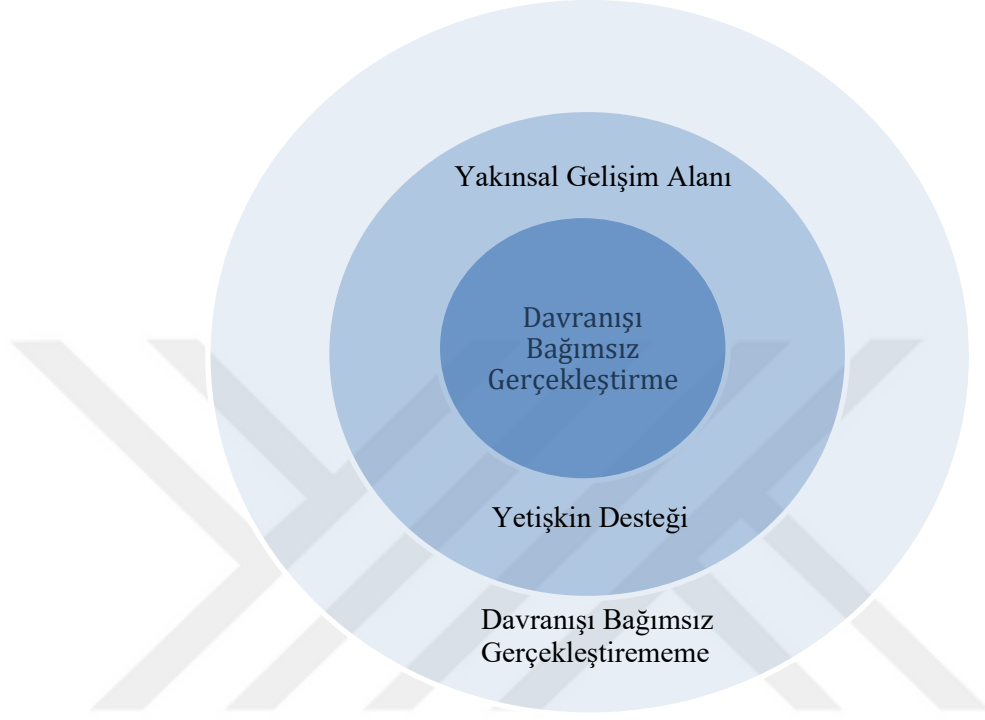
Formu kullanılmıştır. Analizler sonucunda, AG öğrencilerin yazılarının genellikle okunaklı olmadığı veya orta düzeyde okunaklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazım hataları arttıkça yazılarının okunaklılık düzeyleri azalmıştır. Okumada olduğu gibi yazma becerilerinde yaşanan bu zorluklar, AG çocukların okuldaki başarısını artırmak için etkili stratejiler ve müdahalelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Eğitim ortamında çocukların sınıf seviyeleri arttıkça yerine getirilmesi gereken akademik çalışmalarda görsel talepler de artmaktadır. Bu talepleri karşılamadaki yetersizlik, AG çocukların akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Chadha & Subramanian, 2011). Bu bağlamda, AG öğrencilerin özellikle ilerleyen sınıflarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı hızda öğrenmeye devam etmelerini sağlamak için erişilebilirlik ve uyarılma stratejilerinin sağlanması gerekmektedir (Loh, Prem-Senthil & Constable, 2024). GY olan öğrencilerin akademik derslerde tamamlayıcı becerileri kullanma düzeylerini ve bu konudaki tercihlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada (Yalçın & Tuncer, 2021) ortaöğretim düzeyinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda eğitim gören 26 GY öğrencinin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin 14'ü ağır derecede GY'ne sahipken, 12'si AG grubunda yer almıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamlayıcı akademik becerilerle ilgili yaptıkları uyarlamaların oldukça sınırlı olduğu, öğrencilerin tercih ettikleri uyarlamaların ise görme düzeylerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, AG çocukların okul ortamında daha başarılı olabilmesi için uyarılma stratejileri ve yardımcı teknoloji çözümlerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu bulgular, AG çocukların okuma ve yazma becerilerinde karşılaştıkları zorlukların yalnızca bireysel faktörlerle sınırlı olmadığını, eğitimsel desteklerin de kritik rol oynadığını göstermektedir.

Okul ortamında dikkat edilmesi gereken akademik becerilerle birlikte ailelerin desteği de önem taşımaktadır. Birçok ailenin evde okuma yazmaya hazırlık uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu farklılık da çocukların farklı deneyimler kazanmasına neden olmaktadır (Cairney & Ruge, 1998; Steiner, 2014). Örneğin, bazı ailelerin çocuklarıyla birlikte düzenli kitap okuma etkinlikleri yapması, çocukların okuma alışkanlıklarını ve kelime dağarcığını geliştirmede önemli bir katkı sağlar. Bu noktada Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisi, aile-çocuk etkileşimlerinin okuryazarlık gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Ailedeki kişiler arası ilişkiler ve buna bağlı öğrenmeler ile iç içe olduğu için Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisi, ailelerin sosyal etkileşim yoluyla okuryazarlık becerilerini, bilgilerini ve değerlerini aktardığı süreçleri keşfetmek için faydalı bir teorik çerçeve oluşturmaktadır (Baker, 2013). Çocukların gelişim süreçlerinin toplum ve aile kültüründen etkilenmesi söz konusu olduğu için ekolojik yaklaşımla birlikte sosyokültürel teori benzer yapıyı içerdiği ifade edilebilir (Hiğde & Baştuğ, 2021). Vygotsky'nin bir çocuğun bir görevi gerçekleştirirken yardımla üstesinden gelebileceği alan olan yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) kavramı, ebeveyn-çocuk okuryazarlığı etkileşimlerini açıklamaktadır (Vygotsky, 1978, s. 85). Çocuğun bakımından sorumlu kişiler çocuğun yakınsal gelişim alanını değerlendirmede ve okuryazarlık faaliyetlerinde öğrenmeyi kolaylaştırmak için gerekli desteği sağlamada etkin olmaktadır (Baker, 2013; Bodrova & Leong, 1998). Yakınsal gelişim alanında okuryazarlığı içeren bir dizi günlük etkileşimde çocuk, okuma veya yazma etkinliklerinin bazı yönlerini içselleştirir ve sonunda bu etkinlikleri kendisinin yürüttüğü bağımsız bir noktaya gelmektedir (Teale, 1982). Yakınsal gelişim alanı özel gereksinimli çocukların yapmaları gereken becerilerden ziyade gecikme yaşayabilecekleri alanlarda yapabildikleri becerilerin desteklenmesini temel almaktadır (Wang, 2009). Örneğin, çocuğun bağımsız bir şekilde yazılı materyalleri incelemesini desteklemek için ilk başta yoğun rehberlik sağlanabilir. Ancak çocuk, büyüteç kullanımı gibi yardımcı araçları kullanmada ustalaştıkça, ebeveyn desteği kademeli olarak azaltılabilir. Çocukların yeni kazandığı bilgi esas olarak dışsal bir düzlemde mevcut olduğunda yani çocuk bilgiyi yalnızca başkasının yardımıyla gösterebildiğinde, yetişkin yüksek destek stratejileri kullanmış olur. Çocuk, beceriyi içselleştirmeye başladıkça ve bilgi esas olarak içsel bir düzlemde mevcut hale geldikçe yetişkin destek düzeyini azaltarak düşük destek stratejilerini kullanır ve çocuğa başarıya ulaşmada daha fazla bağımsızlık tanır (Justice & Sofka, 2010, s.116). Bu nedenle, özel gereksinimli çocukların öğrenme süreçlerinde, Vygotsky'nin belirttiği gibi ebeveynlerin destek stratejileri büyük önem taşır. Motivasyon ve sosyal destek, özellikle AG ve GY olan çocuklar için öğrenme sürecini anlamlı ve devamlı hale getirir. Örneğin, ailelerin çocuklarının gelişim seviyesine uygun erişilebilir materyaller sağlaması, çocuğun okuma motivasyonunu artırabilir ve başarı duygusunu pekiştirebilir. Çocukların gelişim süreçlerinde, Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisinin de vurguladığı gibi motivasyon, bireysel beceriler, sosyal destek ve erişilebilir materyallerin önemli faktörler olduğu göz önünde bulundurularak, ebeveynlerin GY olan

çocuklarıyla olan etkileşimlerinde bu faktörlerin belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir (Storer & Branham, 2019).



Şekil 1. Yakınsal gelişim alanı.

AG çocukların okuma ve yazma başarıları, ailelerin yetersiz bilgi ve becerisi, ev ortamında uygulama ve uyaran eksikliği gibi faktörlerden olumsuz etkilenebilir. Bu nedenle, bu faktörlerin erken dönemlerden itibaren göz önünde bulundurulması önemlidir (Fast, 2019, s. 285; Leffert & Jackson, 1998; Miyauchi, 2020). GY olan çocukların ebeveynleri, genellikle çocuklarının genel gelişiminde okumayı ve yazmayı öğrenmeyi öncelik olarak görse de bu süreci kolaylaştıracak kaynaklara ve bilgiye sahip olmayabilir (Craig, 1996). Brennan, Luze & Peterson (2009) 20 ailenin bir ila sekiz yaş arası GY olan çocuklarına sağladıkları okuryazarlık deneyimlerini araştırmıştır. Araştırmada ailelere anket uygulanmıştır. Ankete katılanların çoğu (%85'i) çocuklarıyla birlikte kitap okuduğunu ifade etmiştir. Şarkı söylemek ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte en sık yaptıkları etkinlik iken yazma ve karalama ikinci sırada yer almıştır. Ailelere ayrıca evde okuma yazma etkinliklerini uygulamak için aldıkları profesyonel desteğe ilişkin sorular sorulmuştur. Aileler çocukları

ile okuma-yazma etkinliklerini uygulama teşviki için uzmanlardan destek talep ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn-uzman iş birliği çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir faktör olarak görülmüştür.

Erken yaşlardan itibaren çocuklarla yapılan kitap okuma paylaşımları, dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemede kilit rol oynar. Araştırmalar, çocukların hikayeler aracılığıyla dili daha iyi kavradığını, kelime dağarcıklarını genişlettiğini ve dilin yapısal özelliklerini öğrenmeye başladığını göstermektedir (Pullen & Justice, 2003). GY olan çocuklar için ise bu süreç daha da kritik hale gelir, çünkü kitap okuma paylaşımları onların dil gelişimlerini ve okuryazarlık farkındalıklarını artırmanın yanı sıra, görme yetisinin kısıtlılığını aşmalarına yardımcı olabilecek stratejiler geliştirir. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren yetişkinlerle gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin etkili olabilmesi için erişilebilir materyallerin önemi büyüktür. Bu noktada erişilebilir materyal sağlamak GY olan çocukların bilgiye, değerlendirmelere, sosyal ve akademik ortamlara ve gündelik kazanımlara erişimini sağlama açısından önemli bulunmaktadır (Douglas vd., 2011). Hikaye kitapları, kitap okuma etkinlikleri sırasında dili geliştirmek için ideal bir ortam sağlarken aynı zamanda ebeveynler ve çocuklar arasında güçlü duygusal bağlar kurduğu için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en sık kullanılan materyallerden biridir (Dickinson, Griffith, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2012). Kitabı yüksek sesle okuma GY olan çocuklara yazının nasıl okunduğunu duyma, kitap kavramlarını anlama ve ses tonlamasını kavrama fırsatları sunmakla birlikte (Brennan vd., 2009) GY olan çocukların kitaplara erişimi ve bu kitaplarla etkileşime geçme fırsatları, tipik çocuklara kıyasla daha sınırlıdır (Erickson & Hatton, 2007b). Her ne kadar okuryazarlık gelişiminin bazı unsurları, örneğin dinleme becerileri ve dokunma yoluyla bilgi edinme, GY olan çocukların öğrenme biçimleriyle doğal olarak uyumlu olsa da görsel materyallerin ya da soyut ifadelerin kullanımı gibi diğer bazı unsurların uyarlanması gerekmektedir. Bu erişilebilir materyallerin yanı sıra, dokunsal resimli kitaplar da GY olan çocuklar için önemli bir öğrenme aracı olabilir, ancak bu tür materyallerin kullanımı bazı zorluklar barındırmaktadır. GY olan çocuklar için hazırlanan kitapların çoğu genellikle mevcut basılı bir kitaptan alınan ve genellikle görsel bir resimden dokunsal bir resme dönüştürülmesiyle ve braille alfabesine çevrilmesiyle oluşturulmaktadır. Dokunsal resimli kitaplara erişilse bile tanınması zor olan dokunsal resimleri çocukların anlaması ve yorumlaması kolay olmayabilir. Resimlerin anlaşılması için kullanılan dokunsal keşif yöntemlerinin kalitesi önemli olmaktadır (Bara, 2014).

Kitaplarla etkileşimde yaşanan bu zorluklar, çocukların okuma motivasyonunu etkileyebilir. AG çocukların kitaba yaklaşımı düzensizdir ve gözlerine çarpan sayfalarla ilgilenebilirler. Bu durum çocukların bağlamdan genel olarak keyif almalarını engelleyebilir (Edirisinghe, Podari & Cheok, 2022). Aktiviteden keyif alınmadığı durumlarda motivasyon kaybıyla birlikte okuryazarlığa karşı olumsuz tutumlar ve tavırlar gelişebilmektedir (Gök & Öztürk, 2023). Burada ailelerin çocuklarının gelişim özelliklerini bilmesi, motivasyon ve katılım durumlarını fark edebilmesi ve GY'nin etkisini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Cohen & Anders, 2020; Pawar vd., 2023). AG çocuklar için materyallerin uyarlanması boyut, kontrast (hedefin düz bir arka plana karşı sunulması), renk (belirgin ana renkler veya siyah-beyaz), karmaşıklık (görsel dağınıklığı azaltma), aralık (öğeler arasındaki mesafe) ve aydınlatma (parlamayı önleme veya ışığın doğrudan çocuğun gözlerine gelmesini önleme) gibi faktörleri içerebilir (Cohen-Maitre & Haerich, 2005; Lueck & Heinze, 2004). Birçok aile bu tür uyarlamalarla büyük puntolu yazılar, büyüteçler, teleskopik gözlükler, ışıklı masalar, sesli kitaplar, ekran okuyucular, dijital araçlar ve destekleyici materyaller gibi yardımcı teknolojilerin farkında olmayabilir ya da yeterli kullanmıyordur (Zaki, Elshinawy & Naguib, 2023). Bu gibi durumlar AG çocukların erken yaşlarda kendi görme düzeylerine uygun araçlarla tanışma fırsatlarının olmasına ve ileriye yönelik eğitim yaşamlarında etkili ve uygun materyallerin kullanılmamasına yol açabilmektedir (Wilkinson, Trantham & Koenig, 2001). AG bir çocuk evdeki yazılı materyalleri incelemek için el büyüteci kullanıyorsa bu aracın sunduğu okuma pratiklerini doğru şekilde anlamlandırabilmesi için yetişkin rehberliği gereklidir. Ebeveyn çocuğun dikkatini büyüteci uygun şekilde kullanarak belirli kelimelere çekmezse, bu kelimelerin anlamlarını açıklamazsa ve onları cümle içinde kullanmazsa öğrenme sürecini yeterince destekleyemez. Yetişkinle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliği çocuğun görme hassasiyetine uygun aydınlatılmış bir ortamda gerçekleştirilmezse kitaba dikkati çekme ve kitabı inceleme aşamalarında işlevsel bir süreç izlenemeyecektir (Freeman, Wilson & Brewster, 2016).

AG çocukların desteklenmesinde uygun çevresel düzenlemeler ve destekleyici araçların kullanımı da kritik bir rol oynar. Ailelerin, ev ortamında fiziksel erişilebilirlik düzenlemeleri yapma konusundaki bilgi eksikliği çocukların öğrenme deneyimlerini sınırlayabilir (Freeman vd., 2016). Örneğin, bir aile ev içinde erişilebilirlik düzenlemeleri yapmadığında AG çocukların hem günlük aktivitelerde bağımsız hareket etmeleri kısıtlanabilir hem de ev ortamında bağımsız şekilde hareket etmeleri zorlaşabilir. Örneğin, birlikte okuma etkinliği

için alınan kitaplar yüksek raflarda veya ulaşılması zor yerlerde saklandığında çocuklar kitaplara bağımsız olarak erişemez ve kendileri okuma etkinlikleri başlatamazlar (Ortiz, Stowe & Arnold, 2001).

Aileler, AG çocuklarına sosyal, duygusal ve bakım alanında destek sağlama konusunda zorluk yaşarken (Bambara vd., 2009), erken dönemlerden itibaren okuryazarlık becerilerini desteklemek için nasıl bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği konusunda sıklıkla kararsız kalmaktadır. Ayrıca, ev ortamında erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için strateji, uyarılma ve araç kullanımına dair bilgi eksikliği de önemli bir sorun teşkil etmektedir (Micheletti, Merabet, Galli, & Fazzi 2023; Visha, 2024). GY hakkında bilgi eksikliği, çocuğun yetersizliğinin karmaşık özellikleri ve ebeveynlerin bilgiye erişimde karşılaştıkları zorluklar, başarılı müdahalelerin önündeki engeller arasında yer almaktadır (Yesilkaya, Best, Byrne & Marshall, 2021). Bu durum, ev ortamındaki okuryazarlık etkileşimlerinin, çocuğun okuryazarlık faaliyetlerine katılımını (aktif) ve gözlemini (pasif) içeren bir etkileşim ortamı yerine, yalnızca pasif bir okuryazarlık ortamına dönüşmesine neden olabilmektedir (van Steensel, 2006). Ailelerin sınırlı bilgi ve destekleri, AG çocukların çevresel yazılı materyallere erişimlerini ve bu materyallerden öğrenme fırsatlarını da sınırlayabilmektedir.

AG çocuklar, çevresel yazılı materyallerle sınırlı etkileşim kurmaktadır. Bu sınırlı etkileşim, onların tesadüfi öğrenme fırsatlarından yeterince faydalanamamalarına neden olmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklar, duvarlardaki yazılar, gıda paketleri üzerindeki etiketler ve yol işaretleri gibi yazılı materyaller aracılığıyla sürekli olarak yeni bilgiler öğrenir. AG çocuklar, bu tesadüfi öğrenme fırsatlarını kaçırdığı için okuma-yazma becerilerinde akranlarının gerisinde kalabilmektedir (Bosman vd., 2006). Çocuklara az görme düzeylerine göre yardımcı araçlar ve dikkati yöneltici stratejiler sağlandığında çevresel yazıları içeren sokak tabelalarını, reklam panolarını, afişleri okumak gibi zorlu görevleri yerine getirebilecekleri belirtilmektedir (Kalloniatis & Johnston, 1994). Ancak destekleyici fırsatlar sağlanmazsa çocukların mevcut görme kalıntılarını kullanma potansiyelleri engellenmiş olur (Sabel, Flammer & Merabet, 2018). GY olan çocuklarda erken yaşlarda gerçekleşmesi beklenen tesadüfi öğrenme eksikliği, erken dönemlerde gelişmeye başlayan okuryazarlık becerilerinin gelişimini yavaşlatabilir. Bu durum, okula başladıklarında tipik çocuklarla aralarındaki okuma hızı farkının artmasına neden olabilir (Loh vd., 2024). Bu nedenle AG

olan çocuklar için erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, onların okuma yazma süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bu becerileri etkileyen faktörlerin detaylı bir şekilde ele alınması, gelişim sürecini anlamak açısından gereklidir.

Erken Okuryazarlık

Geçmişten günümüze erken dönem okuryazarlık becerileriyle ilgilenen araştırmacılar olgunlaşma (maturation) (Morrow, 200, s. 10), okumaya hazıroluş (reading readiness, school readiness) (Gesell, 1940), gelişen okuryazarlık (emergent literacy) (Clay, 1966; Whitehurst & Lonigan, 1998), erken okuryazarlık (early literacy) (Crawford, 1995; Evans, Shaw & Bell, 2000; Kaminski & Good, 1998) gibi farklı yaklaşımları benimsemişlerdir. Clay tarafından öne sürülen yaşamın erken dönemlerinde başlayan gelişimsel sürekliliğe göre kavramsallaştırılan gelişen okuryazarlık terimi (Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2009) Türkçe alanyazınında farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Türkiye’de gelişen okuryazarlık terimi filizlenen okuryazarlık (Baydık, 2004), gelişen okuryazarlık (Girgin, 2003; Karaman & Güngör Aytar, 2016), yeşeren okuryazarlık (Aşıcı, 2009), kendiliğinden ortaya çıkan/gelişen okuryazarlık (Akyüz & Doğan, 2017; Yarar & İnan, 2015) ve erken okuryazarlık (Deretarla Gül & Bal, 2006; Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015; Gül, 2007; Obalar & Ada, 2013) gibi kavramlarla ifade edilirken 2012 yılından itibaren ulusal alanyazınında ağırlıklı olarak erken okuryazarlık (early literacy) kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Çalış & Gök, 2020). Bu tez çalışmasında erken okuryazarlık kavramı temel kavramlardan biri olarak kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları beklenen erken okuryazarlık becerileri formal okuryazarlık için gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Lonigan & Shanahan, 2009; Sulzby & Teale, 1991, s. 727-757; Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu beceriler okul öncesi dönemde gerçekleşen okuryazarlıkla ilgili okumaya hazırlık ve okumayı öğrenme arasındaki davranış ve becerilerin sürekliliğini içermektedir (Storch & Whitehurst, 2002). Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretimde okuryazarlığa kolay bir geçiş yapabilmesini sağlamaktadır (Ergül, Sarıca & Akoğlu, 2016).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların, ev ve okul gibi ortamlarda dijital teknolojiler de dahil olmak üzere çeşitli okuma-yazma araçlarıyla artan etkileşimlerini incelemeye yönelik okuryazarlık araştırmalarında giderek artan bir eğilim gözlenmektedir (Jones & Christensen, 2022, s. 181). Bu alanların başında gelen erken okuryazarlık becerileri, çocukların dilin yapısı, organizasyonu ve işlevi hakkında düşünmesine yardımcı olmakta ve kelime dağarcığını geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Rowe, Romeo & Leech, 2023; Neuman, 2014).

Okuma karmaşık bir süreç olmakla beraber farklı becerilerin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir (Demirtaş & Ergül, 2020). Araştırmacılar okuryazarlık becerileri kümesi içinde çocukların ilkokuldaki okuma performansının güçlü yordayıcıları olarak çeşitli beceriler tanımlamıştır. Bu beceriler farklı sınıflandırmalarla beraber (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004) genel olarak harf bilgisi, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve sözel dildir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005; Lonigan & Shanahan, 2009; Rvachew & Savage, 2006; Scarborough, 1998, 75–119; Spira vd., 2005; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Birinci sınıfta sağlanan okuma öğretimi çocukların okuma yazmanın önkoşul becerilerine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır (Ergül vd., 2014). Araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma performanslarına müdahale edilmediği durumlarda erken okuryazarlığın kapsadığı birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarıyla çocukların okumada düşük başarı sergiledikleri görülmektedir (Cunningham & Stanovich, 1997; Kargın vd., 2015). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine doğumdan beş yaşa kadar katkıda bulunan temel unsurların (Lonigan & Shanahan, 2009) detaylı bir biçimde incelenmesi, düşük okuryazarlık becerisine sahip çocukların erken dönemde sergiledikleri becerilere dair farklı bakış açılarının oluşturulmasını kolaylaştıracaktır.



Şekil 2. Erken okuryazarlık becerileri.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Harf Bilgisi

Alfabe bilgisi okumanın sağlanması için görsel tanımanın yanı sıra harf isimlerinin bilgisini de içermektedir. Her sözcük harflerle temsil edilen ses kalıplarından oluşmaktadır (Çetin, 2020). Seslendirilen kelimelerdeki harfleri algıma yani harf bilgisine sahip olma, okuma becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır. Okuma başlangıcında harf isimleri için sesbilgisel ipuçlarına başvurmak, çocukların yazılı kelimelerdeki diğer harflere yönelik farkındalığı geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Ecalte, Biot-Chevrier & Magnan, 2008; Treiman & Rodriguez, 1999). Harf bilgisi farkındalığı kelime tanımayla yakından ilişkilidir ancak etiketleme yapmaktan daha fazla işlem içermektedir. Bir çocuk bir harfi doğru bir şekilde isimlendirdiğinde alfabe bilgisine ilişkin temel süreçler başarıyla sürdürülmüş olmaktadır (Baker, Fernandez-Fein, Scher & Williams, 2011; Walsh, Price & Gillingham, 1988).

Okul öncesi dönemde harf isimlerinin bilinmesi yalnızca sonraki okuma başarısı ile değil, genel olarak okul başarısı ile güçlü bir ilişki oluşturmaktadır (Walsh vd., 1988). Okul öncesi dönemde harf bilgisi farkındalığının bazı göstergeleri bulunmaktadır. Bunlar kendi ismindeki harfleri tanımak, sık karşılaşılan harfleri adlandırmak, çeşitli harflerin seslerini çıkarmak, alfabedeki harflerin ayrı ayrı adlandırılabilen semboller olduğu kavrama şeklinde sıralanabilir (Department of Health and Human Services, 2015). Çocukların kendiliğinden

sergiledikleri bu becerileri temel alarak yapılacak harf-ses öğretimi, çocukların başarılı okuma süreçleri için gerekli olan sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyebilir (Roberts, 2003).

Zhang ve Treiman (2021) anaokulu çocuklarının harflerin nasıl bir araya geldiğini anlamalarını incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 77 çocuğa (ortalama yaş dört yıl, sekiz ay) her biri 20 saniye boyunca gösterilen bir dizi dört harfli diziler sunulmuştur. Bu diziler göz önünden kaldırıldıktan sonra çocuklardan her bir diziyi yeniden üretmeleri istenmiştir. Bazı diziler yaygın harf kombinasyonları içerirken bazı dizilerde ise İngilizce kelimelere daha az benzeyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Çocukların yanıtları sunulan öğelerden ne kadar sapma gösterdiğine göre değerlendirildiğinde kelime benzeri öğelerde daha iyi performans sergiledikleri bulunmuştur. Sonuçlar anaokulu çocuklarının harflerin nasıl birleştiği konusunda bir miktar bilgiye sahip olduğunu ve bunun benzer araştırmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri ile harf bilgisinin karşılıklı bir ilişki oluşturarak birbirini desteklediği araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur (Burgess, Hecht & Lonigan, 1998; Johnson vd., 1996; Lerner & Lonigan, 2016). Harf bilgisi gelişmemiş çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesinin daha zor olabileceği nedeniyle bu iki beceri öğretiminin ayrı olarak yapılmaması gerektiği belirtilmektedir (Bus & Van IJendoorn, 1999). Schneider, Roth ve Ennemoser (2000) sonraki okuma ve yazma becerileri risk altında olan çocukların sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini desteklemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örneklem grubunu 138 öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuk oluşturmuştur. Çocuklara harf-ses eğitimi, sesbilgisel farkındalık eğitimi ve sesbilgisel farkındalıkla birlikte harf bilgisi eğitimi içeren müdahale paketi uygulanmıştır. Müdahale sonuçları sesbilgisel farkındalıkla harf bilgisinin birlikte verildiği eğitimin birinci ve ikinci sınıflarda okuma ve heceleme üzerinde en güçlü etkileri sağladığını göstermiştir. Bulgular, sesbilgisel farkındalık eğitiminin harf-ses bilgisi eğitimiyle birleştirilmesi ile sonraki okuryazarlık başarısı üzerinde daha güçlü etki taşıdığı hipotezini doğrulamıştır.

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, konuşulan dil içinde anlamdan bağımsız olarak kelimelerdeki heceleri veya ses birimlerini ayırt etme, değiştirme ve bölebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu beceri dilin işitsel yönünü algılama ve analiz etme becerisini içermektedir (Lonigan ve Shanahan, 2009). Sesbilgisel farkındalık, ses birimlerine hassasiyeti ifade ederek uyaklı kelimeleri tanıma ve üretme, heceleri sayma, bir kelimedeki ilk veya son sesi çıkarma gibi ses birimlerinde kontrol gerektiren becerileri içermektedir (Yopp, H. K., & Yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalık ve sesbirimsel farkındalık (fonemik farkındalık) genellikle karıştırılan iki ilgili yapıyı tanımlayan terimlerdir. Sesbilgisel farkındalık, sesbirimsel farkındalıktan farklılaşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, her çocuğun değişen miktarda sahip olabileceği ölçülebilir bir beceridir. Sesbirimsel farkındalık ise kelimelerdeki en küçük ses birimlerinin algılanması ve harf grupları ile ilişkilendirilmesidir. Örneğin, taş kelimesinin üç sesbirimine (foneme) sahip olduğunu söyleyebilme veya / b / ö / c / e / k seslerinin birlikte böcek kelimesini oluşturduğunu bilme becerisi, bir çocuğun sesbirimsel farkındalığına sahip olduğunun göstergesidir (Layton, Deeny & Upton, 1997, s. 5-6; Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008). Bu kapsamda sesbilgisel farkındalık sesbirimsel farkındalığı da içinde barındıran daha geniş bir alandır (Armbruster, Lehr & Osborn, 2006).

Okul öncesi dönem çocuklarının seslerle ilgili farklı görevleri yerine getirmede zorluk yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçlarına göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin aşamalı olarak gelişen bir beceri alanı olduğu söylenebilir (Goswami ve Bryant, 1990, s.32; Turan ve Akoğlu, 2011). Sesbilgisel farkındalık ses birimsel farkındalık, hece farkındalığı, ilk ses-son ses uyak farkındalığı seviyelerinden oluşarak kolaydan zora doğru gelişimsel hiyerarşik bir yapıya bürünmektedir (Phillips vd., 2008). Hece farkındalığı kelimeleri oluşturan heceleri belirleme becerisiyle ilişkilidir. İlk ses son ses uyak farkındalığı, tek bir hecenin bir araya gelen seslerden dolayı birbirine benzeyebileceğini algılama becerisidir. Kelimelerdeki ilk ve son uyak birimlerinin farkında olma, sesbirimlerine ilişkin farkındalığın gelişmesini sağlamaktadır (Goswami, 2011).

Sesbilgisel farkındalık sözel dildeki kelimelerin yazılı olarak nasıl temsil edildiğini öğrenmeyi güçlü bir şekilde desteklediği için önem taşımaktadır. Çocuklar okumayı öğrenirken iki tür beceri edinmeleri gerekmektedir; yazılı kelimeleri tanımlama ve yazılı

materyali anlamadır (Bialystok, 1995). Çocukların okula ilk başladıklarında karşılaştıkları en büyük zorluk yazılı kelimeleri doğru bir şekilde tanımlamayı öğrenmektir ve bu onları kelimelerin çeşitli yazılı sembollerle temsil edildiği alfabetik ilkeyle tanıştırmaktadır (Torgesen & Mathes, 2002). Bu yönüyle bakıldığında sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, hem kelime çözümleme hem de okuduğunu anlama becerileri ile hiyerarşik bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir (Güldenöglü, Kargın & Ergül, 2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocukların bu becerilerden çok azına sahip olan veya hiçbirine sahip olmayan çocuklara göre okumayı ve hecelemeyi öğrenmede daha yüksek başarı göstermesi beklenmektedir (Ehri vd., 2001). Yapılan araştırmalar sistematik sesbilgisel farkındalık eğitimi alan anaokulu ve birinci sınıf çocuklarının eğitim almayan akranlarına göre kelimeleri okuma ve heceleme konusunda daha iyi olduklarını göstermektedir (Armbruster vd., 2006). Benzer şekilde sesbilgisel farkındalık becerisi yüksek çocukların harf-ses dönüşümlerini daha kolay gerçekleştirebildikleri ortaya çıkarılmıştır (Frijters, Barron & Brunello, 2000). Bu bağlamda sesbilgisel farkındalığın sonraki okuma performansının yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir (Johnston, Anderson & Holligan, 1996).

Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık eğitimi ve müdahalesinin temel amaçlarından biri formal okuma öğretiminden faydalanabilmek için çocuklara yeterli sesbilgisel beceriler kazandırarak ortaya çıkabilecek okuma problemlerinin önüne geçmektir (Phillips vd., 2008). Düşük okuma başarısı sergileyen çocuklar, ortalama okuma başarısı sergileyenlere göre sesbilgisel farkındalığı oluşturan alt becerilerde önemli düzeyde daha düşük performansa sahip olmaktadır (Demirtaş & Ergül, 2020). Turan ve Akoğlu (2011) okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitiminin etkisini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada tipik gelişim gösteren beş altı yaş grubu toplam 29 çocuk sesbilgisel farkındalık becerisi öğretim oturumlarına katılmıştır. Oturumlar sonunda verilen eğitimlerin çocukların uyak becerileri, sözcük farkındalığı becerileri ve sesbirim farkındalığı becerilerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık üzerine yapılan son araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan veya okuma becerilerinde gecikme yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesiyle okuma başarısının artırıldığını göstermektedir (Chard & Dickson, 1999).

Sözcük Bilgisi ve Sözel Dil

Sözcük bilgisi erken okuryazarlığın ve okul yılları boyunca öğrenmenin tüm alanlarında temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Roskos vd., 2008; Vaughn, Linan-Thompson, Pollard-Durodola, Mathes & Hagan, 2001, s. 41). Sözcük bilgisine sahip olma, sözcük tanıma süreçlerine hız kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda metinden genel çıkarım yapma becerisini kolaylaştırmaktadır (Hirsch, 2003). Sözcük bilgisinin ilerleyen dönemlerde okuma başarısını yordadığı kabul edilmektedir. Çocukların farklı okuma deneyimleri farklı sözcük bilgisi kapasitesini oluşturmaktadır (Badian, 1995; Cunningham & Stanovich, 1997). Daha fazla sözcük dağarcığına sahip çocuklar daha az sözcük dağarcığı olan çocuklara göre daha fazla sözcük öğrenme performansı sergilemektedir (Robbins & Ehri, 1994).

Sözcük bilgisi özellikle akademik alanlardaki öğrenmenin amaçlandığı üçüncü ve dördüncü sınıfta önem taşımaktadır. Erken dönemde sözcük bilgisinin geliştirilmesi çocukların bu sürece daha hazır bir şekilde başlayarak akademik öğrenme ortamlarından etkili bir şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır (Dada & Ergül, 2017). Okula başlamadan önce çocukların sözcük bilgilerini ve ifade edici dil becerilerini desteklemek bu alanlarda yaşanacak sorunları önleyebilmektedir (Rvachew, 2006). Greene Brabham ve Lynch Brown (2002) birinci ve üçüncü sınıf seviyesindeki çocuklarla etkileşimli kitap okuma çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada üç farklı yöntemle okuma yapılmıştır. Okuma sonrası yapılan değerlendirmelerde metni tartışmadan sadece okumak çocuklarda en az kelime kazanımı sağlarken etkileşimli okuma yapmak en fazla kelime kazanımını sağlamıştır. Bir başka çalışmada Gonzalez vd. (2010) paylaşımlı kitap okuma ile sözcük kazanımını düşük sosyo ekonomik düzeyde yaşayan çocuklar üzerinde incelemiştir. Çalışmada 148 okul öncesi öğretmeni haftalık olarak çocuklarla okuma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda paylaşımlı kitap okumanın, küçük gruplarda sözcük dağarcığının gelişimi için çoklu fırsatlar sağladığı, sözcük dağarcığının önceki bilgiler ve kavramlarla ilişkilendirildiği zaman düşük sosyo ekonomik düzeye sahip evlerden gelen çocukların sözcükleri daha kolay öğrenebildikleri görülmüştür.

Okuduğunu anlamının çocukların temelde yatan sözel dil becerileriyle yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Ricketts, Nation & Bishop, 2007). Okuma becerisinin yordayıcılarından biri olan sözel dil, erken dönemlerden itibaren kelime dağarcığı, ifade

edici dil ve dinlediğini anlamayla birlikte desteklenmelidir (Israel, 2008, s. 21). Dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmek için etkin okuma etkinliği öncesinde çocukların sahip olması gereken önemli erken okuryazarlık becerilerindedir (Kargın vd., 2015). Sözcük bilgisi, morfolojik farkındalık ve sözdizimsel bilgi (cümle oluşturma kuralları) gibi dilbilgisel süreçleri içererek okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır (Gottardo, Mirza, Koh, Ferreira & Javier, 2018). Bu süreçler birbirine bağlı olmakla birlikte çocukların kendilerine okunan metni ya da anlatılan durumları anlamalarını sağlamaktadır (Lynch vd., 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilerek desteklenmesinin, başarılı bir şekilde sergilenmesi beklenen okuduğunu anlama performansı açısından önem taşıdığı düşünülmektedir (Kargın, Güldenoğlu & Ergül, 2017). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklara bir metindeki temel nedensel bağlantılar hakkında sorular sorması, çocukların dikkatini bu bağlantılara çekerek ve uygun çıkarımlar yapmalarına yardımcı olarak anlamayı desteklemeleri dinlediğini anlama becerisini geliştirmektedir (Lynch vd., 2008). Ayrıca çocuklarla sohbet etmek, çevredeki nesnelere adlandırmalarına yardımcı olmak, öykü okuma etkinlikleri yapmak, çocukların deneyimlerini ve düşüncelerini anlatmalarını teşvik etmek sözel dil becerileri ile dinlemeye dikkatin verilmesini sağlamaktadır (Israel, 2008, s. 12). Kargın vd. (2017) dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıfta okuduğunu anlama becerisini öngörmedeki rolünü incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 52 çocuk katılmıştır ve elde edilen bulgular, okul öncesi dönemdeki dinlediğini anlama becerisinin, ilkökul birinci sınıfta okuduğunu anlamayı belirlemede önemli bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Yazı Farkındalığı

Çocuklar bebeklik döneminden itibaren yazı dilinin doğası ve işleviyle evlerindeki okuma yazma etkinliklerini gözlemleyerek ve bunlara katılarak okuldaki ilk günlerinden çok önce tanışırlar (Phillips & Lonigan, 2009; van Steensel, 2006). Formal yazı eğitimi almadan önce yalnızca çocuklar için anlam ifade eden karalamalardan farklı harfler, sayılar ve harf benzeri sembolleri anlamayı ve kullanmayı içeren süreç yazı farkındalığını oluşturmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocukların kitapların biçimi, görünümü, içerdikleri yazı düzeni (yazı yönü, büyük/küçük harf kullanımı, noktalama işaretleri, satır başları), içeriği

hakkında farkındalık geliştirerek yazı içeren materyalleri uygun bir şekilde tutma ve kullanma becerisini kazanmaları beklenmektedir (Justice ve Ezell, 2004; Lesiak, 1997). Yazı farkındalığı yazı dilinin nasıl inşa edildiği ve kullanıldığı konusunda harf bilgisi ve yazı kavramlarından yararlanır. Çocuklar okumada sağlanan materyal ve ortam bağlamının önemli olduğunu fark eder (Rohde, 2015), yazının biçimine ve işlevine yönelik anlayış geliştirir (Justice & Ezell, 2001). Yapılan boylamsal araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerileri ve yazma olgunluğu ile ileriki yıllarda sergiledikleri yazma becerileri ile sözcük anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Maki, Voeten, Varuras & Poskiparta, 2001).

Okul öncesi dönemde okuma başarısı için zemin hazırlayan yazı farkındalığı özellikle yazı kavramları, çevresel yazı tanıma açısından ele alınmaktadır. Yazı kavramlarının farkındalığı çocukların çevresel yazı ile etkileşimiyle ilişkilidir. Bir sembolün gerçek bir nesneyi temsil edebileceği bilgisi, alfabetik ilkenin ses-sembol ilişkisini anlamak için ön koşuldur (Pullen & Justice, 2003). Yazı kavramları, çocukların yazı kuralları ve yazı birimleri hakkındaki bilgisini içerir. Çocuklar bu süreçte yazı birimlerinin farklı amaçlarla kullanıldığını fark eder ve nokta, virgül gibi daha karmaşık yazı birimlerini ayırt etmeye başlar (Cabell, McGinty & Justice, 2007; Pence, 2007). Çevresel yazı, çocukların içinde bulunduğu ortamda yer alan belirli bir bilgiyi iletmede kullanılan logo, afiş, etiket, reklam gibi çevresel yazılardır (Justice & Sofka, 2010, s.18). Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve çocukla iletişim içinde bulunan kişilerin çocuğun dikkatini çevresel yazılara çekmesi yazı farkındalığının gelişimi konusunda destekleyici rol taşımaktadır (Brennan vd., 2009; Harmandar & Arıkan, 2020; Zucker, Ward & Justice, 2009). Bu kapsamda çocukların yazı farkındalığı becerilerini kazanabilmeleri için yetişkinler tarafından desteklenmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin sergiledikleri tutum ve davranışlar çocukların yazı farkındalığı becerilerini etkilemektedir (Bayraktar, 2018). Birlikte kitap okurken yazı hakkında sorular sormak ya da yazıyı işaret ederek referans göstermek çocukların gelişmekte olan yazı farkındalığını pekiştirebilir (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020). Altınkaynak (2019b) etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların yazı ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Kars ilinde bağımsız anaokullarına devam eden 34 çocuk oluşturmuştur. Deney grubuna etkileşimli kitap okuma yöntemi, kontrol grubuna geleneksel kitap okuma yöntemiyle kitap okunmuştur. Sekiz hafta sonunda etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların ses ve yazı farkındalığı

becerilerinin gelişiminde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Bayraktar ve Temel (2014) ise araştırmasında Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nı (OYHEP) anasınıfına devam eden 29 çocuğa uygulamıştır. Programda yazı farkındalığı için çevresel yazılar, oyunlar, müzikler, şiirler, yazılı materyaller kullanılmıştır. Çalışma sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda OYHEP'in okula geçiş sonrasında çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirtilmiştir.

Erken Okuryazarlık Gelişimini Etkileyen Faktörler

Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ve olumlu tutum geliştirmelerinde büyük rol oynar. Bu süreçte yetişkinlerin özellikle ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumları, davranışları, bakış açıları ve sağladıkları fırsatlar çocukların bu becerileri geliştirmelerinde kilit bir etken olarak öne çıkmaktadır (Altınkaynak, 2019a). Bu fırsatlarla birlikte çocukların erken okuryazarlık gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler dil becerileri, ev ortamı, okul deneyimi, sosyoekonomik unsurlar, teknoloji kullanımı, ebeveyn tutumu ve davranışları, ebeveynlerin eğitim ve çalışma durumu, kültürel ve toplumsal unsurlar, motivasyon ve ilgi şeklinde sıralanabilir (Carter, Chard, & Pool, 2009; Cundiff, 2014; de Jong & Leseman, 2001; Demir-Lira, Applebaum, Goldin-Meadow, & Levine, 2019; Dickinson & McCabe, 2001; Dickinson vd., 2012; Hartas, 2011; Huo & Lu, 2014). Erken okuryazarlık gelişimini etkileyen faktörler bu bölümde sırasıyla açıklanmıştır.



Şekil 3. Erken okuryazarlık gelişimini etkileyen faktörler.

Dil becerileri, erken okuryazarlık gelişimini etkileyen kritik faktörler arasındadır. Güçlü dil becerilerine sahip çocukların güçlü okuryazarlık becerileri geliştirme olasılığı daha yüksek bulunmaktadır (Demir-Lira vd., 2019; Poe, Burchinal & Roberts, 2004). Becerilerin gelişimi yalnız dil etkileşiminin niceliğiyle değil, aynı zamanda niteliğiyle de ilgili bulunmaktadır. Araştırmalar, çocukların yetişkinlerle anlamlı konuşmalar yaptıkları ortamların daha yüksek nitelikli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocukların dil açısından zengin bir ortamda yetişmelerini sağlamak, dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Reese, Sparks & Leyva, 2010). Bu tür ortamları destekleyen etkileşimler çocukların dilin yapısını anlamalarına, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve iletişimin temel noktalarını kavramalarına yardımcı olur (Topping, Dekhinet & Zeedyk, 2013).

Ebeveynler, kendi okuma alışkanlıkları aracılığıyla okuma konusundaki inançlarını ve tutumlarını çocuklarına yansıtabilirler. Okuma etkinliği gerçekleşen ev ortamında çocukların okumaya istekli olma olasılıkları daha yüksek olacaktır. Ebeveynlerin sergilediği okumaya karşı olumlu tutumları, çocukların okuryazarlık tutumlarının inşasına aracılık edecektir (Weigel vd., 2010; Zucker & Grant, 2007, s. 85). Ailenin evinde bulundurduğu kitap sayısı okumaya değer verdiklerinin göstergesi sayılabilmektedir (van Bergen, van

Zuijen, Bishop & de Jong, 2017). Marjanovič-Umek, Hacin & Fekonja (2019) anne-çocuk paylaşımlı kitap okumanın kalitesini ve ev okuryazarlığı ortamıyla ilişkisini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada anne ve çocuk arasında paylaşılan okumanın kalitesinin, evdeki kitapların sayısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucu çeşitli kitaplara sahip annelerin okumanın önemi konusunda daha olumlu inançlara sahip oldukları ve aynı zamanda kendilerinin de daha fazla kitap okuyarak çocuklarına örnek oldukları şeklinde açıklanmıştır. Ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili inançlarının yanı sıra kaliteli bir okuryazarlık ortamının oluşturulması için çocuklarına model olmaları gerektiği de görülmektedir (Gengeç, 2021).

Ailelerin sosyoekonomik durumları zengin girdilerin sağlanması açısından dikkate değer bir faktördür. Yüksek sosyoekonomik statüye sahip aileler kitaplara, eğitim materyallerine ve dil açısından zengin deneyimler için fırsatlara erişim gibi daha fazla kaynağa sahiptir. Bu kaynaklar ve deneyimler, çocuklarda dille bağlantılı okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir (Chen & Dote-Kwan, 2018). Düşük sosyoekonomik geçmişe sahip çocuklar, yüksek sosyoekonomik geçmişe sahip akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha az kelime duymaktadır ve bu durum dil gelişimleri üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir (Turan ve Yüksel Doğan, 2022). Ayrıca düşük sosyoekonomik düzey, kaynaklara erişimde ve nitelikli okul öncesi eğitimden yararlanma fırsatında sınırlılık oluşturmaktadır (Buckingham, Beaman & Wheldall, 2014).

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve çalışma durumları da bir diğer etmendir. Yüksek eğitilmiş ve okuma alışkanlığı olan ebeveynler, çocuklarına daha fazla dil desteği sağlayabilir ve evde daha zengin bir okuma ortamı sunabilir (Bracken & Fischel, 2008; Heath vd., 2014). Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynler genellikle çocuklarının okula başlamadan önce okuryazarlıkla ilgili temel becerileri geliştirmeleri için çocuklarına daha fazla kaynak ve fırsat sunmaktadır (Malin, Cabrera & Rowe, 2014). Hofslundsengen vd. (2019) çalışmalarında ebeveynlerin eğitim düzeyi, ev okuryazarlığı ortamı ve çocukların dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ebeveyn eğitim seviyesinin EOEO'na etki ettiği, sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisiyle doğrudan, yazma becerisiyle dolaylı olarak ilişkisi bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Ergül vd. (2020) yaptığı bir çalışmada ise anasınıfına devam eden çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri anne eğitim düzeyleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları ortaokul ve lise

mezunu düzeyinde anneleri olan çocukların sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde, lisans ve lisansüstü mezunu anneleri olan çocuklara göre daha düşük performans sergilediklerini ortaya koymuştur.

Okul öncesi eğitimde sağlanan fırsatların çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinde etkisi bulunmaktadır. Bu noktada eğitim ortamı, eğitim programı ve öğretmenlerin tutumu önem taşımaktadır (McKie, Manswell Butty & Green, 2012; Saracho, 2002). Araştırmalar erken çocukluk eğitim programlarının kalitesinin çocukların erken okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir (Cunningham, 2010; Ure & Raban, 2001). Yüksek kaliteli okul öncesi eğitim programları çocuklara sadece fonemik farkındalık ve kelime dağarcığı gelişimi gibi okuryazarlık için gerekli temel becerileri kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda okuma ve öğrenme sevgisini de teşvik etmektedir (Makin, Hayden & Diaz, 2000). Ayrıca öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler hevesli, bilgili ve destekleyici olduğunda, çocukların okuma yazma etkinliklerine istek ve güvenle katılma olasılığı daha yüksektir. Olumlu öğretmen-çocuk etkileşimleri ve besleyici bir sınıf ortamı, çocukların dili keşfetmeleri, düşüncelerini iletmeleri ve gelecekteki akademik başarı için güçlü bir temel geliştirmeleri için elverişli bir ortam yaratır (Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010; Kangas, Venninen & Ojala, 2016).

Teknoloji kullanımıyla çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi desteklenebilmektedir (Belo, McKenney, Voogt & Bradley, 2016; Ihmeideh, 2009; Korat & Shamir, 2013). Teknoloji, etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sağlayarak çocukların dikkatini çeker (Olis vd., 2023). Elektronik hikaye kitapları, bilgisayar tabanlı ses-kelime bilgisi eğitim programları ve oyunları, çocukların okuma ve yazmalarını sağlayan yazılım uygulamaları, öğretici faaliyetler için tasarlanmış yazılım uygulamaları ve anlatı formatında eğitici televizyon programları gibi farklı uygulamalar okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık gelişimini desteklemede etkili bulunmaktadır (Belo vd., 2016). Bir araştırmada öğretmenlerin çoğu erken çocukluk döneminde e-kitap kullanımının öğrencilerin okumaya olan ilgisini ve okumayla ilgili yeterliliklerini artırdığını belirtmiştir. Teknik sorunlar ve ebeveynlerin sınırlı rehberliği ise araştırmada öğrenciler ve öğretmenler için en büyük zorluklar olarak rapor edilmiştir. Başka bir araştırmada bazı öğretmenler teknolojiyi öğretilmede teknik becerilerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir (Koç, 2014;

Turbill, 2001). Bu noktada, okulda sağlanan teknolojik imkanlar ve öğretmenlerin yaklaşımlarının yanı sıra evde sağlanan desteklerin erken okuryazarlık gelişimindeki rolü de büyük önem taşımaktadır (Ihmeideh, 2009). Bu nedenle erken okuryazarlık ev ortamı, çocukların okuma becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir alan olarak öne çıkmaktadır (Işıtan, Saçkes & Biber, 2020).

Motivasyon ve ilgi, erken okuryazarlık becerilerini etkileyebilmektedir. Çocukların okumaya olan isteği ve motivasyonu, bu becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle çocuklara sadece okuma alışkanlığı kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda onları motive etmek de son derece önemlidir (Sonnenschein & Munsterman, 2002; Yeo, Ong & Ng, 2014). Eğitimciler ve ebeveynler, destekleyici ve ilgi çekici bir okuma ortamı yaratarak ve çocuğun ilgi alanlarına hitap eden kitap seçenekleri sunarak okumaya yönelik motivasyonu ve ilgiyi artırabilir (Erickson & Wharton-McDonald, 2019). Okuma etkileşiminin duygusal kalitesi çocukların okuma motivasyonlarının en güçlü yordayıcılarından biridir. Bu nedenle birlikte okuma yaparken eğlenceli ve etkileşimli bir ortamın oluşturulması gerekmektedir (Baker, Scher & Mackler, 1997).

Çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayan zengin uyaran ortamına maruz bırakılmasının gerekliliği erken çocukluk alanyazınında gittikçe daha fazla kabul görmektedir (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002; Weigel, Martin & Bennett, 2010). Bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan erken okuryazarlık becerilerini etkileyen unsurlardan birinin ev ortamı olduğu kabul edilmektedir (Cassel, 2011). Ebeveynlerin evlerinde yarattıkları okuma yazma ortamlarının çocukların temel okuma ve dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Evans vd., 2000; Puranik, Phillips, Lonigan & Gibson, 2018; Sénéchal & LeFevre, 2002; Zucker & Grant, 2007, s. 82).

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı

Farklı tanımları olmakla birlikte (Leseman & de Jong, 1998) erken okuryazarlık ev ortamı (EOEO), çocuğa okuma ve yazmanın belirli önkoşullarının ve dilsel yeterliliklerin aile tarafından sağlandığı çevre olarak nitelendirilmektedir (Niklas & Schneider, 2013). Bu çevre okuma yazma materyalleri, okuryazarlığa yönelik fırsatlar, kitaplık kullanımı, ebeveynlerin okuryazarlık davranışları ve alışkanlıkları, çocukların ilgisini çeken etkinlikler,

sosyoekonomik düzey, ev ortamının yapısı gibi oldukça geniş durumları kapsamaktadır (Frijters vd., 2000; Karlıdağ ve Koyuncu Şahin, 2020; Phillips ve Lonigan, 2009).

Çocukların birincil sosyal bağlamı olan ev ortamında ebeveynler ve kardeşlerle kurulan ilişkiler ekolojik yaklaşıma dayanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979, s. 47). Merkezde çocuk olmak üzere aile ve çevrenin bütüncül olarak ele alındığı ekolojik yaklaşım ilk olarak Bronfenbrenner (1977) tarafından ileri sürülmüştür. Ekolojik yaklaşım, bireylerin çevre ile nasıl etkileşim kurduğuna bakar ve aileyi etkileyen olumsuz faktörlerin belirlenmesini sağlarken olumlu destek ağlarının keşfedilmesini sağlar (Spray & Jowett, 2012, s.68). Çocuklar erken dönemden itibaren keşfetme sürecinde çevrelerindeki yetişkinlerin onayını aramaktadır. Okuma yazmaya dair ebeveynlerinden teşvik ve onay aldıkça ekolojik yaklaşımdaki diğer sistemlere de bu durum olumlu yansıtacak ve erken okuryazarlık becerisi diğer sistemlerde gelişmeye devam edecektir (Ryan & Paquette, 2001). EOEO ekolojik bakış açısında çocuklara etki eden kişilerin rolünü kabul eder ve ev/okul gibi ortamlarda kaliteli etkileşimlerin önemini vurgular. Eğitimciler ile ebeveynler iş birliği yaptıklarında bir çocuğun okuryazarlık sürecindeki sürdürülebilir değişiklikler daha kolay desteklenebilir (Zucker & Grant, 2007, s. 68). Bu kapsamda ekolojik yaklaşım çerçevesinde ebeveynler, eğitimciler ve diğer yetişkinlerin yer aldığı çevre, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde kritik roller üstlendiği ve bu unsurların iş birliğinin, sürdürülebilir ve olumlu sonuçlar elde etmek için önemli olduğu ifade edilebilir.

Çocukların içinde bulunduğu EOEO, örgün eğitime başlamadan önce ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerinde ve sonraki okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli etkiye sahiptir (Christian, Morrison & Bryant, 1998; Storch & Whitehurst, 2001). Ebeveynler çocuklarına harf seslerini, sembollerini, sözcük ya da yazı farkındalığı sağlayan materyaller sunma ve bu farkındalığa teşvik etme konusunda farklılık gösterebilir (Evans vd., 2000). Özellikle bazı ebeveynler çocuklarının erken dönemde alfabe, kelime ve yazı farkındalığı becerilerini kazanmaları konusunda daha fazla beklenti içinde olmaktadır (Martini & Sénéchal, 2012).

Okuryazarlık becerileri birbirini tamamlayıcı parçalar olarak ele alınmaktadır. Bu beceriler birbirini destekleyerek alıcı (dinleme, okuma) ve ifade edici (konuşma, yazma) sözel dile katkı sağlamaktadır (Rvachew & Savage, 2006; Sulzby & Teale, 1985). EOEO sözel dil, sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi gibi erken okuryazarlığın alt alanları ile oldukça ilişkili

bulunmaktadır (Burgess vd., 2002; Foy & Mann, 2003). EOEO için ebeveyn desteğinin, çocukların okumada olduğu kadar yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca evdeki yazma etkinlikleri sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek yazmayla bağlantılı zorlukların giderilmesi açısından değerli bir fırsat olarak görölmektedir (Puranik, vd., 2018).

Ebeveynler farkında olmadan ya da farkında olarak ifade edici dil becerilerini (iletişim kurma, olay anlatma, yazma becerileri sergileme) sergilemelerine öncelik vererek çocuklarının sözel dil becerilerinin zenginleşmesine olumlu etkide bulunurlar (Phillips & Lonigan, 2009). S n chal, LeFevre, Thomas ve Daley (1998) evdeki etkinlikleri formal ve informal olarak ayırmaktadır. Okuryazarlığa ilişkin formal etkinlikler harflerin sesini, sözcüklerin yazılışını, okumayı öğretme gibi doğrudan  ğretim amaçlayan etkinlikler iken informal etkinlikler paylaşımlı kitap okuma, dinlediğini anlama üzerine oyun oynama, şarkı söyleme ve sohbet etme etkinlikleridir. Ebeveynler informal etkinlikleri formal etkinliklerle birlikte tercih edebilmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri EOEO' nı şekillendirerek olumlu etkide bulunur (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2014). Birlikte televizyon izleme, kütüphaneye gitme, paylaşımlı kitap okuma, yemek sırasında sohbet etme gibi etkileşimler ebeveyn ocuk etkileşiminin yüksek olduğu ev ortamları oluşturarak doğal öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Bracken & Fischel; 2008; Christian vd., 1998). Özellikle birlikte kitap okuma gibi yazıyla etkileşim içeren deneyimler, çocukların alıcı dilini geliştirmesi bakımından erken okuryazarlıkla ilişkilendirilirken (S n chal & LeFevre, 2002) ocukların kitaplara daha aşına olmalarını sağlamakta ve okuma sürecinde güven ve yeterlilik duygularını arttırmaktadır (Fielding-Barnsley & Purdey, 2002). akmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptığı bir araştırmaya göre ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik olarak birlikte kitap okuma, kitap satın alma, masal anlatma gibi etkileşimlerde bulunmalarının okumaya karşı güdüleyici durumlar yaratarak yazılı materyallere karşı ilgi uyandırdığı görülmüştür.

Paylaşılan okuma deneyimlerinin sıklığı ocuk için önemli olmakla birlikte bu deneyimlerin nitelikli olmasının daha önemli olabileceği düşünülmektedir (Marjanovi-Umek vd., 2019). Ebeveynlerin çocuklarını kitap okuma etkinliklerinde sürece katmaları gerekmektedir. Çocuklar aktif olarak okuma etkinliğine katılmadıklarında kitapta geçen olayları anlamada

ve tekrar anlatmada ebeveyne bağımlı kalabilmektedir. Bu durum kitaplardan ilginin kopmasına, ebeveyn-çocuk etkileşiminin verimli şekilde yaşanmamasına ve sıkıcı rutinler oluşmasına neden olabilir (Bus, 2003). Bu nedenle ebeveyn ile çocuk arasındaki okumaya ilişkin etkileşimlerin kalitesinin, çocukların okuma ilgisi üzerinde güçlü bir uyarıcı etkiye sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Yeo vd., 2014).

Etkileşimli Kitap Okuma

Çocukların okuma sürecine aktif katılımını sağlayan ve ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimi artıran etkili bir yöntem olarak etkileşimli kitap okuma yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Whitehurst ve diğerleri (1994a) tarafından geliştirilen Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) (Dialogic Reading) çocuğun ve ebeveynin kitap okuma etkinliğine aktif olarak katılmasını ön görmektedir. EKO, çocuğun sözcük dağarcığını ve sözel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, yetişkin ve çocuğun etkileşimli bir şekilde kitap okuma sürecini tanımlamaktadır (Whitehurst vd., 1988; Whitehurst vd., 1994b). EKO uygulamaları, yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişim kurmayı hedefler. Bu uygulamalar, öykü okumaya başlamadan önce çocukların katılımını sağlaması ve bu katılımın öykü okuma sürecinde ve sonrasında devam etmesini teşvik etmesiyle geleneksel yöntemlerden ayrılmaktadır (Ergül vd., 2016).

Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilen ve CROWD olarak kısaltılan bazı teknikler, çocukların kitap okuma sürecine aktif katılımını desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu teknikler, yetişkin ve çocuk arasında etkileşimli bir okuma süreci oluşturmayı hedefler ve şu adımları içerir:

- ◊ C (completion/tamamlama): Çocuğun öyküdeki bir ifadeyi ya da cümleyi tamamlamasını teşvik etme
- ◊ R (recall/hatırlama): Öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorarak çocuğun hatırlamasını sağlama
- ◊ O (open-ended questions/açık uçlu sorular): Çocuğun kitaptaki resimlerde yer alan olayları betimleyip tanımlamasını sağlama
- ◊ W (wh-questions/5N1K soruları): Kitabın resimlerinde görülen nesne ya da eylemleri isimlendirmesini isteme

- ◊ D (distancing/ilişkilendirme): Çocuğun hikayedeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurmasını sağlama

Birlikte kitap okuma sürecinde rollerin değişimi önemli bir yer tutar. Geleneksel paylaşımlı okuma etkinliğinde yetişkin okuyan, çocuk ise dinleyen rolündedir ancak etkileşimli kitap okumada, çocuk anlatıcı olma becerisini kazanır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Büyük grup, küçük grup ve bireysel olarak da gerçekleştirilen EKO uygulamalarında birtakım basamakların izlenmesi anahtar rol oynamaktadır. Bu basamaklar uygulama öncesi, sırası ve sonrası şeklinde ayrılmaktadır (Ergül vd., 2016). Uygulama öncesinde kitap seçimi, hedef sözcük ve sesbirim belirleme, okumayı planlama, ortam düzenleme, kitabı tanıma adımlarına dikkat edilmelidir. Uygulama sırasında hedef sözcüklerin resimlerini/nesnesini gösterme, somut öğrenme, kişisel bağlantı kurma, katılımı teşvik etme, tekrar ve pekiştirme, açık uçlu sorular sorma, resimleri inceleme, dili genişletme adımlarına dikkat edilmelidir. Uygulama sonrasında ise öykü özetleme, soru sorma, yaratıcı son oluşturma, özetleme adımlarına dikkat edilmelidir.

EKO, çocukların dil gelişimi ve okuma becerilerini destekleyen önemli bir pedagojik stratejidir. Bu yöntemin ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemek, çocukların erken dönem eğitiminde kritik bir rol oynamaktadır. Aslan (2024) tarafından yürütülen bir çalışmada, Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın etkililiği incelenmiş ve üç haftalık müdahale programının ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinin düşük sosyoekonomik bölgesinde ikamet eden sekiz ebeveyn ve bu ebeveynlerin çocukları dâhil edilmiştir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulgular programın hem ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma oturumları esnasında sergilemiş oldukları etkileşimli davranışlar hem de gün içerisinde çocuk ve ebeveyn arasında gerçekleşen etkileşimin üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

EKO becerileri okul öncesi çocuklar arasında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, EKO'nun hem niteliğinin hem de niceliğinin dil gelişimini, anlatı becerilerini ve sosyo-duygusal öğrenmeyi önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir (Grøver, Snow, Evans & Strømme, 2023; Taş & Koçyiğit, 2023). EKO becerileri, sözel dil gelişimi, sesbilgisel farkındalık, okuma motivasyonu, dinlediğini anlama becerileri ve yazı farkındalığı gibi erken okuryazarlık becerilerinin temel bileşenlerini doğrudan desteklemektedir. Bu nedenle bu beceriler özellikle erken yaşlarda

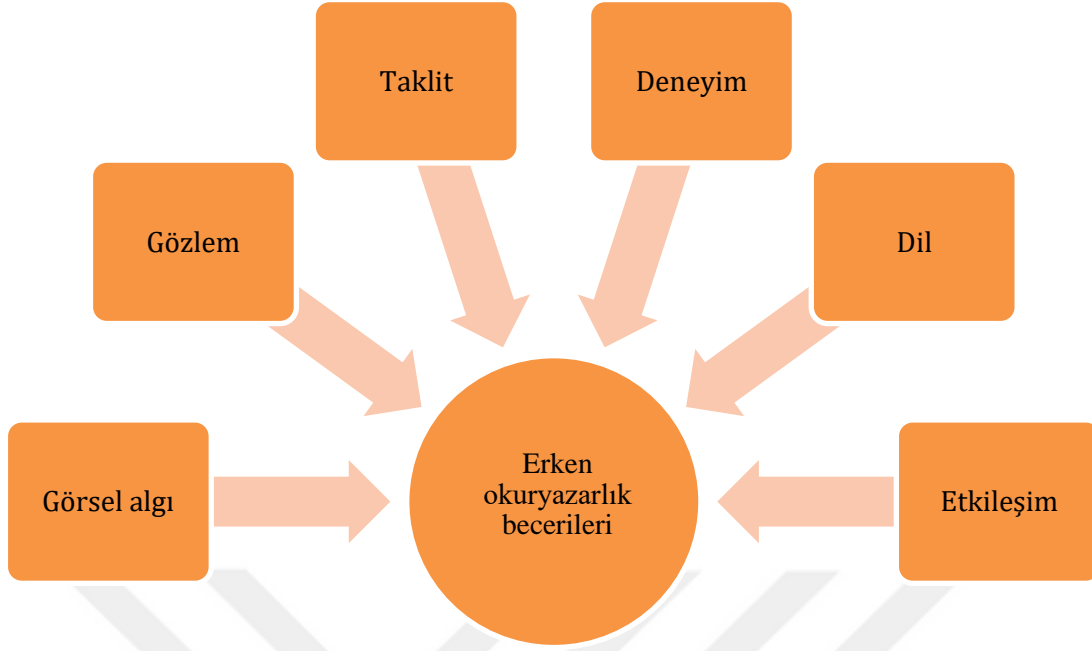
kazandırıldığında çocukların ileriki yıllardaki okuma başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratması beklenmektedir (Mol, Bus & De Jong, 2009; Wasik & Bond, 2001).

EKO'nun okuduğunu anlama ve akıcılık alanlarında, öğrencilerin okul başarısını önemli ölçüde artırdığı ifade edilmektedir. Çeşitli çalışmalar, farklı eğitim seviyelerinde etkileşimli okuma stratejilerinin olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Cetinkaya, Ates & Yildirim, 2019; Uğur & Tavşanlı, 2022). Etkileşimsel Okuma Modeli'nin Türkçe öğretiminde altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırmaya (Türkben & Temizyürek, 2018) 30 deney, 30 kontrol grubundan toplam 60 öğrenci katılmıştır. Bulgular, uygulanan modelin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini anlamlı ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.

EKO, tüm çocuklar için erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyen güçlü bir yöntemdir. Risk grubunda olan, özel gereksinimli ya da tipik gelişim gösteren tüm çocukların, EKO gibi etkili, gelişimsel olarak uygun, kolay uygulanabilir ve günlük rutinelere rahatça entegre edilebilen yöntemlerle erken dönemde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Ergül vd., 2016). AG çocuklar için bu yöntem, görsel algının sınırlı olduğu durumlarda dili anlamak ve kelime dağarcığını geliştirmek adına daha da kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, AG çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için etkileşimli kitap okuma gibi yaklaşımların yanı sıra, diğer önemli faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aşağıdaki bölümde bu faktörler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Az Gören Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler

Erken okuryazarlık becerileri görsel ve işitsel ayırım yapabilme becerilerini gerektirmektedir (M., Neumann, Hyde, D., Neumann, Hood & Ford, 2012). Bu bağlamda görsel algı, erken okuryazarlık için kritik bir öneme sahiptir ve herhangi bir görme sınırlılığı durumunda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli açılardan etkilenebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Koenig & Farrenkopf, 1997). Görsel algı ile gözlem, taklit, deneyim, dil ve etkileşimin GY ve erken okuryazarlık kapsamında ele alınması dikkate değer bulunmaktadır.



Şekil 4. Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen görme ile ilişkili faktörler.

Görsel Algı

Görsel algı, bireylerin çevrelerindeki nesnelere ve olayları görsel ipuçları aracılığıyla anlamlandırma becerisidir (Snowden vd., 2012, s. 112). Görsel algı, bireyin dış dünyada neler olup bittiğini ve bunlarla kendi bedeni arasındaki bağlantıyı anlayabilmesi için görsel uyaranlara tepki oluşturan dinamik bir süreçtir. Çocukların çevreyi anlamlandırmalarında görsel algının önemi, tüm vücuttaki dokunma, tatma, koklama, işitme ve görme duyu reseptörlerinin %70'inin gözde bulunduğu düşünüldüğünde anlaşılabilir bir durum olmaktadır (Hellier, 2016). Çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe görsel algıları da bu gelişim sürecine paralel olarak olgunlaşıp şekillenmektedir. Bu nedenle görsel algının yapısının erken çocukluk döneminde gelişimsel bir süreçten geçtiği ileri sürülmektedir (Ayhan vd., 2015).

Görsel algı, çocukların bilişsel faaliyetlerinin temelini oluşturarak davranışlarını yönlendirir ve kontrol eder. Görsel algının gelişimi, okul öncesi eğitimde desteklenir ve bu durum daha sonra okulda kazanılan okuma ve yazma becerileri için bir temel oluşturur. Beş ila yedi yaş arasındaki çocuklarda görsel algı, farklı bileşenlerin farklı zamanlarda olgunlaşmasıyla karakterize edilir. Beş ila altı yaş arasında tüm görsel algı bileşenlerinin en hızlı geliştiği dönemdir; altı ila yedi yaş arasında ise görsel-motor koordinasyon ve uzamsal algının

gelişimi önemli ölçüde artar. Ayrıca uzaydaki nesnelere algılanması beş ila altı yaş arasında, nesnelere veya bileşenlerinin uzamsal ilişkilerinin tanımlanması ise altı ila yedi yaş arasında gelişmektedir (Bezrukikh & Terebova, 2009).

Erken çocukluk döneminde görsel algı, çocukların dünya hakkındaki temel bilgilerini edinmeleri ve bu bilgileri organize etmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Görsel algı, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır (Neumann vd., 2012). Görsel algı, çocukların nesnelere tanıma, renkleri ve şekilleri ayırt etme, mekansal ilişkileri anlama gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceriler okuma ve yazma gibi karmaşık okuryazarlık görevlerinin temelini oluşturur. Görsel bilgilerin algılanması ve işlenmesi, çocukların kelime dağarcığını genişletir ve dil gelişimini destekler (Koenig & Farrenkopf, 1997). Yu'nun (2012) çalışması, üç ila beş yaş arasındaki çocukların görsel algı becerileri ile resimli kitapları yorumlamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada çocukların yaşları, önceki deneyimleri ve anlatım becerilerinin, görselleri yorumlamada etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca görsel algı ve motor koordinasyon becerilerinin yorum yapma seviyeleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir araştırmada (Çayır, 2017) ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile görsel algı becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, okumada yeterliğe ulaşmış olan öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hataları açısından daha iyi performans sergilediğini ve görsel algı testinde daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. İlkoköl birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve görsel algı seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Memis ve Sivri (2016) benzer çalışma sonucuna ulaşarak 168 öğrenci üzerinde yaptıkları inceleme sonucunda iyi okuma düzeyine sahip öğrencilerin aynı zamanda daha yüksek görsel algıya sahip olduklarını belirtmiştir. Bir çalışmada (Dhingra, Manhas & Kohli, 2010) ise akademik olarak başarısız olan öğrencilerin görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal algı becerileri ile okuma, yazma ve matematik performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre okuma ve yazma becerilerinin hem birbirleriyle hem de görsel, işitsel ve kinestetik algı becerisiyle güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, harfleri ve kelimeleri tanıma, seslendirme ve yazma gibi görsel işlemeyi gerektiren aktiviteler içerdiğinden, güçlü bir görsel algıya bağlı olabilmektedir (Koenig & Holbrook, 2000). Bu nedenle özellikle basılı yazıyı kullanacak GY olan çocuklar bu tür aktiviteleri yerine getirmekte zorlanabilir ve bu durum okuma-

yazmayı öğrenme süreçlerini yavaşlatabilir (Ferrell, 2011). Okuma becerilerinin hızla geliştiği erken dönemlerde GY olan çocukların okumada düşük performans sergileme riski, tipik gelişim gösteren akranlarından daha yüksek bulunmaktadır (Fellenius, 1999).

Harf sembollerinin bazı anlamlara ve temsillere karşılık geldiği basılı dili (yazıyı), tipik gelişim gösteren çocuklar okumaya başlamadan önce keşfeder. Tipik çocuklar herhangi bir harfi ayırt etmeden önce görselliğe dayalı geniş bir iç temsiller seti oluşturur ve görüntüleri kelimelerle erkenden ilişkilendirir. GY olan çocuklar ise harfleri ve seslerini görsel tanıma yapmadan her harfi sıralı olarak öğrenirler. Bu süreç okula başlayana kadar çocukların yaşlarına göre sesbilgisel farkındalıkta gecikmelerine neden olabilir (Pring, 1994). GY durumunda, görsel girdiler diğer duyu kanalları aracılığıyla toplanıp yorumlanabilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). Araştırmacılar ve uzmanlar GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için görsel-işitsel materyaller, dokunsal harfler ve kelimeler gibi eğlence içeren ve çok duyulu alternatif yöntemler önermektedir (Eagan, 2024; Holbrook, 2008; Lewis & Tolla, 2003; Neumann vd., 2012).

Cadde, sokak, mağaza isimleri, çeşitli tabelalar, panolar ve uyarı işaretleri gibi görsel algı ile fark edilen çevresel yazılar ve işaretler de çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için önemli fırsatlar sunar. GY olan çocuklar, bu işaretleri ve sembolleri net bir şekilde göremedikleri için bu fırsatlardan tam anlamıyla yararlanamazlar. Bu durumda da yazıları anlamlandırarak güvenli bir şekilde çevrelerini keşfetme, yönelme ve hareket etme becerilerinde zorluk çekmelerine neden olabilir. Benzer şekilde, bir alışveriş merkezinde mağaza isimlerini ve yönlendirme işaretlerini göremeyen çocuklar, günlük yaşamlarında okuryazarlığı kullanma pratiği yapamazlar, bu da onların erken okuryazarlık becerilerini pekiştirmelerini engelleyebilir (A., Riazi, F., Riazi, Yoosfi ve Bahmeei, 2016; Ruin, Haegele, Giese ve Baumgärtner, 2023).

Bir çocuk görsel algı zorlukları yaşadığında bu durum erken okuryazarlık becerileri ile birlikte akademik performansını, dikkatini, kendini düzenleme becerisini, davranışlarını, motivasyonunu, görevleri yerine getirme gibi günlük yaşam aktivitelerini ve akademik performansını da olumsuz etkileyebilir (Fischer, Hartnegg & Mokler, 2000; Ziviani, Copley, Ownsworth, Campbell & Cummins, 2008). Bu bağlamda, görsel algı zorluklarının yalnızca akademik performans değil, aynı zamanda günlük yaşamdaki işlevsellik üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir. Çakmak, Karakoç ve Şafak (2016) tarafından yapılan bir çalışmada

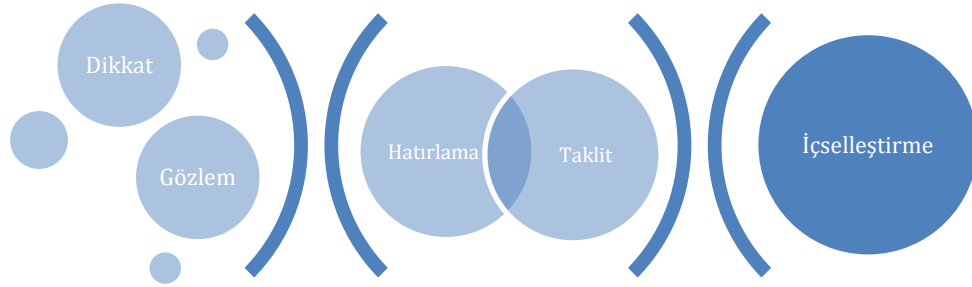
AG olarak tanımlanmış öğrencilerin akademik ve günlük yaşamlarında görme becerilerini nasıl kullandıklarına dair farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplanmıştır. Çalışmaya 310 AG öğrenci katılmıştır. Veriler, Az Gören Öğrencilerin Akademik ve Toplumsal Yaşamlarında Görme Becerilerini Kullanabilmeleri İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Anketi ile toplanmıştır. Sonuçlara göre AG öğrencilerin akademik, toplumsal yaşam ve bağımsız hareket becerilerindeki görsel farkındalık düzeyleri ile bu beceriler üzerine doğrudan yapılan gözlemler arasında belirgin farklılıklar görülürken öğrencilerin görsel farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda görme becerilerini işlevsel olarak kullanamayan çocuklar, görsel algı süreçlerini etkili bir şekilde gerçekleştiremedikleri için hem öğrenme hem de günlük yaşamda zorluklar yaşayabilirler. Bu nedenle görsel algı becerilerinin yetişkinler tarafından geliştirilmesi ve desteklenmesi çocuğun genel başarısı ve yaşam kalitesi için öneme sahiptir (Huurneman, Boonstra, Cox, van Rens & Cillessen, 2013).

Gözlem ve Taklit

Gözlem yoluyla öğrenme, çocukların erken gelişim dönemlerinde sosyal beceriler, ahlaki yargılar ve davranış kalıplarının anlaşılmasında ve öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ma vd., 2018). Gözlemin iki ana etkisi bulunmaktadır: birincisi, başkalarının sonuçlarını izleyerek daha önce öğrenilen davranışları sergilemek; ikincisi ise başkasına öğretilen bir beceriyi gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenmektir. Bu iki etki arasında performans ve yeni davranış edinme ayrımı önemlidir. Gerçek anlamda gözlem yoluyla öğrenme, pekiştirme ve düzeltme süreçlerini gözlemleyerek yeni davranışların öğrenilmesini içerir (Greer, Dudek-Singer & Gautreaux, 2006). Çocukların model aldıkları kişilerin ödüllendirilmesi veya cezalandırılmasının bu davranışları benimseme olasılıklarını etkilediği ileri sürülmektedir (Ma vd., 2018).

Çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyip taklit ederek, tesadüfi öğrenme yoluyla gelişimlerini destekler (Pyle & Bigelow, 2015). Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre çocuklar etraflarındaki yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenir. Bu teoriye göre davranış gerçekleştirilmeden önce sembolik olarak öğrenilir. Birey, istenilen davranışın bir modelini gözlemler ve bu yeni davranışı üretmek için tepkilerini nasıl birleştirmesi ve sıralaması gerektiğine dair bir anlayış geliştirir. Öğrenme, görsel ve duyuşal-motor şemaların koordinasyonu ve bireylerin kendi eylemleri

başkalarından ayırıştırması yoluyla gerçekleşir. Ardından birey davranışı sergilerken ve öğrenirken taklit ve sistematik deneme yanılma yöntemlerini kullanır (Bandura, 1976, s. 66).



Şekil 5. Sosyal öğrenme teorisi.

Dil ve sosyal becerilerin gelişiminde gözlem yoluyla öğrenme önemli bir yer tutar. Ebeveynler ve öğretmenlerin konuşma biçimleri, sosyal etkileşimleri ve problem çözme yöntemleri, çocuklar tarafından gözlemlenir ve taklit edilir (Tomasello, 1992). Bu süreç çocukların dil becerilerini geliştirmeleri ve sosyal normları öğrenmeleri için kritik bir aşamadır. Ayrıca gözlem yoluyla öğrenme çocukların empati geliştirmelerinde de etkilidir. Diğer insanların duygularını gözlemleyen çocuklar, bu duyguları anlama ve paylaşma yeteneği kazanarak sosyal ilişkilerde başarılı olma ve duygusal zekalarını geliştirme açısından önemli bir adım atarlar (Eisenberg & Strayer, 1987).

Taklit, bir kişinin başka bir kişinin hareketlerini, davranışlarını veya ifadelerini gözlemleyerek öğrenmesi ve bunları kendi başına tekrar etmesidir. Bu beceri hem insanlarda hem de bazı hayvanlarda gözlemlenebilir ve öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır (van Bergen, Feddes, Mann, & Doosje, 2023, s. 5). Taklit gönüllü (voluntary) ve otomatik (automatic) taklit olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Gönüllü taklit, başkasının taklit edilmesine karar verilen bilinçli bir süreçtir. Örneğin bir çocuk, sınıf arkadaşının kullandığı renkli kalemleri beğenip aynı kalemleri kullanmaya karar verdiğinde gönüllü taklit yapmış olur. Otomatik taklit, taklit eden kişinin farkında olmadan gerçekleşir. Örneğin bir çocuğun başka bir çocuğun esnemesini gördüğünde farkında olmadan kendisinin de esnemesi

otomatik taklittir. Bilinçsiz taklit genellikle taklitçilik/jestleri kopyalama (mimicry) olarak adlandırılır (van Baaren, Holland, Kawakami & van Knippenberg, 2009).

Dil gelişimi büyük ölçüde taklit yoluyla gerçekleşir; çocuklar ebeveynlerinin ve çevrelerindeki diğer kişilerin konuşmalarını taklit ederek yeni kelimeler ve dil yapıları öğrenirler. Bu süreç, çocukların kelime dağarcığını genişletir ve dilbilgisel yapıların doğru kullanımını sağlar. Hanika ve Boyer (2019) çalışmalarında 15-18 aylık bebeklerde motor taklit davranışları ile sosyal iletişim davranışları arasındaki ilişkiyi nicel bir korelasyonla incelemiştir. Bulgular, taklit davranışlarının daha sonraki sosyal biliş ve dil gelişiminin bir göstergesi olduğunu ve tipik gelişim gösteren bebekler için dil öğreniminde kritik bir mekanizma olduğunu göstermiştir. Fiziksel hareketlerin taklit edilmesi ise ince ve kaba motor becerilerin gelişimine katkıda bulunur. Örneğin, bir çocuk bir topu doğru şekilde nasıl atacağını bir yetişkini izleyerek öğrenebilir (Rata, B.C., Rata, M., & Rata, G., 2022).

Erken dönemlerdeki davranış kazanımlarında gözlem ve taklit davranışları, GY olan çocuklar için sınırlı bir şekilde gerçekleşebilir (Kamei-Hannan & Ricci, 2015, s. 61). Görsel ipuçlarından yoksun olma, çevredeki yetişkinlerin ve akranların davranışlarını çoğunlukla işitsel ve dokunsal ipuçlarıyla takip etmeyi gerektirmektedir. GY olan çocuklar, görsel bilgiler yerine ağırlıklı olarak işitsel veya dokunsal ipuçlarını kullanarak gözlem yoluyla öğrenme süreçlerine katılır ve bu süreçte sözel açıklamalar ve yönlendirmeler, öğrenmelerini destekler (Ferrell, 2011).

GY olan çocuklar için gözlem yoluyla öğrenmenin en büyük zorluğu, birçok davranışın ve becerinin görsel olarak sergilenmesidir. Bu çocuklar, diğer çocukların oyun oynarken veya görevleri tamamlarken yaptıkları hareketleri tam anlamıyla gözlemleyemezler. Bu nedenle, bu tür öğrenme deneyimlerinden mahrum kalabilirler. Bu noktada, yetişkinlerin çocuklara sözlü açıklamalar ve fiziksel rehberlik sağlayarak öğrenme süreçlerini desteklemesi beklenmektedir (McKenzie, 2009). Eğer yeterli destek erken dönemde sağlanmazsa, bu çocukların sosyal ve akademik gelişimlerinde ileriye dönük zorluklar ortaya çıkabilir (Manitsa & Doikou, 2022).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde gözlem ve taklit becerileri önemli bir yer tutmaktadır. Yetişkinlerin yaşamın çeşitli alanlarında okuryazarlığı kullanmaları, çocuklar için gözlem yaparak ve taklidi kullanarak öğrenmede olumlu rol modeller oluşturmaktadır. Ebeveynlerin bilgi ve keyif almak amacıyla gazete, kitap, dergi okuması, alışveriş listesi

hazırlaması, not tutması ve bilgisayar, telefon gibi araçlarda okuma ve yazmayı kullanması günlük yaşamın amaçlarını gerçekleştirmede okuryazarlığı kullanan güçlü modeller olarak görülmelerini sağlar (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009).

Tipik çocuklar için erken deneyimler, tesadüfi öğrenmeyle ve daha az ebeveyn yardımıyla gerçekleşmektedir. Tesadüfi öğrenme, çocukların çevrelerindeki dünyayı gözlemleyerek ve bu gözlemlerden bilgi çıkararak öğrenmelerini ifade eder. Örneğin, bir çocuk sokakta yürürken karşılaştığı farklı nesnelere ve olayları gözlemleyerek çeşitli bilgiler edinir. GY olan çocuklar için gözlem yoluyla tesadüfi öğrenme sınırlı olmaktadır. Bu çocuklar, görsel ipuçlarına erişemedikleri için çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmada daha fazla zorlanabilir. Bu noktada tesadüfi öğrenmelerin sınırlanması, kazanılan deneyimleri de sınırlamaktadır (Bosman vd., 2006; Koenig & Farrenkopf, 1997; Webster & Roe, 1998, s. 104).

Görmede sınırlılık yaşayan çocuklar, yetişkinleri gözlemleyerek model alıp taklit edemedikleri için ev ortamında tesadüfi olarak oluşan okuma fırsatlarını kaçırabilirler. Tipik gelişim gösteren çocuklar ailelerinin sahip olduğu gazete, kitap gibi yazılı materyallere maruz kalırken, GY durumunda bu durum sınırlı yaşandığı için çocuklar okul öncesi dönemde okuryazarlık farkındalığı geliştirmede zorluk yaşayabilir (Fellenius, 1999). Örneğin, bir ebeveynin gazetede ilginç bir metin okuduğunu göremeyen bir çocuk, bu tür okuma aktivitelerinin ne kadar keyifli ve bilgilendirici olabileceğini fark edemez. Benzer şekilde, bir yetişkinin alışveriş listesi hazırlarken veya yemek tarifi okurken yaptığı okuma ve yazma eylemlerine tanık olmayan bir çocuk, bu tür günlük aktivitelerin nasıl gerçekleştirildiğini öğrenme fırsatını kaçırmaz. Ayrıca aile üyeleri arasında yazılı notlarla (mesajlaşma) iletişim kurulduğunda, bu yazılı mesajların varlığını fark edemeyen çocuk, yazılı iletişimin önemini ve nasıl kullanıldığını gözlemleyemez. Bir ebeveynin elektronik cihazlarda (örneğin, telefon veya bilgisayar) okuma ve yazma aktiviteleri gerçekleştirdiğini göremeyen bir çocuk, dijital okuryazarlığın önemini ve pratik kullanımını kavrayamayabilir. Ev ortamı ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma Leffert ve Jackson (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 6-19 yaşları arasında 49 AG çocuk ile 49 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışmada çocukların okuma başarısı ve ev ortamı değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çoğunun okul öncesi dönemdeki çocuklarına kitap okuma, halk kütüphanesinden kitap alma ve okul çağındaki çocuklarına kitap okuma gibi

okuryazarlık gelişimini destekleyen çeşitli etkinlikler sağladıkları görülmüştür. Evde kitap olmaması çalışmada okuma başarısıyla ilişkilendirilen değişken olmuştur. Araştırmada evlerinde kitap olmayan çocuklar, evlerinde kitap olan çocuklara göre daha az kitap okumaktadır.

Dil ve Etkileşim

Bebeklikten itibaren insanlar sosyal yaşamın işaretlerini, değerlerini ve kurallarını belirleyen çok sayıda ilişkinin ortasında yer alır (Piaget, 1950, s. 171). Piaget'e göre çevrelerindeki insanlar ve nesnelere etkileşime girmek çocukların bilişini geliştirmektedir (Stephens & Grube, 1982). Çocuklar, bilişsel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olabilecek dili, davranışları ve sosyal becerileri içselleştirmektedir (Baker, 2013). Etkili iletişimde önemli bir işlevi olan toplumdaki dil becerileri doğumdan itibaren bireyler tarafından öğrenilir ve kullanılır (Alatlı, 2021).

Dil, öğrenme sürecinde farklı işlevler üstlenir; bilgi edinme ve işleme, iletişim ve ifade, kavramsal gelişim, sosyal öğrenme ve üst bilişsel beceriler bu işlevlerin en önemlilerindedir (Saxton, 2017; s. 25; Tomasello, 2014, s. 93). Bu işlevler sayesinde çocuklar dili kullanarak bireysel ve grup ortamında etkili bir şekilde öğrenir ve bilgi alışverişinde bulunarak akademik ve sosyal becerilerini geliştirirler (Hattie, 2012; Mayberry & Lock, 2018).

Dil, iletişim ve toplumsal etkileşim için gerekli olan geniş bir işlev ve beceri yelpazesini barındırmaktadır. Konuşma, dil bilgisi ve kelime dağarcığını kullanma gibi yapısal dil becerileri akıcı iletişimi sağlar. Dilin belirli bir bağlamda etkili bir biçimde kullanılmasını gerektiren işlevsel dil becerileri ise başarılı sosyal iletişim için kilit bir özellik taşımaktadır (Tadić, Pring & Dale, 2010). Bir çocuğun dil kullanımını, bireysel deneyim farklılıklarını, çeşitli algısal bilgi biçimlerine duyarlılığını ve dünyayı keşfetme stratejilerini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, bireysel farklılıkların özgün bir şekilde gelişimsel hız ve özelliklere katkıda bulunduğu kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Webster & Roe, 1998, s. 158).

Erken okuryazarlık çocukların dilin yapısı, organizasyonu ve işlevi hakkında düşünmesine yardımcı olur ve kelime dağarcığını geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bu görüşle birlikte erken okuryazarlığın dilden bağımsız ele alınması yanlıtıcı olabilmektedir (Ikhwansyah & Mangunsong, 2024; Jasińska vd., 2021). Beyindeki dil merkezi, belleğin

geliştirilmesi ve yeni kazanılan kavramların çeşitlendirilmesi için bir depo görevi görmektedir. Bu deponun aktif tutulması erken dönemlerde kavram edinme, kelime dağarcığı oluşturma ve okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemini pekiştirmektedir (Hannan, 2006).

GY olan çocuklar, çevresel görsel ipuçlarını yeterince kullanamadıkları için dil becerileri genellikle farklı bir gelişim gösterebilir ve dil öğreniminde sözel ve işitsel uyarılara daha fazla bağımlı hale gelebilirler (Kekelis & Andersen, 1984; Preisler, 1995). GY, bireylerde genellikle yetişkine aşırı bağımlılık ve çevrede bağımsız hareket etme sınırlılığı gibi durumlara yol açan en zorlayıcı yetersizliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Reina, López, Jiménez, García-Calvo & Hutzler, 2011). Bu bağımsız hareket etme sınırlılığı, çocuğun anneden ayrılma sürecindeki zorluklarla ilgilidir. Görme, zihinsel temsil ve duygusal bağlanma sürecinde önemli bir rol oynar. Bu nedenle anneden ayrılık kaygısı yoğun olabilir ve bu durum ikinci yılın sonuna kadar sürebilir. GY olan çocuklar annesiyle temasını kaybettiğinde çaresizlik ve panik yaşayabilir. Bu çocuklar kaygı ve hayal kırıklığına genellikle geri çekilme, hareketsizlik ve kendi kendine zarar verme ile tepki verir. Enerjisini dış nesnelere değil, kendi bedenine yöneltir (Lairy, Harrison Covello, 1973). Çevreyle doğrudan etkileşim gerçekleşmediği için GY olan çocuklarda tesadüfi öğrenme sınırlılığı çocukların dil gelişimini etkileyerek dil gelişimiyle bağlantılı okuryazarlık becerilerindeki alt bileşenlerin eksik veya gecikmiş olarak edinilmesine neden olabilmektedir (Kamei-Hannan & Ricci, 2015, s. 30). Bu sınırlılık sözel dil gelişiminin gecikme riskiyle karşı karşıya kalmasından kaynaklanabilmektedir. Uyarın yetersizliği, jestler ve yüz ifadeleri gibi sözsüz iletişim yollarıyla göz temasının kurulamaması bu durumu daha da zorlaştırmaktadır (Preisler, 1995; Rogers & Puchalski, 1984).

GY olan bir çocuğun, tipik gelişim gösteren bir çocuğa kıyasla çevresindeki nesnelere ve insanları algılama, işaret etme ve nesnelere tutma olasılığı daha düşüktür. Gelişimin konuşma öncesi aşamasındaki tipik gelişim gösteren bebeklerin ebeveynleri, bebeklerin işaret ettiği nesnelere veya kişileri adlandırmaya yönelik ortak dikkate güçlü bir eğilim göstermektedir. Bu durum kelimelerin nesnelere ilişkilendirme olasılığını arttırmaktadır. GY olan bir çocuğun ise sözel dil aracılığıyla nesnelere veya kişilerin sembolik bir temsilini edinmeye başlaması zorlayıcı olabilir (Brambring, 2007). Araştırmalar GY olan çocukların bebeklik döneminden itibaren babıldama, konuşma sesleri çıkarma, kelime dağarcığını geliştirme ve

dil bilgisini öğrenme gibi alanlarda tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla gecikmeler yaşadığını göstermektedir (James & Stojanovic, 2007; McConachie, 1990; Tadić vd., 2010).

GY olan çocukların okumaya geçişte dille bağlantılı kelime çözümleme problemleri yaşayabilecekleri olası bulunmaktadır. Ortaya çıkabilecek gecikmelerin ve problemlerin birtakım destekleyici davranışlar ve etkinliklerle desteklenmesi sonucunda GY olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer seviyeye gelmesi sağlanabilmektedir (Gompel, 2005). Aksi takdirde okul döneminde meydana gelebilecek bu dil temelli sorunların, GY olan çocukların okuma becerilerinde zorluklara yol açabileceği düşünülmektedir (Gillon & Young, 2002). Brouwer, Gordon-Pershey ve Stransky (2023) 2016-2020 yılları arasında Ulusal Çocuk Sağlığı Anketi (National Survey of Children's Health) verilerini kullanarak GY olan çocukların erken konuşma, dil ve okuryazarlık gelişimini özellikle sesbilgisel farkındalığı incelemiştir. Çalışmada GY olan üç ve beş yaş arası çocuklar (n = 186) ve GY olmayan çocuklar (n = 25.354) arasında ebeveyn eğitim seviyesi ve düşük sosyoekonomik düzeylerinde önemli farklılıklar olduğunu görülmüştür. GY olan çocukların kelimelerin başlangıç seslerini tanıma ve kelime uyaklama gibi erken sesbilgisel farkındalığı daha az edindiğini ayrıca neredeyse üç kat daha fazla konuşma veya dil bozukluğu tanısı aldığı belirlenmiştir. Çalışma, GY olan çocukların konuşma, dil ve okuryazarlık gelişimlerini destekleyen özel müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

GY durumu bir çocuğun dil gelişimini ve görsel temelli gelişmekte olan okuryazarlığa erişimini etkileyebilir. Görsel bilginin baskın olduğu bir dünyada GY olan bireylerin dilin etkili kullanımına güvenmeleri beklenen bir durumdur (Salisbury, 2007, s. 77). Bu nedenle GY olan çocuklar gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için sistematik müdahale uygulamalarına ihtiyaç duyabilirler (Chen & Dote-Kwan, 2018). Pring (1994) tek denekli boylamsal bir çalışma yaparak beş yaşındaki Becky isimli bir çocuk üzerinde sesbilgisel farkındalık, logografik okuma (görsel strateji kullanma), alfabe bilgisi stratejileri uygulayarak incelemelerde bulunmuştur. Araştırmacı doğuştan GY olan katılımcıyı bu alanlarda değerlendirerek hece ayırma, sesleri tanıma, uyak üretme gibi becerilerde çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı çocuğu yedi yaşına dek izlemiştir ve aralıklarla değerlendirmiştir. Araştırma sonunda Becky, anlamsız kelimeleri okumada, harf-ses eşleştirmesinde, heceleme görevlerinde yedi yaşındaki tipik gelişim gösteren akranları seviyesinde performans sergilemiştir ve iyi bir braille okuyucusu olmuştur. Sonuçlardan

yola çıkarak Becky'nin okumayı öğrenirken kullandığı stratejilerdeki farklılık ne olursa olsun doğuştan gelen GY nedeniyle karşılaştığı güçlüklerin, uzun vadede okuryazarlığa geçişini engellemediği sonucuna varılmıştır.

Dil gelişimi, sosyal ve akademik başarı için önemlidir ve GY olan çocuklar için önemli bir rol oynar. Hem evde hem de okuldaki öğrenme ortamlarında dünyanın benzerlikler ve farklılıklar açısından nasıl tanımlandığı ve sınıflandırıldığı konusunda zengin girdiler sağlanmalıdır (Webster & Roe, 1998, s. 74). Erişilen araştırmalar kapsamında okuryazarlığın erken dönemden itibaren dil ve etkileşim temelli desteklenmesinin günlük hayatta ve ileri dönem okuryazarlık becerilerinde başarılı olabilmek için önemli olduğu görülmektedir (Justice & Ezell, 2001; Rohde, 2015; Snow, Burns & Griffin, 1998). Etkileşimli erken okuryazarlık deneyimlerinin, yetişkin desteğiyle mümkün olduğu ileri sürülmektedir (Dote-Kwan & Hughes, 1994). Bu bağlamda ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için erken dönemde GY olan çocukları desteklemesi önem taşımaktadır (Murphy, Hatton & Erickson, 2008).

Murphy vd. (2008) GY olan çocuklarda erken okuryazarlığı ve iletişimi teşvik etmek için öğretmenlerin kullandıkları stratejileri araştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin kullandığı kaynaklar ve kaynakların kullanımına dair bazı sorulara cevap aranmıştır. Çalışma 29 sorudan oluşan online anket aracılığıyla 192 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Anketteki sorular iletişim ve dil, motor beceriler, kitap ve metinle ilgili kavramlar, kelime okuma becerilerinin gelişimini destekleme, sesbilgisel farkındalık, yazma, erişilebilirlik kapsamında oluşturulmuştur. Anket sonuçlarına göre öğretmenler sesbilgisel farkındalık oluşturmak için şarkı söyleme, şarkı dinleme, tekerleme (%53) söyleme, öykü kitapları okuma (%43) etkinliklerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin %50 ila %60'ı çoğunlukla iletişimi ve dil gelişimini kolaylaştırmak için doğrudan stratejiler kullandığını ve aileleri de bu konuda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlere göre okuryazarlığın desteklenmesinde aile katılımının ve aile ile iş birliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Deneyim

Çocukların okuma yazma davranışlarıyla gelişen okuryazarlık becerileri, bebeklik döneminden itibaren aile ve toplum çevresinde başlamaktadır. Okuryazarlık içeren ebeveyn-çocuk etkileşimleri genellikle öğretme amacı gütmeyen doğal olarak gerçekleşmektedir

(Weinberger, 1996, s. 20). Erken deneyimlerden oluşan zengin bir repertuar kazanmak, okuryazarlık becerilerinin gelişimi için temel sağlamaktadır. Deneyimlerin sayısına odaklanmak yerine bu deneyimlerin kalitesi ve derinliği dikkate alınmalıdır (Koenig & Farrenkopf, 1997).

Her çocuğun ev ortamında elde ettiği erken okuryazarlık deneyimleri, sosyokültürel ortam, çocuğun ihtiyaçları ve ailenin okuryazarlık bilgileri gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Gengeç vd., 2021). Bu nedenle GY olan çocukların bu deneyimleri kazanma yolları, tipik çocuklardan farklılık gösterebilir ve özel desteğe ihtiyaç duyabilirler (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Tipik çocuklar, bir yetişkinin sürekli yönlendirmesine ihtiyaç duymadan yazılı materyallerle etkileşimde bulunarak okuryazarlık becerilerini geliştirirken, GY olan çocuklar bu tür deneyimleri kendi başlarına kazanmakta zorlanmaktadır (Koenig, 1992).

Craig (1999), ev ortamında GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini gözlemlemeyi ve ailelerle etnografik görüşmeler yapmayı içeren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sonucunda, dokunsal kitapların paylaşılmasının ailelerin okuma etkinliklerine katılımını artırdığı bulunmuştur. Ayrıca evde okuryazarlık fırsatlarının yaratılmasının, çocuğun GY durumundan çok ailenin okuryazarlık konusundaki tutum ve görüşlerinden etkilendiği düşünülmektedir. Koenig ve Farrenkopf (1997) GY olan çocukların okumalarının anlamlı gerçekleşmesi için ihtiyaç duydukları temel deneyimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, aile ve arkadaşlarla rutin etkinlikler yapmanın günlük deneyimler kazanmada önemini ortaya koymuştur. Ayrıca okuryazarlığa anlam kazandırmak için kullanılan kavramlar da dikkate değer bulunmuştur.

Ev ortamında çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun yazılı materyallerin bulundurulması erken okuryazarlık becerilerine dair deneyimlerin kazanılmasında etkili bulunmaktadır (Vukelich & Christie, 2009, s 48-50). GY olan çocukların okuma yazma becerilerinden önce braille materyalleri, kapalı devre televizyonlar, büyük puntolu yazılı materyaller, büyüteçler gibi deneyim sağlamaya yardımcı araçlara erişimleri tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığı zaman sınırlı olabilmektedir. Bu sınırlılık da yazılı ya da braille araçlar ile doğrudan etkileşimde bulunma deneyimini azaltmaktadır (Craig, 1996).

Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesinde çeşitli oyuncaklar ve nesnelere kullanılabilmektedir. Evde birçok oyun ve etkinlik malzemesi bulundurmak, AG

çocukların bu malzemeleri etkili bir şekilde kullanmalarını her zaman sağlamaz. Aksine, çok çeşitli malzeme sunmak çocukları sıkabilir. Çocuklar daha fazla oyuncağı keşfetmiş olur ancak kısa sürelerle herhangi bir oyuncakla daha ileri seviyede oyun oynama becerisini tek başına sergilemeyebilir. Yetişkin rehberliği olmadan GY olan çocuklar bu materyalleri anlamlı ve uzun süreli kullanmakta zorlanabilir, bu da onların öğrenme ve gelişim süreçlerini sınırlayabilir (Dote-Kwan & Hughes, 1994). Örneğin, AG bir çocuk kontrastı yüksek ve büyük puntolu harf kartları ile oynarken yetişkin rehberliği olmadan bu materyalin sağladığı öğrenme fırsatlarını tam olarak değerlendiremeyebilir. Yetişkin rehberliği olmadan çocuk, harf kartlarının sunduğu bilgiyi anlamakta ve bunları mevcut bilgileriyle ilişkilendirmekte zorlanabilir. Bunun sonucunda çocuk materyalle sadece yüzeysel bir etkileşimde bulunur ve derinlemesine öğrenme gerçekleşmez.

Stangl vd. (2014) bir çalışmada ebeveynlerin ilgisi ve motivasyonunun, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede dokunsal grafikler ve resimli kitapların kullanımını nasıl etkilediği incelenmiştir. Öğretmenler, ebeveynler ve çocukların dahil edildiği çalışmada gözlem, görüşme ve anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için uzmanlar ve ebeveynler çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunlar arasında okuma etkinlikleri için gerçek nesnelere dayanan dokunsal grafikler ve erken okuryazarlık materyallerinin geliştirilmesi gerekliliği yer almıştır. Ayrıca okuyucuyu ve dinleyiciyi ses taklidi yapmaya veya duygu durumlarını tonlayıcı ifadeler çıkarmaya teşvik eden kitapların seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Picard, Albaret ve Mazella (2014) çalışmalarında GY olan ve tipik çocukların kabartmalı resimleri dokunsal olarak tanımlama becerilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 9-10 yaş arası 13 GY olan ve 13 gözleri bağlı tipik çocuk katılmıştır. Katılımcılardan yaygın nesnelere kabartmalı resimlerini tanımlamaları istenmiş ve önceden nesne kategorisi hakkında bilgi verilmiştir. GY olan çocuklar daha önce dokunsal resimlerle bir miktar pratik yapmışken, tipik çocukların bu konuda herhangi bir deneyimi olmamıştır. Sonuçlar, GY olan çocukların hem tanımlama doğruluğunda hem de doğru isimlendirme süresinde tipik gelişim gösteren çocuklardan daha iyi performans sergilediğini göstermiştir. Bu iki araştırmadan yola çıkarak GY olan çocukların eğitiminde dokunsal becerilere ve etkinliklere odaklanarak onların akademik ve sosyal deneyimlerini desteklemenin kritik bir rol oynadığı söylenebilir (Hatlen & Curry, 1987; McLinden & McCall, 2016, s. 53).

Evde erken okuryazarlığın desteklenmesi önemlidir, ancak bu süreç çocuğun günün büyük bir bölümünü geçirdiği okul ortamında çeşitli etkileşimlerle desteklenerek daha etkili hale getirilebilmektedir (Hannon ve Nutbrown, 1997). Evde ve okulda yazılı materyallerle zengin bir çevre oluşturma ve bu materyallerle düzenli etkileşim sağlama, birlikte kitap okuma rutinlerini sürdürmek açısından gereklidir (Altınkaynak, 2019b). Okul ortamında, çocukların görme derecesine uygun erken okuryazarlık becerilerini destekleyici etkinliklerin yapılmasının, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi gibi alanlarda çocukların farkındalıklarını artırdığı görülmektedir (Blachman, Ball, Black ve Tangel, 1994).

Gören çocuklar bir yetişkinin çok fazla katılımı olmadan sürekli olarak yazı ile karşılaşarak okuryazarlık becerileri gelişimine yönelik deneyimler kazanırken GY olan çocukların müdahale olmadan bu deneyimleri kendiliğinden oluşturması olası bulunmamaktadır (Koenig, 1992). Erickson ve Hatton (2007c) okul öncesinde GY olan çocuklarla çalışan üç öğretmenle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmada veriler gözlem, görüşme ve öğretmenlerin dersler sırasında kullandıkları kitaplardan, ders planlarından ve öğrencilerin çalışmalarının örneklerini içeren doküman incelemeleri aracılığıyla toplanmıştır. Sınıf gözlemlerinde öğretmenler, hikâye kitapları okuyarak, şarkılar söyleyerek ve tekerlemelerle sesbilgisel farkındalığın gelişimini dolaylı olarak desteklemişlerdir. Araştırma sonunda GY olan çocukların sözel dilinin geliştirilmesi, basılı yazı ve braille alfabesinin seçenek olarak sunulması, sesbilgisel farkındalık ile sözdizimsel farkındalığın geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda özellikle braille farkındalığının erken yaşlarda başlaması ve işitsel uyarıların çeşitlendirilmesi, bu becerilerin gelişimini desteklemek adına kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların gelişiminde oynadıkları rol önemli bulunmaktadır (Murphy, Hatton & Erickson, 2008).

Öğretmenler, çocukların eğitimin ilk yıllarında ihtiyaç duyacakları temel beceri ve bilgileri edinmelerinde kilit rol oynar. Bu nedenle, okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla eğitim ortamında nitelikli deneyimler sunmaları gerekmektedir (Cunningham vd., 2009). McKenzie (2009) çalışmasında görme ve ek yetersizliği bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin değerlendirilmesine yönelik çoklu durum çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada çevresel özellikler, stratejiler ve etkinlikler dahil olmak üzere mevcut olan

okuryazarlık desteklerini belirlemek için körsağır olan öğrencilerden oluşan yedi sınıf gözlemlenmiştir. Çalışma yaşları üç ila yirmi bir arasında toplamda 29 öğrenci ve okul personeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Bulgulara göre sınıfların yarısı tüm çocuklar için kendiliğinden gelişen okuryazarlığın gelişimini desteklemek için çevresel özelliklerin ve öğretim stratejilerinin %50 veya daha fazlasını gösterse de GY olan öğrenciler için genel olarak uyarılama eksikliği bulunmuştur. Sınıflarda çevresel yazıya erişememe ve braille alfabesi öğrenen öğrenciler için genel olarak braille açısından zengin ortamların eksikliği yer almıştır.

Brown, Packer ve Passmore (2013), Avustralya’da GY olan çocukların olağan gelişim sergileyen çocuklarla birlikte devam ettiği erken eğitim sınıflarının ortamını inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, yaş ortalaması beş olan 20 GY olan çocuk, 20 öğretmen ve 19 anne yer almıştır. Sonuçlara göre, çocuklar yeterli fiziksel sınıf ve okul ortamında eğitim görürken, birçoğu görme desteği sağlayan araçlara erişim konusunda yeterli desteği olmayan sınıflarda eğitim almaktadır. Görme destekleyici araç ve ekipmanlara yalnızca 14 öğrenciden dördü erişebilmiştir. Öğretmenlerin yarısı, önerilen kaynakların çoğunun sınıfta mevcut olduğunu belirtmiş, ancak yalnızca dört öğretmen tüm kaynakların mevcut olduğunu bildirmiştir.

Hem evde hem de okul ortamında sağlanan destek ve yetişkinlerin çocuklarla etkileşim kurma biçimi, erken okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle aile eğitimi, erken okuryazarlık gelişimini destekleyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmakta ve çocuğun akademik başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Aşağıdaki bölümde aile eğitiminin bu süreçteki önemi daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Aile Eğitimi ve Önemi

Aile çocuğun ilk ve en önemli eğitimcisidir. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarında aileleriyle birlikte temel değerleri, davranış biçimlerini ve yaşam becerilerini öğrenirler (Lamb & Bornstein, 2000). Aile çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen bir dizi faktörün merkezindedir. Bu nedenle ailenin çocukların yetiştirilmesinde oynadığı rol, çocuğun gelişimi ve topluma uyum süreci açısından büyük önem taşır. (Cuartas, 2022;

Williams, Biscaro, & Clinton, 2019). Aile eğitimleri ise ailenin bu önemli rolünü en iyi şekilde yerine getirmesine yardımcı olan bir süreci içermektedir (Stolz & Sizemore, 2011).

Aile eğitimi, ailenin işlevselliğini artırmayı ve çocukların refahını geliştirmeyi hedefleyen, yapılandırılmış ve kapsamlı bir öğrenme sürecidir. (Davis-Kean, Tighe & Waters, 2021; Eccles, 2005). Bu süreç, ebeveynlere çocuklarının gelişimini destekleme, aile içi ilişkileri güçlendirme ve olumlu ebeveynlik becerilerini geliştirme için bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlar (Butler, Gregg, Calam & Wittkowski, 2020; Rogers-Tanner & Rothe, 2016). Aile eğitimi çocuk gelişimine destek olma, olumsuz davranışları azaltma, olumlu ebeveynlik becerilerini geliştirme, stresle başa çıkma, çocuklarla daha etkili bir şekilde iletişim kurma, ihtiyaçlarını daha iyi anlama konularında farkındalık sağlar (Clark, 2020; Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008; Nelsen, 2006; Sanders, Markie-Dadds, Tully & Bor, 2000; Webster-Stratton & Reid, 2018). Guralnick ve Connor (2005) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, 40'tan fazla aile eğitimi programını incelenmiş ve bu programlara katılan çocukların, katılmayan çocuklara göre daha iyi dil becerilerine, daha yüksek IQ puanlarına ve daha olumlu sosyal-duygusal becerilere sahip olma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Aile merkezli uygulamalar ailelere çocuklarıyla daha kaliteli etkileşim kurma ve çocuklarının öğrenme fırsatlarını artırma konusunda yardımcı olan uygulamalardır (Espe-Sherwindt, 2008; Hallam, Han, Vu & Hustedt, 2016; Mahamood, 2012). Bu uygulamalar uzmanlardan aldıkları rehberlik, eğitim ve koçluk desteğiyle ailelerin doğal veya yapılandırılmış ortamlarda çocuklarıyla birlikte çalışmasını mümkün kılar (Dunst, 2001; McCarthy & Guerin, 2022). Bu sayede aileler, çocuklarının hedeflenen becerileri kazanmasına ve onlarla olan ilişkilerinin güçlenmesine katkı sağlar (Morris vd., 2017; Swanson, Raab & Dunst, 2011). Aile eğitimi, çocukların akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde desteklemektedir. Ebeveyn katılımı çocukların öğrenme çıktılarını üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Maier & Stein, 2023).

Aile eğitimi, çeşitli yaş gruplarına ve farklı alanlara odaklanarak geniş bir yelpazede sunulan programlar aracılığıyla sağlanmaktadır (C. T., Ramey & Ramey, 2023). Bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde, ebeveynlere yönelik aile eğitimi programları, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra duygusal bağ kurma ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Pontoppidan, Klest ve Sandoy, 2016; Şen Karadağ & Tuncay,

2022). Bu programlar genellikle bebek bakımı, uyku düzeni, emzirme ve beslenme gibi konuları kapsar ve ebeveynlere bu süreçlerde nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sağlar (Perez-Escamilla, Segura-Pérez & Lott, 2017). Okul öncesi dönemde aile eğitimi programları genellikle çocukların oyun ve keşif becerilerini geliştirmeye odaklanırken, sosyal becerilerin ve başlangıç düzeyi akademik becerilerin kazandırılmasına da yardımcı olur. Bu dönemde ailelere, çocuklarının öğrenme ve keşfetme sürecini destekleyici etkinlikler ve oyunlar konusunda rehberlik edilir (Aksoy, 2021; Uzun & Baran, 2022). Okul çağındaki çocuklar için aile eğitimi programları, okul başarısını artırma, problem çözme becerilerini geliştirme, akademik motivasyonu artırma ve olumlu davranışları teşvik etme gibi konuları kapsar. Bu dönemde aileler, çocuklarının akademik gereksinimlerini desteklemek ve evde öğrenme ortamlarını iyileştirmek için pratik stratejiler ve kaynaklarla desteklenir (Nye, Turner & Schwartz, 2006; Rafiq, Fatima, Sohail, Saleem & Khan, 2013). Ergenlik döneminde, aile eğitimi programları genellikle ergenlerin bağımsızlık kazanma sürecinde aile içi iletişimi güçlendirmeye ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmaya odaklanır. Bu dönemde ailelere, ergenlik dönemindeki çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını anlama, sınırlar koyma ve riskli davranışları önleme konusunda destek sağlanır (Kumpfer, & Alvarado, 2003; Velleman, Templeton & Copello, 2005).

Aile Eğitim Modelleri

Farklılaşan Yaklaşımlara Göre Aile Eğitim Modelleri

Aile eğitiminde, eğitimcilerin farklı roller üstleneceği birçok yaklaşım bulunmaktadır. Her yaklaşım ailelerin ve çocukların ihtiyaçlarına göre farklı yaklaşımları içermektedir (Dunst, 2002). Bu yaklaşımlar, aile eğitimi programlarının temelini oluşturarak, ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik etkili ve esnek çözümler sunar. Eğitimciler, bu yaklaşımları kullanarak ebeveynlerin bilgi ve becerilerini artırabilir ve aile içi ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlayabilir (Weiss, Bouffard, Bridglall & Gordon 2009). Aşağıda bu yaklaşımların bazıları açıklanmıştır.

Uzman Yaklaşımı: Uzman yaklaşımında, eğitimci bilgili bir uzman olarak ebeveynlere doğrudan bilgi ve rehberlik sağlar. Bu yaklaşımda eğitimci, bilgi aktaran ve çözüm sunan

bir roldedir. Eğitimci, çocuk gelişimi, davranış yönetimi ve ebeveynlik becerileri konularında kapsamlı bilgiler sunar. Ebeveynlere belirli yöntemler ve teknikler öğretilir. Eğitimci, ebeveynlerin bilgi eksikliklerini gideren ve onlara rehberlik eden bir uzmandır. Positive Parenting Program (Triple P) bu yaklaşımı kullanarak ebeveynlere kapsamlı rehberlik sağlar (Sanders, 1999; Sanders vd., 2000).

Kolaylaştırıcı Yaklaşım: Kolaylaştırıcı yaklaşımda, eğitimci ebeveynlerin kendi çözümlerini bulmalarına yardımcı olur. Bu yaklaşım, ebeveynlerin katılımını ve etkileşimini teşvik eder. Eğitimci, grup tartışmaları, rol yapma ve pratik aktiviteler gibi yöntemlerle ebeveynlerin aktif katılımını sağlar. Ebeveynler, kendi deneyimlerini paylaşır ve birlikte çözümler üretirler. Eğitimci, ebeveynlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan bir kolaylaştırıcıdır (Knowles, 1980, s. 74).

Kritik Soruşturma Yaklaşımı: Kritik soruşturma yaklaşımı, ebeveynlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve kendi durumlarını analiz etmelerini sağlamayı hedefler. Eğitimci, ebeveynlerin kendi inançlarını ve uygulamalarını sorgulamalarına yardımcı olur. Eğitimci, tartışma, analiz ve problem çözme etkinlikleri düzenler. Ebeveynler, kendi deneyimlerini ve inançlarını eleştirir ve alternatif yaklaşımlar geliştirirler. Eğitimci, ebeveynlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir rehberdir (Freire, 2000, s.58).

İşbirlikçi Yaklaşım: İşbirlikçi yaklaşımda, eğitimci ve ebeveynler eşit ortaklar olarak birlikte çalışır. Bu yaklaşım, karşılıklı öğrenme ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Eğitimci ve ebeveynler, birlikte planlama yapar, bilgi ve deneyimlerini paylaşır ve ortak çözümler üretirler. Grup çalışmaları ve ortak projeler bu yaklaşımın temel unsurlarıdır. Eğitimci, ebeveynlerle eşit bir ortak olarak çalışan bir işbirlikçidir (Rogoff, Matusov & White, 1996).

Müdahaleci Yaklaşım: Müdahaleci yaklaşım, belirli sorunlara yönelik doğrudan müdahaleler içeren bir yaklaşımdır. Eğitimci, sorunları tanımlar ve çözüm için doğrudan müdahalede bulunur. Eğitimci, ebeveynlerin karşılaştığı sorunları analiz eder ve bu sorunlara yönelik spesifik müdahaleler ve stratejiler sunar. Bireysel danışmanlık ve terapi seansları bu yaklaşımın örnekleridir. Eğitimci, sorunları tanımlayan ve çözüm önerileri sunan bir müdahalecidir (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham 2009, s. 93).

Eklektik Yaklaşım: Eklektik yaklaşım, farklı yaklaşımların ve yöntemlerin bir kombinasyonunu kullanarak esnek bir eğitim sunar. Eğitimci, ebeveynlerin ve çocukların

ihtiyaçlarına göre çeşitli stratejiler uygular. Eğitimci, duruma ve ihtiyaa göre uzman, kolaylaştırıcı, kritik soruşturma ve işbirlikçi yaklaşımları bir arada kullanır. Bu yaklaşım, bireysel ve grup çalışmaları, tartışmalar ve doğrudan müdahaleler içerir. Eğitimci, duruma göre farklı roller üstlenebilen esnek bir uygulayıcıdır (Gao, 2011; Kumar, 2013).

Farklılaşan Ortama Göre Aile Eğitim Modelleri

Ev Merkezli Eğitim: Ev merkezli eğitim, eğitim ve ğretim faaliyetlerinin aile ortamında gerçekleştiği bir yaklaşımdır. Bu tür eğitim ailelerin kendi ev ortamlarında çocuklarına eğitim vermeleri veya belirli programları takip etmeleri anlamına gelir. Bu yaklaşım ailelerin çocuklarına bireysel dikkat ve özel ilgi göstermesini sağlar. Eğitimciler, aileleri evlerinde ziyaret ederek eğitim hakkında bilgi verirler. Bu ziyaretler ebeveynlere ocuk gelişimi, davranış yönetimi ve eğitim teknikleri konusunda rehberlik etmeyi amaçlar. Ebeveynler, çocuklarının eğitimine doğrudan katılım sağlar (Bunijevac, 2017).

Kurum Merkezli Eğitim: Kurum merkezli eğitim, eğitim faaliyetlerinin okullar, eğitim merkezleri veya diğer resm kurumlar tarafından yrtldği bir yaklaşımdır. Bu tür eğitimler genellikle profesyonel eğitimciler tarafından belirlenen programlar ve müfredatlar çerçevesinde gerçekleştirilir. Kaynaklara ve materyallere erişim sağlama avantajı vardır (Benavot, 1997).

Uzaktan Eğitime Dayalı Eğitim: Uzaktan eğitim, eğitim faaliyetlerinin internet ve diğer dijital teknolojiler kullanılarak gerçekleştirildiği bir yaklaşımdır. Bu tür eğitim, coğrafi olarak uzak veya erişimi kısıtlı olan ailelere eğitim kaynakları sağlamayı amaçlar (Hughes, Bowers, Mitchell, Curtiss & Ebata, 2012).

Farklılaşan Katılımcı Sayısına Göre Aile Eğitim Modelleri

Grup Aile Eğitim Programları: Grup aile eğitim programları, birden fazla ailenin katılımıyla gerçekleştirilen eğitim seanslarıdır. Bu programlar, katılımcıların benzer deneyimleri olan diğer ebeveynlerle bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerinden destek almalarını sağlar. Ayrıca, aileler arasında sosyal bağlar kurularak topluluk duygusu ve dayanışma geliştirilir. Grup tartışmaları çeşitli bakış açıları ve çözüm nerileri sunar, böylece katılımcılar daha geniş bir bilgi ve beceri yelpazesine ulaşır. Bir eğitmenin aynı anda

birden fazla aileye eğitim vermesi, bireysel seanslara göre daha ekonomik olabilir (Furlong vd., 2012).

Bireysel Aile Eğitim Programları: Bireysel aile eğitim programları, tek bir ailenin ihtiyaçlarına odaklanarak yapılan özel seanslardır. Bu programlar, her ailenin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim ve danışmanlık sağlayarak özelleştirilmiş eğitim sunar. Ayrıca bireysel seanslar ailelerin sorunlarını daha gizli bir ortamda tartışmalarına olanak tanıdığı için gizlilik avantajı sağlar. Eğitimci, ailenin belirli ihtiyaçlarına ve sorunlarına daha ayrıntılı ve derinlemesine odaklanabilir, bu da derinlemesine çalışma imkanı verir. Eğitim saatleri ve içerikleri, ailenin programına ve ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde düzenlenebilir, bu da esneklik sağlar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Özel Eğitimde Aile Eğitimi

Aile eğitimi her aile için önemlidir ve her ailenin farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Aileler farklı sosyoekonomik koşullara, kültürel geçmişe, aile dinamiklerine ve ebeveynlik becerilerine sahiptir (Guralnick, 2003). Bu nedenle aile eğitimi programları, bu çeşitliliği göz önünde bulundurmalı ve her ailenin farklı gereksinimlerine hitap edecek şekilde düzenlenmelidir (Hanson & Lynch, 2004, s. 43).

Özel eğitimde aile eğitimi yetersizliği olan bir çocuğu kabullenme süreçlerini kolaylaştırmada önem taşımaktadır. Ailenin sürece dahil edilmesi ve bilgilendirilmesi çocuğun eğitiminin ve gelişiminin başarılı olması açısından kritiktir. Bu açıdan sağlanan eğitimlerde çocuğun eğitim sürecine erişimi ve katılımı, aile ve okul arasındaki iş birliği ve iletişim, çocuğun bağımsızlığı ve topluma katılımı gibi birçok faktör bulunmaktadır (Dempsey & Keen, 2008; Lord-Nelson, Summers & Turnbull, 2004).

Aile eğitimi, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için son derece önemlidir. Özellikle çocuklarının tekrarlanan davranış problemlerini çözmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmada etkilidir (Downey, 2016). Bu tür eğitimler kalıcı öğrenmeyi sağlamak için ailelere çocuklarıyla uzun vadede kullanabilecekleri eğitim yöntemleri kazandırarak (Lombard & Jones, 2016) çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına göre hazırlanır ve günlük yaşamı kolaylaştıracak beceriler sağlar (McDougal & Fantuzzo, 2009).

Özel gereksinim kapsamındaki aile eğitimleri, ailelerin çocuklarının eğitim ve yaşam kalitesini artırmak için gerekli bilgi, beceri ve destekleri kazanmasına yardımcı olur (Yaffe, 2015). Bu eğitimler, ailenin çocuğunun eğitim sürecinde aktif bir rol oynamasını ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için gereken adımları atmasını sağlar (Raver, 2005). Ayrıca özel eğitimde aile eğitimlerinin çocukların öğrenme ve gelişimine olumlu etkileri olduğu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Murray & Mandell, 2004). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin aileleri için yapılmış farklı araştırmalar yer almaktadır. Yakın ve Özmen (2010) bir araştırmada sınırlı ifade edici dil becerileri olan zihinsel engelli çocuklara sahip annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarına yönelik bir aile eğitimi gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda çocukların dil gelişimini desteklemek için aile eğitimi alan annelerin model olma, genişletme ve tepki isteme-model olma tekniklerini ev içinde kullandıkları görülmüştür. Yılmaz (2023) araştırmasında Milieu öğretim tekniklerinin öğretime yönelik aile eğitim programının, otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ailelerinin program amaçlarını uygulamasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Milieu öğretim yöntemine yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ortak dikkat ve jest kullanımı üzerine etkisinde ve annelerin uygulama düzeylerinde artış olduğu sağladığı görülmüştür. Ulugöl ve Cavkaytar (2020) zihin yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamda bağımsızlıklarını artırmak için aile eğitimi programının etkisini incelemiştir. Araştırma orta düzeyde zihin yetersizliği olan bir birey ve onun teyzesi üzerinde yürütülmüştür. Aile eğitimi programı, teyzeye yeğenin ev temizliği ve düzeni becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, teyzenin öğretim çalışmalarının yeğenin ev temizliği ve düzeni becerilerini kazanmasında etkili olduğunu göstermiştir. Tomris (2019) Down Sendromlu çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimlerini güçlendirmeye ve çocuklarının gelişimlerini doğal ortamlarında meydana gelen rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemelerine yardımcı olabilecek bir erken müdahale programı geliştirmiştir. Katılımcıları yaşları 25-48 ay arasında değişen Down Sendromlu çocuğa sahip 10 ebeveyn-çocuk çifti oluşturmuştur. Sonuçlar, uygulanan programı hem yüz yüze eğitimlerle takip eden ebeveynlerin hem de tablet bilgisayar üzerinden uzaktan takip eden ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında anlamlı ilerlemeler ve ebeveynlerin doğal öğretim stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocukların temel davranışlarında, sözel taklit çıktılarında, bilişsel ve dil gelişimlerinde anlamlı ilerlemeler olduğu görülmüştür. Yaşar (2021)

araştırmasında işitme engelli çocukların dil gelişimine aile eğitiminin etkisini incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2-8 yaş arasındaki işitme engelli çocuklar ve aileleri oluşturmuş olup toplamda 54 kişi yer almıştır. Sonuç olarak aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine olumlu etkisi olduğu, erken tanı ve cihazlanmanın da dil gelişimiyle ilişkili olduğu ancak cinsiyet, sosyoekonomik seviye ve ailenin eğitim durumunun dil gelişimiyle ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bir araştırmada (Polat & Altunay, 2022) GY olan iki okul öncesi çocuğa, anneleri tarafından çevrimiçi eğitim yoluyla eş zamanlı ipucu yöntemi kullanılarak bağımsız yürüme becerileri öğretilmiştir. Araştırma sonucunda bu yöntemin yüksek kol korunma, elle duvar takibi ve alçak kol korunma teknikleri ile yürümeyi öğretmede etkili olduğu saptanmıştır.

Aile eğitimi çocukların genel gelişiminde ve eğitim yolculuklarında kritik bir rol oynar. Bu nedenle okuryazarlık programlarının başarısı, ailelerin sürece aktif katılımıyla doğrudan ilişkilidir. Hangi aile katılım modeli tercih edilirse edilsin uygulanan okuryazarlık programları ailelere başarı duygusu yaşatmalı ve onları sürecin etkin bir parçası oldukları hissini vermelidir. Ailelerin okuryazarlık sürecinde rol almalarını teşvik etmek için zorlayıcı değil, teşvik edici bir yaklaşım benimseme ve uygun destek sistemleri oluşturma önem taşımaktadır (Gül, 2007).

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programları

Dünyada erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için geliştirilen aile eğitim programları oldukça çeşitlilik göstermektedir. Genellikle farklı ülkelerde farklı yaklaşımlar benimsenmektedir (Ordoñez-Jasis & Ortiz, 2006). Aile eğitimi programlarında kültürel, sosyo-ekonomik ve farklı dil arka planlarına sahip aileleri hedef alarak çeşitli yöntemler kullanılır (Chu & Wu, 2012; Vesely, Ewaida & Anderson, 2014). Genel olarak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde aile eğitim programları, çocukların okuma ve yazma öncesi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra aile içi iletişimi güçlendirmek ve ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime aktif katılımını teşvik etmek amacıyla oluşturulur (Hannon, Morgan & Nutbrown, 2006; Morrow & Young, 1997; Timmons & Pelletier, 2015).

Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini desteklemek için tasarlanmış, ebeveyn katımlı ve ebeveyn

rehberliğinde erken öğrenime odaklanan bir ev ziyareti modelidir. HIPPY hizmeti iki ve beş yaşları arasında çocukları olan ebeveynlere sunulmaktadır. HIPPY'nin amacı ebeveynlerin çocuklarını okula ve sonrasındaki akademik süreçlere hazırlamalarına yardımcı olmaktır. Bu eğitim modelinde ebeveynler çocuklarını ilk öğretmeni olarak destekler. İsrail'de 1980'lerde başarı sağlanan program uygulamasının ardından başta Amerika olmak üzere diğer ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. HIPPY bugün 15 ülkede ve yedi dilde faaliyet göstermektedir (Baker, Piotrkowski & Brooks-Gunn, 1999; Goldstein, 2017).

ParentChild+ Program, 16 ay ile üç yaş arasındaki çocuklar ve ebeveynleri için ücretsiz bir erken öğrenme ve okuryazarlık programıdır. Program, çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmenin yanı sıra ebeveynlerin de çocuklarıyla nasıl etkileşimde bulunacaklarını öğrenmelerine yardımcı olarak çocuklarının okula hazır olma durumlarını desteklemektedir. Program kapsamında Birebir Modeli (One-on-One Model) ile Evde Çocuk Bakım Modeli (Home-Based Child Care Model) uygulanmaktadır. ParentChild+ aileleri başta Amerika olmak üzere birçok ülkede kentsel, kırsal ve banliyöde yaşamaktadır ve 50'den fazla dil konuşmaktadır (Benjamin, 2019; Bultinck, Falletta, Stoeppelwerth, Crowne & Hegseth, 2022).

Ailelere erken okuryazarlık konusunda yardımcı olmayı kolaylaştırmak için bilgi, eğitim ve kaynak sağlama amacıyla 2017 yılında kurulan Canadian Children's Literacy Foundation (CCLF) Kanada'da çeşitli eğitim programları yürütmektedir. Vakıf, küçük çocukları olan tüm ailelerin doğumdan başlayarak erken okuryazarlık desteği almasını sağlamak için sağlık hizmeti sağlayıcılarıyla iş birliği kurmayı ve çocukların güçlü okuryazarlık becerileri geliştirmelerini etkili bir şekilde destekleyebilmeleri için aileler ve eğitimcilerle bilgi paylaşımını amaçlamaktadır (CCLF, 2024).

Peers Early Education Partnership (PEEP) özellikle İngiltere'deki dezavantajlı bölgelerdeki çocukların refahının iyileştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan bir erken öğrenme müdahalesidir. 1995 yılında kurulan PEEP'in amacı özellikle okuryazarlık olmak üzere eğitim başarısını artırmaktır (Evangelou, Brooks, Smith, Jennings & Roberts, 2005; Miller, Dunne, Smith & Laishley, 2020).

Hollanda'da başlayan Opstapje Programı, okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye odaklanan bir aile eğitimi programıdır. Program, "Opstapje" kelimesi Hollandaca'da "Adım Adım" anlamına gelmektedir. Bu

program başlangıçta HIPPY programından geliştirilmiştir. Hollanda hükümeti, göçmen çocuklar da dahil olmak üzere dezavantajlı geçmişe sahip çocukların eğitim fırsatlarını iyileştirmeye yönelik politikalarının bir parçası olarak 1980'lerde bu programı uygulamaya karar vermiştir. Opstapje Programı, ev ziyaretleri ve aile eğitim oturumları aracılığıyla ailelere çocuklarının dil gelişimini desteklemek için ipuçları ve etkinlikler sunar. Program, genellikle iki ila dört yaş arası çocukları ve aileleri kapsamaktadır (Kalthoff, 2010).

Türkiye'de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için geliştirilen farklı aile eğitim programları ve araştırmaları bulunmaktadır. Bu programlardan biri olan Nitelikli Kitap Okuma Erken Müdahale Programı (NİKO) tipik gelişim gösteren veya gelişimde gerilik/yetersizlik riski bulunan 0-6 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri/bakıcıları ve bu çocuklarla çalışan eğitimci/uzmanlara yönelik hazırlanmış nitelikli kitap okuma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir erken müdahale programıdır (İ. Diken, Ö. Diken, Günden & Sinoğlu Günden, 2021). Bu program, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak ve erken okuryazarlık becerilerini içeren dil gelişimini desteklemek için tasarlanmıştır.

Altınkaynak ve Akman (2016) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine, ailelerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun okuma yazmaya hazırlık programı geliştirilmiştir. Aile Temelli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı'nın etkililiğini değerlendirmek için ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu bir ilkokulun anasınıfına devam eden 55 çocuk ve bu çocukların aileleri oluşturmuştur. Araştırmada çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Sözcük ve Yazı Farkındalığı Ölçeği, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Becerileri Testi (TİFALDİ) ve Frostig Görsel Algı Testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda programın çocukların alıcı ve ifade edici dil, ses farkındalığı, sözcük ve yazı farkındalığı ile görsel algı becerileri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkileri olduğu görülmüştür.

Sosyoekonomik risk altındaki çocuklar için ebeveyn uygulamalı paylaşımlı kitap okuma erken okuryazarlık müdahale programının etkisini inceleyen İşlek (2021), deney grubunda 17 ve kontrol grubunda 17 olmak üzere toplam 34 çocukla çalışmıştır. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerine erken okuryazarlık müdahale programı ile ilgili eğitim verilmiş ve bu program, bu gruptaki çocuklara ebeveynleri tarafından 12 hafta boyunca uygulanmıştır.

Kontrol grubundaki çocuklar ise sınıf öğretmenlerinin uyguladığı programa devam etmişlerdir. Araştırma verileri, Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) II, Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Becerileri Kontrol Listesi ve Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi (AST) kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahale programının çocukların ev erken okuryazarlık ortamı ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

Çelik (2022) beş yaşındaki çocuklar ve annelerinin evde paylaşımlı okuma teknikleriyle gerçekleştirdiği kitap okuma uygulamalarının etkisini incelemiştir. Çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir ilkokulun anasınıfına devam eden beş yaş grubu 28 çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Çalışmada dokuz kontrol ve sekiz deney grubu olmak üzere toplamda 17 ebeveyn-çocuk çiftiyle çalışılmıştır. Deney gruplarına farklı okuma teknikleri uygulanmıştır, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Nicel veri toplama araçları arasında Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL), Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği, Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) ve Anne-Baba Tutum Ölçeği yer almaktadır. Nitel erken toplama aracı olarak ise deneysel işlem sürecinden elde edilen ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okumanın sözlü dil becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Problem Durumu

Erken deneyimlerden oluşan zengin bir repertuar kazanma, çocuklarda okuryazarlığın gelişimi için önemli bir temel oluşturmaktadır (Neuman, 2014; Peixoto, Alegria & Pestana, 2023). Ancak araştırmalar AG çocukların bu deneyimleri edinmelerinin, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha farklı ve zorlu olduğunu göstermektedir. AG çocuklar akademik başarılarını sürdürebilmek için genellikle daha fazla zamana ve bireyselleştirilmiş kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte çocukların okul ortamında ve evde ihtiyaç duydukları destek her zaman yeterli düzeyde sağlanamamaktadır. Özellikle erken dönemlerde bu çocukların okuryazarlık eğitimi için geliştirilen stratejilerin yetersiz kalması, onların akranlarıyla eşit eğitim fırsatlarına sahip olamamalarına yol açmaktadır. Eğitim

süreçlerindeki bu zorluklar sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların psikososyal gelişimlerini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Ev ortamında izlenen erken okuryazarlığı destekleyici tutumlar ve aktivitelerin sürekli ve bütüncül olarak devam etmesi için ailelerin uzmanlardan ve profesyonel eğitimcilerden destek alması önemli bulunmaktadır. Alanyazın incelendiği zaman tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine yönelik hazırlanmış çeşitli eğitim programlarına ulaşılmaktadır (CCLF, 2024; İ. Diken vd., 2021; Goldstein, 2017). Ancak GY olan çocukların ailelerinin bilgilendirileceği eğitim programlarının eksikliği ve ailelerin yeterince bilgilendirilmemesi akranlarıyla karşılaştırıldığında AG çocukların çocukların erken dönemde okuma ve yazma için önkoşul becerilerini geliştirmelerini sınırlandırmakta ve eğitim hayatları boyunca akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Lupón, Armayones & Cardona, 2018). Dolayısıyla, bu çocukların ailelerine yönelik düzenlenmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması büyük bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu programlar, ailelerin çocuklarına nasıl destek olabileceklerini, evde uygulayabilecekleri etkinlikleri ve çocuklarının ihtiyaçlarına uygun materyalleri nasıl seçebileceklerini öğremlerini sağlayacaktır. Aynı zamanda bu tür programlar ailelerin çocuklarının gelişiminde daha etkin bir rol oynamalarına olanak tanıyacaktır. Eğitimciler ve uzmanlar, ailelerle iş birliği yaparak çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler geliştirebilirler. Erickson, Hatton, Roy, Fox ve Renne (2007) aile merkezli uygulamalarla GY olan çocukların okuryazarlık gelişiminin destekleme amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu nitel araştırmada bebeklik döneminde GY olan üç çocuğun gelişen okuryazarlık becerileri erken müdahale uzmanları tarafından gözlem, görüşmeler, doküman incelemeleriyle ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları ailenin beklentilerine ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenebileceğini göstermektedir. Araştırmacılar, çocuklarının dil ve kavram gelişiminde önemli fırsatları kullanmalarında aileye rehber olunabileceğini vurgulamışlardır. Işıtan Kılıç (2023) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çoklu yetersizlikten etkilenmiş bir çocukla annesine sunulan etkileşimli kitap okuma becerileri koçluk uygulamasının EOEO etkisini incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmaya dört buçuk yaşında birden fazla yetersizliği olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bulgular

verilerdeki öntest-sontest puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Araştırmada sağlanan koçluk eğitimiyle çoklu yetersizlikten etkilenmiş AG bir çocuk ve annesinin birlikte kitap okuma davranışları etkileşimli hale gelmiştir.

Sonuç olarak AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için ailelerin ve uzmanların iş birliği içinde hareket etmesi ve erişilebilir öğrenme fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Bu süreci desteklemek adına, AG çocukların ihtiyaçlarına özel olarak tasarlanmış eğitim programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür programlar hem aileler hem de eğitimciler için rehberlik sağlayarak, çocukların okuryazarlık becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir. Böyle bir destek, AG çocukların potansiyellerini erken dönemlerden itibaren gerçekleştirmelerine olanak tanıyacak ve onları daha donanımlı bir şekilde eğitim ortamına hazırlayacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Az Gören Çocuklar için Erken Okuryazarlık Aile Eğitimi Programı'nın (AGÇERAP) AG çocukların ve ebeveynlerinin ev erken okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde etkili olup olmadığını ve AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde AGÇERAP'ın etkisini belirlemektir. Araştırmanın genel amacını değerlendirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. AG çocukların ve ebeveynlerinin ev erken okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?
2. AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?
3. Ebeveynlerin ve AG çocuklarının etkileşimli kitap okuma davranışlarının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?
4. Ebeveynlerin AGÇERAP'ın içerik ve uygulama süreçleri hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

Önem

Güncel araştırmalar, doğumdan altı yaşa kadar erken okuryazarlık becerilerinin nitelikli bir şekilde desteklenmesi durumunda, çocukların yetkin bir okuryazar olabileceğini

vurgulamaktadır (Neuman & Dickinson, 2018, s. 3-5). Çocukların ev okuryazarlık ortamında ebeveynleri veya sorumlu kişilerle yaşadıkları dil temelli etkileşimlerin sıklığı ve kalitesi, eriştikleri okuma yazma materyallerinin niteliğiyle birlikte büyük önem taşımaktadır (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2014). Gelişimsel olarak uygun dil girdisi, paylaşımlı okuma uygulamaları ve doğal öğrenme fırsatları, çocukların sesbilgisel farkındalık, kavram kazanımı, erken yazma becerileri, harf bilgisi ve etkileşimli kitap okuma gibi erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir (Chen & Dote-Kwan, 2018). Ancak farklı derecede yetersizlikten etkilenmiş çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklarda okuryazarlık gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan uygulamaların sınırlı sayıda olması, özellikle endişe verici bulunmaktadır (McKenzie, 2009). İlgili araştırmaların sınırlılığı ve GY olan çocuklarda erken müdahalenin önemine yapılan vurgu, öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla yürütülen müdahale çalışmalarının sayısının artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dote-Kwan & Hughes, 1994). Erken müdahale, bireyselleştirilmiş, aile merkezli, uzman-ebeveyn iş birliği ve kapsamlı gelişimsel programla GY olan bireylerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak planlanabilmektedir. Bu unsurların, ebeveyn-çocuk etkileşimlerine entegre edilmesi ise gelişimsel çıktıların hızlandırılmasında etkili olmaktadır (Dale vd., 2019). AG çocuklarda ise sözel dil gelişimi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve okuryazarlıkla ilgili becerilerin erken dönemde desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu destek, özellikle erken müdahale programlarının bireyselleştirilmiş, aile merkezli ve uzman-ebeveyn iş birliğine dayalı olması gerektiğini göstermektedir (Erickson & Hatton, 2007b).

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kapsayan yeterli sayıda araştırmaya ulaşılamamaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalar ise okul öncesi dönemde GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini kapsayan, ağırlıklı olarak değerlendirme içeren sınırlı araştırmalar içermektedir. Bu çalışmalar daha çok ailelerle, öğretmenlerle ve çocuklarla görüşme, ortam gözlemi ve değerlendirmeler üzerine odaklanmaktadır. Mevcut araştırma bulguları, kanıta dayalı uygulamalar için önem taşımakta ve GY olan çocukların iletişim, dil ve okuryazarlık gelişimini desteklemek için ebeveyn aracılı destek ve müdahale programlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Brouwer vd., 2023).

Bu araştırmada, AG çocukların ev ortamında erken okuryazarlık becerilerinin aile eğitim programıyla desteklenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen aile eğitim programı, AG çocukların okul öncesi dönemde okuryazarlığa ilişkin önkoşul becerilerini desteklemek amacıyla alanyazında bir ilk olması açısından farklılık taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmanın GY kapsamında başta ağır derecede GY olmak üzere diğerk görme derecelerine sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilinde yaşayan AG çocuğu olan yedi ebeveyn ve onların yedi AG çocuğuyla sınırlıdır. Çalışma yalnızca Ankara'da yapılmış olup kültürel ve sosyoekonomik faktörlerin araştırma bulguları üzerindeki potansiyel etkisini sınırlı bir şekilde yansıtmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü süre boyunca elde edilen veriler, katılımcıların yalnızca belirli bir zaman dilimindeki deneyimlerini yansıtmaktadır.

Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Okul öncesi dönemde çocukların formal okuma yazma çalışmalarına geçmeden önce kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (National Institute for Literacy, 2008).

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı: Çocuğun dil gelişimini, okuma ve yazma becerilerini desteklemek amacıyla ailenin çeşitli önkoşul beceri ve davranışları kazandırmasını sağlayan ev ortamıdır (Niklas & Schneider, 2013; Zhang & Koda, K. 2011).

Görme Yetersizliği: Hiç göremeyen ya da kısmi görme kaybı olan bireylerin yaşadığı durumdur. Görme yetersizliği hem ağır derecede görme yetersizliğini hem de az gören durumunu kapsamaktadır (Salvin, 2016; World Health Organization (WHO), 2007).

Az Gören: Görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan, optik araç gereçlere, yardımcı teknolojilere ve çevresel düzenlemelere ihtiyaç duyan bireye denir (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014; WHO, 2007).

Aile Eğitimi: Ailelerin ve bireylerin çocuklarının öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımını teşvik eden, onları toplumun etkin bir parçası haline getiren ve çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmalarını sağlayan programlardır (Dunst, 1999).



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcıların seçimi, veri toplama araçları, ortam, uygulama süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada AGÇERAP'ın etkisini ölçmek amacıyla tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni, bir grup katılımcının müdahale öncesinde ve sonrasında ölçülerek, müdahalenin etkilerini değerlendirmeye yönelik kullanılan deneysel bir araştırma modelidir (Creswell, 2014). Araştırma deseni Tablo 1'de yer almaktadır. Tabloda yer alan O1 ön test uygulamasını, O3 son test uygulamasını, X1 ise AGÇERAP'ı ifade etmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney grubu	O1	X1	O3

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın üç bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Birincisi, ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini destekleme düzeyleridir. İkincisi AG çocukların erken okuryazarlık becerileridir. Üçüncüsü ise AG çocukların ve ebeveynlerinin ev ortamındaki erken okuryazarlık deneyimleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise AGÇERAP'tır.

Katılımcıların Belirlenmesi

Bu araştırma katılımcılar için önkoşul özellikler gerektirdiği için katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede yer alan ölçüt temelli örnekleme ile örnekleme grubu problemle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s. 92).

Katılımcıların seçiminde bazı önkoşullar aranmıştır. Bu önkoşullar ebeveynler için;

- a) Araştırmaya gönüllü katılma,
- b) Birincil dili Türkçe olma
- c) En az ortaokul mezunu olma,
- d) Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen herhangi bir eğitime katılmamış olma,
- e) Hafta içi en az 3 gün programa katılabilme olarak belirlenmiştir.

Çocuk katılımcılar için;

- a) 57-68 ay yaş aralığında olma,
- b) Birincil dili Türkçe olma
- c) AG tanısını sağlayan sağlık raporuna sahip olma,
- d) Ek yetersizliğe sahip olmama,
- e) Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin herhangi bir kurumdan ya da kişiden destek almama,
- f) Okuma yazma becerisine sahip olmama
- g) Araştırmaya katılmasında ebeveynlerinin gönüllü olması olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarına erişebilmek amacıyla Ankara ilinde bulunan görme engelliler ortaokullarının yönetimiyle iletişime geçilmiştir. Ayrıca Ankara ilinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yönetimiyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma hakkında bilgi verilerek katılımcıların önkoşul özellikleri açıklanmıştır. Bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin müdürünün yönlendirmesiyle önkoşul özellikleri taşıyan

ebeveynlerle yüz yüze iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmelerde önkoşullar ebeveynler tarafından sözel olarak onaylanmıştır. Çocuk katılımcılar için önkoşullarda yer alan 57-68 ay yaş aralığında olma, AG tanısını sağlayan sağlık raporuna sahip olma, ek yetersizliğe sahip olmama kriterleri çocukların kurumdaki bireysel dosyaları incelenerek belirlenmiştir. Diğer önkoşullar ebeveynlerle yapılan görüşmelerde sözel olarak onaylanmıştır.

Araştırmaya katılmayı kabul eden ve önkoşul özellikleri taşıyan yedi ebeveyn belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocukları aynı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden eğitim almıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden tüm ebeveynler annelerden oluşmuştur. Bu seçim, özel olarak anneleri hedefleyen bir seçim değil, araştırmaya gönüllü olarak katılan ve önkoşulları sağlayan bireylerin annelerden oluşmasından kaynaklanmıştır. Anneler, araştırmada aktif bir şekilde yer alabileceklerini belirtmiş ve çocuklarıyla ev ortamında daha fazla vakit geçirme eğiliminde oldukları için programın etkileşim süreçlerinden daha fazla yararlanma fırsatı yakalamışlardır. Katılımcıların gizliliği için katılımcı annelerin ve çocukların isimleri kodlanmıştır. Katılımcı ebeveynlere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de, katılımcı çocuklara ilişkin detaylı bilgiler ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Ebeveynlerin Özellikleri

Ebeveyn	Yaş	Çocuk sayısı	Öğrenim durumu	Meslek
E1	25	1	Lise	Çalışmıyor
E2	27	2	Önlisans	Çalışmıyor
E3	36	3	Önlisans	Çalışmıyor
E4	26	2	Ortaokul	Çalışmıyor
E5	33	1	Yüksek Lisans	Ziraat Mühendisi
E6	29	1	Önlisans	Çalışmıyor
E7	27	2	Ortaokul	Çalışmıyor

Tablo 3

Katılımcı Çocukların Özellikleri

Çocuk	Cinsiyet	Yaş (ay)	Tanısı
Ç1	Kız	57	LHON sendromu
Ç2	Erkek	61	Nistagmus/Anoftalmi sendromu
Ç3	Kız	65	Albinizm
Ç4	Erkek	57	Nistagmus
Ç5	Kız	63	Leber konjenital amorozis
Ç6	Erkek	59	Septo Optik Displazi
Ç7	Erkek	63	LHON sendromu

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı bilgi formu ebeveynlere ve çocuklara ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bilgi formunda ebeveyn katılımcılara ilişkin yaş, eğitim düzeyi, çocuk sayısı gibi bilgiler yer almıştır. Aynı formda çocuk katılımcılara ilişkin yaş, cinsiyet, GY tanısı ile ilgili bilgiler yer almıştır. Katılımcı Bilgi Formu EK 1’de verilmiştir.

Katılımcı Gönüllülük Formu

Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Kurulu tarafından geliştirilen Katılımcı Gönüllülük Formu’nda araştırmanın amacı, yöntemi, süresi ve ilgili açıklamalar yer almıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerin formu okuyup araştırmaya başlamadan önce onaylamaları sağlanmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

AG çocukların erken okuryazarlık becerileri ön test ve son test aşamasında araştırmacı tarafından EROT ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı EROT uygulama sertifikasına sahiptir.

EROT beş yaş çocuklarına yönelik standardizasyonu yapılmış, alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlamayı ölçen bir testtir (Kargın vd., 2015). Alanyazında benzer amaçlarla geliştirilmiş araçlar incelenerek EROT'un sekiz alt testten oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda EROT, Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme ve İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi alt testinin a) Alıcı Dilde Harf Bilgisi ve b) İfade Edici Dilde Harf Bilgisi olmak üzere iki boyuttan; Sesbilgisel Farkındalık alt testinin ise a) Uyak Farkındalığı, b) İlk Sese Göre Eşleme, c) Son Sese Göre Eşleme, d) Cümle Ayırma, e) Hece Ayırma, f) Hece Birleştirme, g) İlk Ses Atma ve h) Son Ses Atma olmak üzere sekiz boyuttan oluşmaktadır. Testin geliştirilmesi 403 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Yedi alt testten oluşan EROT'un her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .93 arasında değiştiği ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu verdiğini gözlenmiştir. EROT'un güvenilirlik analizleri kapsamında elde edilen yüksek KRk ve Spearman Brown değerleri, testin iç tutarlık anlamında güvenilir olduğunu göstermiştir. EROT'un kapsam geçerliğine ilişkin olarak oluşturulan uzman paneli alt testlerdeki maddelerin çocukların ilgili testlerdeki yeterliklerini yansıtacağına ilişkin görüş bildirmiştir ve EROT'un ölçülmek istenen alanları yeterince yansıttığı kabul edilmiştir. Araştırmacılar EROT'un, okul öncesi dönemdeki çocukların okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve risk grubunda olabilecek çocukların belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmişlerdir (Kargın vd., 2015).

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)

AG çocukların ve ebeveynlerin ev erken okuryazarlık ortamı deneyimleri ön test ve son test aşamasında araştırmacı tarafından EVOK ile değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek için gerekli kullanım izni alınmıştır. EVOK, 5-6 yaş grubunda yer alan okul öncesi çocukların ev ortamında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla Sarıca vd. (2014) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçekte 23 madde ve 4 faktörden oluşan araçta 21 adet 5'li, 1 adet 6'lı ve 1 adet 3'lü dereceli sıklık bildiren madde yer almaktadır. EVOK'un geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen faktörler okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okumadır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 23 ve 114'tür ve ölçekten

yüksek puan almak, çocuğun ev ortamında olumlu erken okuryazarlık deneyimlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi Ankara merkezde yer alan ve farklı sosyoekonomik düzeylerde (SED) bulunan ilköğretim okulları arasından seçkisiz atama yoluyla seçilen 12 ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden 341 çocuğun anne babaları üzerinden yürütülmüştür. Analiz sonuçları, EVOK'un okul öncesi çocukların ev ortamı erken okuryazarlık deneyimlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir.

Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi

AG çocuklar ve ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma deneyimleri ön test ve son test aşamasında araştırmacı tarafından EKO Davranışları Kontrol Listesi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama sırasında geri bildirim aşaması için EKO Davranışları Kontrol Listesi araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan kontrol listesi için gerekli kullanım izni alınmıştır. EKO Davranışları Kontrol Listesi, Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) kapsamında geliştirilen bir değerlendirme aracıdır. EKOP, Ergül, Akoğlu, Tufan ve Kesiktaş (2013) tarafından Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) desteğiyle geliştirilen, düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen anasınıfı öğrencilerinin dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesini amaçlayan bir programdır (Ergül vd., 2017). EKO Davranışları Kontrol Listesi kitap okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası gösterilebilecek davranışları kapsayan bir kontrol listesidir. Bu kontrol listesi toplamda 38 gözlem maddesi içermektedir ve her davranışın ne kadar sık tekrarlandığının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Listede yer alan bazı gözlemlenebilir maddeler (örneğin, "Kitabı çocuklara doğru tutar" veya "Başlığı okur") "yapıldı" ya da "yapılmadı" şeklinde kodlanır ve bu davranışların sıklığı "0" veya "1" olarak işaretlenir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan & Karaman, 2015).

Araştırmacı Notları

Araştırmada eğitimler, toplantılar ve ebeveynlerle kurulan iletişim sırasında uygulamacı tarafından gözlem ve görüşmelere ilişkin araştırmaya katkıda bulunacak notlar tutulmuştur.

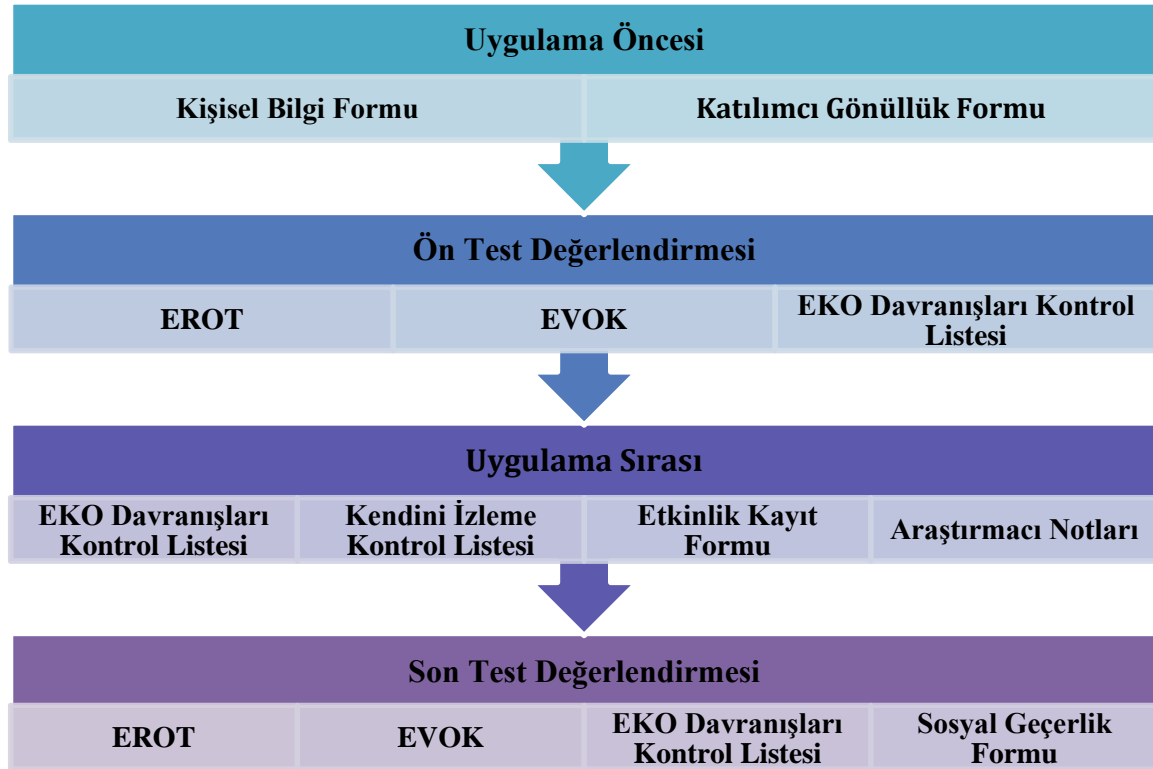
Notların AGÇERAP'ın uygulanmasına dair açıklayıcı ve tamamlayacağı bilgileri kapsadığı düşünülmektedir.

Kayıt Formları

Katılımcıların eğitim programı ve uygulamalar sırasında kendilerini izleyebilecekleri kendini izleme formu ve uygulamadaki etkinliklerin takibi için etkinlik kayıt formu oluşturulmuştur. Etkinlik Kayıt Formu ve Kendini İzleme Formu uygulama sürecinde katılımcılar tarafından doldurulmuş, çalışma sonunda araştırmacıya teslim edilmiştir. Etkinlik Kayıt Formu EK 3'te, Kendini İzleme Formu EK 4'te verilmiştir.

Sosyal Geçerlik Formu

Bu araştırmada, AGÇERAP'ın uygulanması ve etkisine ilişkin katılımcı görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından açık uçlu sorularla Sosyal Geçerlik Formu hazırlanmıştır. Sosyal Geçerlik Formu EK 2'de verilmiştir. Veri toplama araçları Şekil 6'da sıralı şekilde sunulmuştur.



Şekil 6. Veri toplama araçları.

AGÇERAP'ın Geliştirilmesi

AGÇERAP, ebeveynlerin AG çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında desteklemeyi amaçlayan bir programdır. Program, kurum merkezli, grup odaklı ve eklettik yaklaşım temelinde etkileşimli bir süreçle ebeveyn katılımıyla yürütülmüştür. Ebeveyn katılımı, ailelerin çocuklarının akademik başarılarını, sosyal becerilerini ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim faaliyetlerine, okul etkinliklerine ve topluluk programlarına dahil olmasını içermektedir (Epstein & Sheldon, 2019; Goodall & Montgomery, 2014). Bu araştırmada geliştirilen AGÇERAP, ebeveynlere erken okuryazarlık hakkında farkındalık kazandırmayı ve AG çocukların harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve sözel dil becerilerini destekleyecek etkinliklerin hazırlanmasını kapsamaktadır. Program, kullanılacak materyallerin seçimi, ebeveynler tarafından uygulanması ve uygulama oturumlarının izlenmesi süreçlerini içermektedir. Ayrıca çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer erken okuryazarlık uyaranlarına erişimini sağlamayı ve ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. İzleyen bölümlerde AGÇERAP'ın geliştirilme aşamaları ele alınmıştır.

Program Geliştirme Öncesi

Programın geliştirilmesi amacıyla öncelikle çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen programlar (İ. Diken vd., 2021; van Otterloo, van Der Leij, & Veldkamp, 2006), ailelere beceri öğretmeye yönelik çalışmalar (Çakmak, 2011; Yakın, 2009) ve aile eğitim programları (Aslan, 2024; Baker, 2013; Büyüктаşkapu, 2012; Karakuzu & Koçyiğit, 2016; Steiner, 2014) kapsamlı bir literatür taraması ile incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında aile eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilme süreçleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Elde edilen araştırmalar kapsamında okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan stratejiler gözden geçirilmiştir. Ayrıca çocuklarla yapılan müdahale araştırmalarında kullanılan programlar analiz edilmiştir.

Programın planlanması ve veri toplama araçlarının belirlenmesinden önce Gazi Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Etik Kurulundan gerekli onay ve izinler alınmıştır (Tarih: 01.12.2021, Sayı: 77082166-302.08.01). Etik komisyon raporu EK 5'te verilmiştir.

Program Geliştirme Sırası

AGÇERAP, tez izleme komitesinde bulunan alan uzmanlarının görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Yapılan kapsamlı literatür taraması sonucunda programda kullanılacak stratejilere, etkinliklere ve ev ortamında faydalanılabilecek materyallere karar verilmiştir. Aile eğitimlerinde etkileşimli kitap okumaya, sosyal etkileşim içeren paylaşımlara (oyun oynama, sohbet etme, şarkı söyleme, öykü anlatma vb.) ve çevresel düzenlemelere ağırlık verilmiştir. Programda yer alan etkinliklerin, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olacak şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi 2013 Eğitim Programı'ndaki kazanımlara göre oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Programın kazanımlarda erken okuryazarlıkla ilgili beceriler ve etkinlik örnekleri yer almaktadır. Ayrıca program, çocukların farklı görme düzeylerine uygun etkinlik önerilerini de içerecek şekilde planlanmıştır. AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sürecinde, görsel uyaranların eksikliğinin dil gelişimi ve yazılı materyallerle etkileşimde yaratabileceği zorlukları telafi edecek stratejilere odaklanılmıştır. Bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik olarak dokunsal materyallerin kullanımı, işitsel destekler ve etkileşimli kitap okuma gibi yöntemlerin programa entegrasyonu üzerinde durulmuştur.


Materyal Geliştirme

Kitapçıklar

Programla birlikte uygulama sırasında ebeveynlere verilecek bilgilendirici rehber kitapçıklar, tez izleme komitesindeki alan uzmanlarının görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Bu kitapçıklar, AGÇERAP'ın amacıyla uyumlu olarak hazırlanmıştır. Kitapçık içeriğinden örnek sayfalar EK 6, EK 7 ve EK 8'de verilmiştir.

Ebeveynlere iki kitapçık sunulmuştur ve her iki kitapçık da çocukların görme düzeylerine yönelik uyarlamalar içeren etkinlik önerileri sunmaktadır. İlk kitapçık, erken okuryazarlık ve alt bileşenlerinin neler olduğunu açıklamaktadır ve evde uygulanabilecek etkinlik örnekleri içermektedir. İlk kitapçığın içerik başlıkları aşağıda sıralanmıştır:

- ❖ Erken Okuryazarlık Nedir?
- ❖ Erken Okuryazarlığın Bileşenleri Nelerdir?
- ❖ Harf Bilgisi Nedir?
- ❖ Sözcük Bilgimi Geliştiriyorum!
- ❖ Dinleyerek Öğreniyorum!
- ❖ Sesbilgisel Farkındalık Nedir?
- ❖ Harfleri Yakalayalım!
- ❖ Harfleri Bulalım!
- ❖ Sözcük Bilgisi ve Sözel Dil Nedir?
- ❖ Sohbet Ederek Öğreniyorum!
- ❖ Eğlenceyle Öğreniyorum!
- ❖ Yazı Farkındalığı Nedir?
- ❖ Yazıları Nasıl Fark Edebilirim?



Erken Okuryazarlık Nedir

????

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN KAZANMALARI BEKLENEN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ OKURYAZARLIK İÇİN GEREKEN ÖNKOŞUL BİLGİ, BECERİ VE TUTUMLARI KAPSAMAKTADIR.

Erken okuryazarlık becerilerini kazanmış çocuklar okula başladıkları zaman okuma yazma becerilerinde daha kolay bir süreç yaşarlar.

Okuma yazma çocuklara daha kolay geldikçe bu süreçten keyif alırlar ve okuma yazma konusunda istekli olurlar. Bu istek ise okul yaşamlarında ve sosyal ilişkilerinde başarılı olmalarına yardımcı olur.

Şekil 7. AGÇERAP birinci kitapçık içeriği örneği.



Şekil 8. AGÇERAP ikinci kitapçık içeriği örneği.

İkinci kitapçık etkileşimli kitap okumanın ne olduğunu ve etkileşimli kitap okuma için dikkat edilmesi gereken basamakları açıklamaktadır. İkinci kitapçığın içerik başlıkları aşağıda sıralanmıştır:

- ❖ Etkileşimli Kitap Okuma
- ❖ Etkileşimli Kitap Okuma Nasıl Gerçekleştirilir?
- ❖ Kitap Okumadan Önce
- ❖ Kitap Okuma Sırasında
- ❖ Kitap Okuma Sonrasında

Formlar

AGÇERAP oturumlarından sonra katılımcı ebeveynlerin kendilerini haftalık olarak değerlendirebilecekleri Kendini İzleme Formu ve etkinliklerin takibi için Etkinlik Kayıt Formu geliştirilmiştir. Kendini İzleme Formu, beş davranışı içeren ve haftalık olarak "evet/hayır" seçeneklerinin işaretlenmesini gerektiren bir formdur. Bu form, ebeveynlerin her haftanın sonunda çocuklarıyla programın içeriğine ilişkin bazı etkileşimli davranışları

gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini kontrol etmelerini sağlar. Etkinlik Kayıt Formu ise her haftanın sonunda ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin bilgileri kaydettikleri bir formdur. Bu formda, etkinlik ismi, gerçekleştirilme tarihi, süresi, kullanılan materyaller ve görüşler başlıkları yer almaktadır.

Örnek Video Model

Etkileşimli kitap okuma becerisiyle ilgili bilgilendirme oturumunu içeren AGÇERAP'ın dördüncü oturumunda ebeveynlere izletilmek üzere örnek video model kaydı yapılmıştır. Videoda araştırmacı, ebeveynlere etkileşimli kitap okuma sürecinin nasıl uygulanacağını göstermek amacıyla altı yaşındaki tipik gelişim gösteren bir çocukla 15 dakikalık örnek okuma seansı gerçekleştirmiştir.

Program Geliştirme Sonrası

AGÇERAP'ın eksikliklerini belirlemek, uygulama sırasında yaşanabilecek sorunları tespit etmek, gerekli düzenlemeleri yapmak ve programı test etmek amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında, tez izleme komitesinden alınan öneriler doğrultusunda deney sürecine yönelik programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot Çalışma

Hazırlanan programın eksikliklerini ve programın uygulanması sırasında yaşanabilecek sorunları belirleyebilmek, gerekli düzenlemeleri yapmak ve programı test etmek amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmaya Ankara'da bir görme engelliler ortaokulunun anasınıfına devam eden ve önkoşulları sağlayan AG iki çocuk ve anneleri katılmıştır. Çocuk katılımcıların her ikisi de beş yaşında olup, glokom teşhisi almıştır. Anne katılımcıların biri ilkokul, diğeri lise mezunudur ve ikisi de çalışmamaktadır. Pilot uygulamada ön test verilerinden EROT ve EVOK, 11.04.2022 tarihinde katılımcıların evlerinde toplanmıştır. Diğer ön test verisi EKO gözlemi ise 12.04.2022-13.04.2022 tarihlerinde katılımcıların evlerinde video çekimi yapılarak elde edilmiştir. AGÇERAP eğitim oturumları için görme engelliler ortaokulunda, yönetimden izin alınarak uygun bir sınıf kullanılmıştır. Oturumların gerçekleştirildiği hafta, MEB ara tatiline denk geldiği için okulda oturumları etkileyecek

herhangi bir etmen oluşmamıştır. Çalışma, AGÇERAP'ın iki oturum olarak planlanmasıyla yürütülmüştür.

İlk oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

- ⇒ Erken okuryazarlık nedir? Neden önemlidir?
- ⇒ Erken okuryazarlığın alt bileşenleri nelerdir?
- ⇒ Harf bilgisi için günlük yaşamdan örnekler nelerdir?
- ⇒ Sözcük bilgisi ve sözel dil için günlük yaşamdan örnekler nelerdir?
- ⇒ Sesbilgisel farkındalık için günlük yaşamdan örnekler nelerdir?
- ⇒ Yazı farkındalığı için günlük yaşamdan örnekler nelerdir?

İkinci oturum 30 dakika sürmüştür ve 15.04.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

- ⇒ Etkileşimli kitap okuma nedir?
- ⇒ Etkileşimli kitap okuma nasıl yapılır?
- ⇒ Etkileşimli kitap okuma video model örneğini izleme ve yorumlama

Ara veri olarak belirlenen ikinci EKO gözlemi, 24.05.2022-25.05.2022 tarihlerinde katılımcıların evinde video çekimi yapılarak toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden annelere geri bildirim sağlanmıştır. Pilot uygulamanın son test verilerinden EROT ve EVOK, 15.06.2022-16.06.2022 tarihlerinde katılımcıların evinde toplanmıştır. Diğer son test verisi olan EKO gözlemi, 8.06.2022-9.06.2022 tarihlerinde katılımcıların evinde video çekimi yapılarak elde edilmiştir. Ebeveynlere oturumlara, sunuma ve kitapçıklara yönelik sorular sorularak görüşleri alınmıştır. Ebeveynler, programdan memnun kaldıklarını, çocuklarıyla birlikte kitap okuma etkinliklerinin sıklığının arttığını ve kardeşlerin de bu süreçten olumlu olarak etkilendiğini ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda, AGÇERAP sonrasında çocukların ön test ve son test EROT, EKO ve EVOK puanlarında artış görülmüştür.

Pilot uygulamaya yönelik tez izleme komitesi ve araştırmacı tarafından uygulamayı etkileyebilecek çeşitli noktalar vurgulanmıştır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

- ⇒ Ailelerin eğitim ortamına ulaşım imkânı,
- ⇒ İlgilenilen çocuk sayısı,
- ⇒ Evdeki sorumluluklar,

- ⇒ EKO gözlemi için uygun zaman ayarlama,
- ⇒ Uygulama sürecini diğer aile üyeleriyle paylaşmama,
- ⇒ Kendini izleme ve etkinlik kayıt formlarını verimli kullanamamadır.

Pilot uygulamadan yola çıkarak temel uygulamaya yönelik tez izleme komitesi ve araştırmacı tarafından çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- ⇒ EKO gözlemi için ailelerden video çekimi istenmesi
- ⇒ EKO gözleminin sayısının artırılması
- ⇒ AGÇERAP oturumların sayısının artırılması
- ⇒ Uygulama sürecinde ailelerden doldurması beklenen etkinlik kayıt formu ve kendini izleme formlarının maddelerinin kısaltılması
- ⇒ Uygulama sürecinde ailelerle daha sık iletişimde olup uyarıcı olunmasıdır.

Deney Süreci

Pilot çalışma sonrasında araştırmacının veri toplama ve temel uygulama süreci 21.11.2022-27.01.2023 tarihleri arasında gerekli düzenlemeler yapılarak sekiz hafta süresince beş oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde programı uygulama ortamı, programın uygulanması, program oturumlarının içeriğine yer verilmiştir.

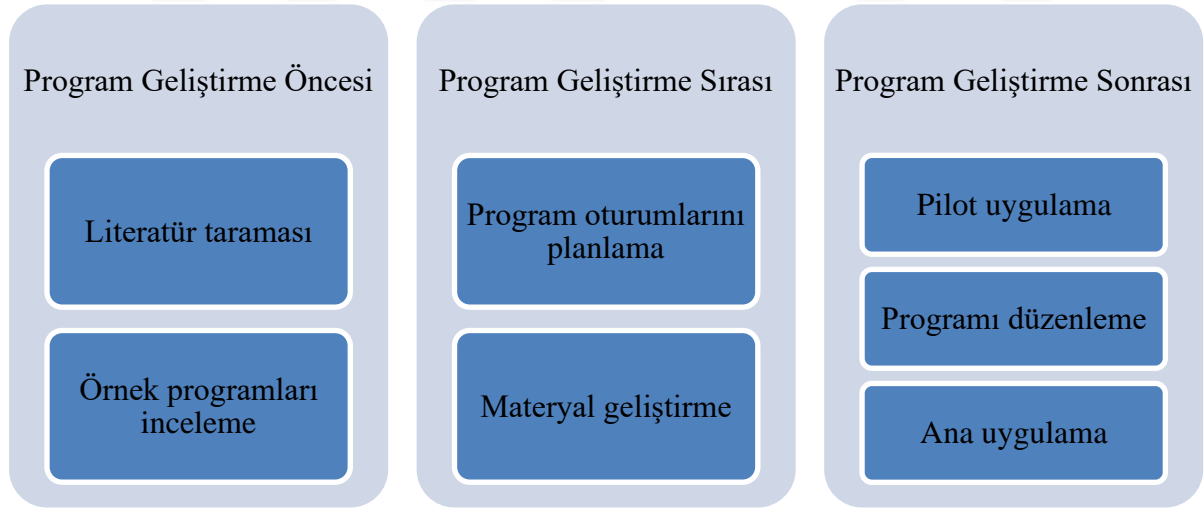
Ortam

Araştırmada, en az kısıtlayıcı ortamı sağlamak amacıyla katılımcı çocukların devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin uygun bir salonu, yönetimden izin alınarak, ön test ve son test verilerinin toplanması için kullanılmıştır. Değerlendirmeler sırasında çocukların görme düzeylerine uygun görüş açısının sağlanması için aydınlatma ve mesafe uyarlaması yapılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce her çocuk için görme mesafesini belirlemek için birkaç deneme yapılmıştır. Ayrıca, AGÇERAP oturumları da bu merkezin uygun bir salonunda gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle önceden belirlenen gün ve saat aralıklarında grup oturumları düzenlenmiştir. Programın sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için uygulama ortamında görsel ve sesli dikkat dağıtıcı unsurlar ortadan kaldırılmış ve ebeveynlerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcıların dikkatlerini verebilecekleri, yeterli aydınlıkta ve sessiz bir salonda masa ve sandalye temin edilerek çevre

düzenlemesi yapılmıştır. İnteraktif bir etkileşim ortamı oluşturmak amacıyla sandalyeler U şeklinde düzenlenmiş ve herkesin birbirini görebileceği bir ortam sağlanmıştır. Her oturumda projeksiyon cihazı kullanılmıştır.

AGÇERAP'ın Uygulanması

AGÇERAP ile ebeveynlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini artırarak, çocuklarıyla erken okuryazarlık deneyimlerini zenginleştirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle eğitim programı, aşamalı bir şekilde tasarlanarak haftalık oturumlarda farklı hedeflerin gerçekleştirilmesiyle uygulanmıştır. Erken okuryazarlık ve etkinliklere dair bilgilendirici oturumlar, birinci haftada iki gün (21.11.2022-23.11.2022), ikinci haftada iki gün (28.11.2022-30.11.2022) ve programın son haftasında bir oturum (16.01.2023) olmak üzere toplamda sekiz hafta süresince beş oturum olarak sürdürülmüştür. İlk haftadan itibaren katılımcılardan etkinlik süreçlerini daha kolay takip edebilmeleri için gerçekleştirdikleri etkinlikleri Etkinlik Kayıt Formu ve Kendini İzleme Formu'na kaydetmeleri istenmiştir. Araştırmacı, her aileden EKO gözlemi için dört video kaydı istemiştir. Araştırma süreci boyunca katılımcılarla telefon (mesajlaşma) aracılığıyla sürekli iletişimde bulunulmuştur.



Şekil 9. AGÇERAP aşamaları.

AGÇERAP Oturumları

1. Oturum: Bu oturumun amacı, araştırmaya katılan ebeveynlere AGÇERAP sürecine dair bilgilendirme yapmak ve erken okuryazarlığın ne olduğu hakkında giriş bilgilerini sunmaktır. Oturumda, dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı materyal olarak kullanılmıştır. Bilgi verme, hatırlatma, tekrar etme, özetleme, PowerPoint sunusuyla bilgileri görselleştirme ve soru-cevap yöntemleri oturum sırasında kullanılan teknikler arasındadır. Oturumun süresi 30 dakikadır. Oturumun kazanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Oturum sonunda katılımcı AGÇERAP'ın ne olduğunu, amacını, neleri içerdiğini ve sürecini açıklar.
- Oturum sonunda katılımcı erken okuryazarlığın ne olduğunu söyler.
- Oturum sonunda katılımcı erken okuryazarlığın alt bileşenlerinin neler olduğunu söyler.

Oturumun başlangıcında ebeveynlerle kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katıldıkları için teşekkür edilerek sırayla kendilerini tanıtmaları istenmiştir.

1. Oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

İçerik 1. Katılımcılara AGÇERAP'ın ne olduğu, amacı, neleri içerdiği ve sürecin nasıl devam edeceğiyle ilgili bilgi verilir.

İçerik 2. Programın faydaları ve program sonunda beklenenler hakkında bilgi verilir.

İçerik 3. Erken okuryazarlığın ne olduğu hakkında bilgi verilir.

İçerik 4. Erken okuryazarlığın alt bileşenlerinin neler olduğu hakkında bilgi verilir.

İçerik 5. Erken okuryazarlık ve alt bileşenleri genel olarak özetlenir.

İçerik 6. Oturum sonunda AGÇERAP'ın amacı hatırlatılır.

İçerik 7. Bir sonraki oturumun içeriği söylenir.

2. Oturum: Bu oturumun amacı, araştırmaya katılan ebeveynlere erken okuryazarlık alt bileşenleri için örnekler vererek bu becerileri anlamalarını sağlamak ve alt bileşenler için örnek etkinlikler sunarak becerilerin anlaşılmasını pekiştirmektir. Oturumda materyal olarak dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve ebeveyn bilgilendirme kitapçıkları kullanılmıştır. Bilgi verme, hatırlatma, tekrar etme, PowerPoint sunusuyla bilgileri görselleştirme,

özetleme, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemleri oturum sırasında kullanılan tekniklerdir. Oturumun süresi 40 dakikadır. Oturum kazanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Oturum sonunda katılımcı erken okuryazarlığın alt bileşenlerinin neler olduğunu söyler.
- Oturum sonunda katılımcı erken okuryazarlığın alt bileşenlerini içeren etkinlik örnekleri verir.
- Oturum sonunda katılımcı harf bilgisi için örnekler verir.
- Oturum sonunda katılımcı sözcük bilgisi ve sözel dil için örnekler verir.
- Oturum sonunda katılımcı sesbilgisel farkındalık için örnekler verir.
- Oturum sonunda katılımcı yazı farkındalığı için örnekler verir.

Oturumun başlangıcında ebeveynlerle kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin soruları cevaplanmıştır.

2. Oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

İçerik 8. Harf bilgisi hakkında bilgi verilir ve örnekler sunulur. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 9. Sözcük bilgisi ve sözel dil hakkında bilgi verilir ve örnekler sunulur. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 10. Sesbilgisel farkındalık hakkında bilgi verilir ve örnekler sunulur. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 11. Yazı farkındalığı hakkında bilgi verilmiştir ve örnekler sunulur. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 12. Oturum sonu açıklaması yapılır.

İçerik 13. Bir sonraki oturumun içeriği söylenir.



Şekil 10. Ebeveynlere verilen materyaller.

3. Oturum: Bu oturumun amacı, araştırmaya katılan ebeveynlere erken okuryazarlık alt bileşenleri için günlük yaşamdan ve ev ortamından genişletilmiş örnekler vermek, ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik ev içi materyalleri uygun şekilde kullanmalarına rehberlik etmek ve alt bileşenler için ebeveynlerle örnek çalışmalar yaparak becerilerin pekiştirilmesini sağlamaktır. Oturumda, dizüstü bilgisayar ve projeksiyon cihazı materyal olarak kullanılmıştır. Oturum sırasında bilgi verme, hatırlatma, tekrar etme, özetleme, PowerPoint sunusuyla bilgileri görselleştirme, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılmıştır. Oturumun süresi 30 dakikadır. Oturumun kazanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Oturum sonunda katılımcı harf bilgisi için günlük yaşamdan ve ev ortamından örnekler verir.
- Oturum sonunda katılımcı sözcük bilgisi ve sözel dil için günlük yaşamdan ve ev ortamından örnekler verir.
- Oturum sonunda katılımcı sesbilgisel farkındalık için günlük yaşamdan ve ev ortamından örnekler verir.

- Oturum sonunda katılımcı yazı farkındalığı için günlük yaşamdan ve ev ortamından örnekler verir.

Oturumun başlangıcında ebeveynlerle kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin soruları cevaplanmıştır ve uygulamaların nasıl devam ettiği sorulmuştur.

3. Oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

İçerik 14. Harf bilgisi için günlük yaşamdan, ev ortamından genişletilmiş örnekler verilir ve açıklanır. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 15. Sözcük bilgisi ve sözel dil için günlük yaşamdan, ev ortamından genişletilmiş örnekler verilir ve açıklanır. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 16. Sesbilgisel farkındalık için günlük yaşamdan, ev ortamından genişletilmiş örnekler verilir ve açıklanır. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 17. Yazı farkındalığı için günlük yaşamdan, ev ortamından genişletilmiş örnekler verilir ve açıklanır. Ebeveynlerden benzer örnekler vermeleri istenir.

İçerik 18. Bir sonraki oturumun içeriği söylenir.

4. *Oturum:* Bu oturumun amacı araştırmaya katılan ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma farkındalığının geliştirmesi ve uygulama yönteminin kazandırılmasıdır. Oturumda materyal olarak dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, ebeveyn bilgilendirme kitapçıkları ve hikaye kitabı kullanılmıştır. Oturum sırasında bilgi verme, hatırlatma, tekrar etme, özetleme, Powerpoint sunusuyla bilgileri görselleştirme, soru cevap, beyin fırtınası ve örnek video model izleme yöntemleri kullanılmıştır. Oturumun süresi 90 dakikadır. Oturum kazanımları aşağıda sıralanmıştır:

- Oturum sonunda katılımcı etkileşimli kitap okumanın ne olduğunu söyler.
- Oturum sonunda katılımcı etkileşimli kitap okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklar.
- Oturum sonunda katılımcı etkileşimli kitap okuma davranışını becerinin amaçlarına uygun biçimde sergiler.

Oturumun başlangıcında ebeveynlerle kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin soruları cevaplanmıştır ve uygulamaların nasıl devam ettiği sorulmuştur. Oturum sonunda katılımcılara ikinci kitapçık ve hikâye kitabı verilmiştir.

4. Oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

İçerik 19. Etkileşimli kitap okumanın ne olduğu ve önemi açıklanır.

İçerik 20. Etkileşimli kitap okuma sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen basamaklar hakkında bilgi verilir.

İçerik 21. Etkileşimli kitap okumayı içeren video model izletilir. Ebeveynler eşleştirilerek etkileşimli kitap okuma becerisini sergilemeleri için teşvik edilir. Ebeveynler ve uygulamacı dönüşümlü olarak ebeveyn-çocuk rollerine bürünür. Etkileşimli kitap okuma sürecinde yer alan okuma öncesi-sırası ve sonrasına yönelik uygulama adımlarının doğru bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olunur. Tüm ebeveynler sürece dahil edilir.

İçerik 22. Haftalık yapmaları gereken görevler hakkında konuşulur. AGÇERAP süresince dikkat edilecek noktalar açıklanır. Araştırma bitene kadar izlenecek genel süreç hakkında konuşulur.

5. *Oturum:* Bu oturumun amacı araştırmaya katılan ebeveynlerin AGÇERAP sonrasında genel görüş, öneri, temennilerinin alınmasıdır. Oturumda materyal olarak dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı kullanılmıştır. Oturum sırasında bilgi verme, hatırlatma, özetleme soru cevap yöntemleri kullanılmıştır. Oturumun süresi 30 dakikadır.

Oturumun başlangıcında ebeveynlerle kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin soruları cevaplanmıştır ve uygulamaların nasıl devam ettiği sorulmuştur.

5. Oturumun içeriği aşağıda sıralanmıştır:

İçerik 23. Ebeveynlerin programa katılma süreçleri hakkında ve evde yaşanan erken okuryazarlık farkındalıklarının yansımaları hakkında konuşulur. Programın ev ortamına etkisi hakkında konuşulur. AGÇERAP'a dair görüşler ve öneriler hakkında konuşulur. Kendini İzleme Formu ve Etkinlik Kayıt Formu katılımcılardan teslim alınır.

Geri Bildirimler

Bilgi verici oturumlardan sonra uygulamanın dördüncü ve altıncı haftalarında (12.12.2022/26.12.2022) katılımcılardan çocuklarıyla gerçekleştirdikleri EKO etkinliğinin video kayıtları istenmiştir. Video kayıtları telefon aracılığıyla araştırmacıya iletilmiştir. Bu video kayıtlar üzerinden EKO Davranışları Kontrol Listesi dikkate alınarak geri bildirim

verilmiştir. Geri bildirimler, etkileşimli kitap okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken davranışların sıklığına ve niteliğine yönelik önerileri ve çocukların görme özelliklerine uygun önerileri içermiştir. Her bir ebeveynle telefon görüşmesi yapılarak geri bildirimler ayrı ayrı iletilmiştir. Görüşmelere önce genel bir sohbetle başlanmış, ardından video kayıtları hakkında konuşulmuştur. Görüşme süreleri 15-25 dakika arasında değişmiştir.

Dördüncü hafta dönütünde kitap seçimi konusunda, nistagmus tanısı olan bir çocuğun annesine, çocuğunun görme düzeyine ve yaş seviyesine uygun renk, punto, resim sadeliği ve konu seçimi konularında tavsiyelerde bulunulmuştur. Nistagmus, gözlerin istemsiz hareketlerine neden olan bir durumdur ve bu da görsel uyaranlara odaklanmayı zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çocuklar, kitap okurken küçük yazıları okumakta veya detaylı resimleri görmekte zorlanabilirler. Annenin birlikte kitap okuma etkinliği için aldığı kitapların küçük boyutlu, küçük puntolu ve yaş seviyesine uygun olmadığı, dolayısıyla çocuğun dikkatini toplamasını ve kitabı takip etmesini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Bu durum, çocuğun etkinlikten yeterince keyif almasını engellemiştir. Anneye, daha büyük puntolu, sade ve yüksek kontrastlı resimler içeren, çocuğun yaşına ve gelişim seviyesine uygun kitaplar seçmesi önerilmiştir. Ayrıca etkileşimli okuma sırasında annenin ses tonunu daha canlı kullanarak oğlunun dikkatini çekmesi ve onu hikayeye dahil etmesi tavsiye edilmiştir. Örneğin, “Bu resimde ne olduğunu görebiliyor musun?” ya da “Sence hikayede şimdi ne olacak?” gibi sorularla çocuğun aktif katılımı teşvik edilerek dikkatini toplaması ve okuma sürecinden keyif alması beklenmiştir.

Başka bir annenin, septo optik displazi tanıya sahip çocuğu için birlikte okuma etkinliği sırasında seçtiği kitabın sayfa düzeninin yoğun ve yazılarının küçük puntolu olduğu gözlemlenmiştir. Septo optik displazi, optik sinirlerin gelişiminde anormalliklere yol açan bir durumdur ve bu nedenle çocukların görme keskinliği düşük olabilir, görsel detayları algılamakta zorlanabilirler. Ayrıca annenin kitabı çocuğun gözlerine çok yakın tutarak okumaya çalıştığı fark edilmiştir, bu da çocuğun yorulmasına ve metni takip etmekte zorlanmasına yol açmıştır. Anneye, büyük puntolu ve sade düzenli kitaplar seçmesi önerilmiştir. Okuma sırasında ise çocuğun rahat odaklanabileceği uygun bir görme mesafesi belirlemesi, böylece göz yorgunluğunun önlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Uygun mesafe için çocuğa farklı mesafelerde kitaptaki resimlerle ilgili soru sorup doğru tepki aldığı mesafenin korunması gerektiği belirtilmiştir. Resimlerdeki detayları daha iyi görebilmesi

için ışıklı masa veya büyüteç kullanması tavsiye edilmiştir. Kitabı okumaya başlamadan önce annenin kitabın kapağı hakkında konuşmadan okumaya geçtiği gözlemlenmiştir. Öncelikle kitabın başlığını okuyarak dikkat çekmesi daha sonra yazar ve yayın evini okuması, kapaktaki görselleri incelemeleri gerektiği belirtilmiştir.

Bir annenin, LHON sendromu olan çocuğu için seçtiği kitaplarda çok karmaşık çizimler ve küçük puntolu yazılar olduğu gözlemlenmiştir. LHON (Leber Herediter Optik Nöropati) sendromu, merkezi görme kaybına neden olan bir genetik rahatsızlıktır ve bu nedenle çocuklar küçük yazıları okumakta zorlanabilir, görsel detayları fark etmekte güçlük çekebilirler. Bu durum çocuğun kitapla etkileşimini zorlaştırmış ve okuma sürecinden keyif almasını engellemiştir. Anneye, metni rahat okuyabilmesi için kitabı çocuğun görme alanına en uygun mesafede tutması ve gereksiz yakınlaştırmalardan kaçınması önerilmiştir. Ek olarak, çocuğun metni daha net görebilmesi için büyük puntolu yazılar içeren ve yüksek kontrastlı resimlerle desteklenmiş kitaplar tercih etmesi ve ortamın yeterince aydınlatılmış olması tavsiye edilmiştir. Okuma sonrasında annenin kitabı kapatarak etkinliği sonlandırdığı ve hikayeyi bitirici bir sohbetle desteklemediği gözlemlenmiştir. Annenin, hikaye okuduktan sonra çocuğuna öyküyü kısaca özetletmesi, alternatif bir son oluşturmasını istemesi ve öykünün gerçek olup olmadığı gibi sorular sorarak hikayeyi sonlandıran bir sohbet gerçekleştirmesi önerilmiştir.

Bir başka annenin, nistagmus tanısı olan çocuğu için seçtiği kitabın çok karmaşık ve ağır bir dil içerdiği gözlemlenmiştir. Bu durum okul öncesi çağındaki çocuğun ilgisini kaybetmesine ve etkinlikten yeterince fayda sağlamamasına neden olmuştur. Annenin kitap okuma sırasında kitabı sürekli çocuğun yüzüne çok yakın tutarak okuttuğu fark edilmiştir; bu da çocuğun göz yorgunluğu yaşamasına neden olmuştur. Anneye, çocuğunun yaşına ve dil seviyesine uygun, daha kısa cümleler ve basit kelimeler içeren, ilgi çekici ve eğlenceli kitaplar seçmesi önerilmiştir. Kitap seçimine çocuğuyla birlikte karar verebileceği söylenmiştir. Ayrıca kitap okuma sırasında çocuğun kitabı daha rahat okuyabilmesi için uygun bir görme mesafesi belirlemesi gerektiği belirtilmiştir. Kitabı çocuğun en rahat odaklanabildiği mesafede tutması ve gerektiğinde büyüteç kullanarak detayları daha net görmesini sağlaması tavsiye edilmiştir. Anneye ayrıca okuma etkinliklerini daha etkileşimli hale getirmesi önerilmiştir. Çocuğun dikkatini ve ilgisini artırmak için hikaye sırasında yalnızca sorular sormakla kalmayıp, çocuğa hikayenin içine dahil olma fırsatı vermesi

önerilmiştir. Örneğin, belirli sahnelerde duraklayarak, çocuğun hikayeyi seslendirmesine veya karakterlerin ne hissettiğini taklit etmesine olanak tanıyabilme durumları açıklanmıştır. “Bu karakter konuşsaydı nasıl bir ses çıkarırdı, sen yapabilir misin?” ya da “Sen olsaydın burada ne yapardın?” gibi ifadelerle çocuğun hikayeye katılımını teşvik etmek, okuma deneyimini daha dinamik hale getirme amaçlanmıştır.

Bir annenin, albinizm tanısı olan çocuğuyla birlikte okuduğu kitaplarda küçük resimler ve soluk renkler kullanıldığı gözlemlenmiştir, bu da çocuğun ilgisini sürdürmesini zorlaştırmıştır. Albinizm, gözdeki melanin eksikliğinden dolayı ışığa karşı hassasiyet ve düşük görme keskinliği gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, çocukların küçük detayları ve ince çizgileri ayırt etmesini zorlaştırabilir. Anneye, kızının dikkatini çekmek ve görsel detayları daha iyi görebilmesini sağlamak için ışıklı masa kullanması önerilmiştir. Işıklı masa, resimlerin altını aydınlatarak çizgilerin daha belirgin hale gelmesini sağladığı için, görsel öğelerin fark edilmesini kolaylaştırır. Ayrıca kontrastı yüksek, büyük ve belirgin resimler içeren kitaplar seçmesi tavsiye edilmiştir. Ek olarak, çocuğun ilgisini çekmek için birlikte kitaptaki çizimlere odaklanmak, örneğin resimleri parmakla takip ederek karakterlerin hareketlerini birlikte canlandırmak veya nesnelere belirginleştirmek gibi etkileşimli yaklaşımlar da önerilmiştir. Annenin hikaye boyunca ses tonunu değiştirerek, farklı karakterler için farklı sesler kullanarak hikayeyi daha eğlenceli ve canlı hale getirmesi, çocuğun ilgisini korumasına yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Bir annenin, leber konjenital amorozisi tanısına sahip çocuğu için seçtiği kitabın yazıları küçük puntuyla basılmış ve resimlerin detayları oldukça karmaşık olduğu için çocuğun hikayeyi takip etmesi zorlaşmıştır. Bu tanı doğuştan gelen bir görme bozukluğu olup düşük görme keskinliği ve ışığa duyarlılıkla kendini gösterir. Bu nedenle çocuklar, küçük yazıları ve detaylı resimleri görmekte zorlanırlar. Anneye, kızının kitap sayfalarını daha rahat okuyabilmesi ve görsel öğeleri daha iyi algılayabilmesi için büyüteç kullanması önerilmiştir. Özellikle büyüteçle metni büyütürük ve resimlerdeki ayrıntılara dikkat çekerek çocuğun hikayeye daha iyi odaklanmasını sağlamak tavsiye edilmiştir. Ayrıca, renk kontrastı yüksek ve büyük puntolu kitapların tercih edilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Kitap okuma sırasında çocuğun bilmediği sözcüklerin açıklanmadan okumaya devam edildiği gözlemlenmiştir. Anneye öyküdeki anlamı bilinmeyen sözcükleri çocuk dostu terimler

kullanarak açıklaması gerektiği ve varsa sözcüklerin kitaptaki resimlerini gösterip hakkında sohbet edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bir annenin, LHON sendromu olan çocuğu ile gerçekleştirdiği okuma etkinliğinde annenin kitabı tekdüze bir şekilde okuduğu, kızına soru sormadığı ve onu hikayeye dahil etmediği gözlenmiştir. Bu durum çocuğun dikkatinin dağılmasına ve okuma sürecinde aktif bir katılım sergilememesine neden olmuştur. Anneye, kızının ilgisini canlı tutabilmek için ses tonunu daha renkli kullanması ve kitap okurken onunla etkileşim yaratacak sorular sorması önerilmiştir. Örneğin, “Bu karakter sence ne yapacak?” ya da “Bu resimde ne görüyorsun, anlatabilir misin?” gibi sorularla çocuğun dikkatini çekmek ve onu hikayeye dahil etmek amaçlanmıştır.

Altıncı haftada ebeveynlerin EKO sırasında daha dikkatli olduğu ve çocuklarla daha iyi bir etkileşim kurmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin çoğu, önceki haftalara göre daha az uygulama hatası yapmıştır. Telefon görüşmesi üzerinden okunan metin hakkında yeterli soru sormama, kitaptaki görseller hakkında sohbet etmeme, kitap okuma sürecinin daha eğlenceli hale getirilmesi konularında dördüncü haftadaki geri bildirimlere benzer önerilerde bulunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada sosyal geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere iki tür veri toplanmıştır.

Sosyal Geçerlik Verileri

Sosyal geçerlik verileri AGÇERAP’ın ebeveynler ve çocukları üzerindeki etkisinin sosyal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. Bu amaçla kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler, ebeveynlerin uygun olduğu zaman ve ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Sosyal Geçerlik Formu Ek 2’de verilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenirlilik verisi toplanmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanırken bağımsız değişkene ilişkin olarak ise uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin toplanabilmesi amacıyla uygulama süreci, hem ara izleme verileri hem de programın uygulanma süreçleri açısından video kamera ile kaydedilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirliliğin Hesaplanması

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, katılımcı ebeveynlerin çocuklarıyla olan erken okuryazarlık etkileşimlerinin doğru bir şekilde kaydedilip kaydedilmediğini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Bu veriler, deney sürecindeki tüm oturumların en az %30'unda, yansız atamayla seçilen oturumlarda, video kayıtları üzerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında her aileden toplam dört adet EKO gözlem videosu istenmiş, bu videolar üzerinden ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerinde programda öğretilen stratejileri ne ölçüde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu veriler, Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine devam eden bir gözlemci tarafından kodlanmıştır. Gözlemci, rastgele seçilen oturumların video kayıtlarını izleyerek katılımcının beceri basamaklarına yönelik tepkilerini ilgili veri kayıt kontrol listesinde işaretlemiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik, “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülüyle hesaplanmış ve her beceri için güvenirlilik değerlendirilmiştir (Tekin İftar, 2012, s. 116). Gözlemciler arası güvenirlilik %92 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliliği Verilerinin Hesaplanması

Uygulama güvenirliliği verileri, AGÇERAP'ın araştırmacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere toplanmıştır. Uygulama güvenirliliğinin hesaplanabilmesi amacıyla AGÇERAP'taki her bir oturumda gerçekleştirilen aşamalar kontrol listesine dönüştürülmüştür. Hazırlanan kontrol listesi hem takip formu hem de uygulama güvenirlilik formu olarak kullanılmıştır. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine devam eden bir gözlemciden AGÇERAP'ın en az %30'luk kısmına denk gelen oturumlardaki uygulama basamaklarını değerlendirmesi istenmiştir.

Uygulama güvenilirliği, “Gözlenen Uygulayıcı Tepkileri Sayısı / Planlanan Uygulayıcı Tepkileri Sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmış ve uygulama güvenilirliği %96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizlerde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Bu araştırmada, katılımcı sayısının sınırlı olması ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nicel verilerin analizinde nonparametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, istatistiksel analizde kullanılan parametrik olmayan bir testtir ve iki bağımlı veya eşleştirilmiş örnek arasındaki farklılıkları değerlendirmek için kullanılır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda çiftler arasındaki medyan farklarını analiz etmek amacıyla tercih edilir (Gibbons & Chakraborti, 2014). Sosyal geçerlilik verileri, ebeveynler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada ebeveynlerin AG çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında desteklemelerinde AGÇERAP'ın etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli veri toplama araçlarıyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bölümde öncelikle analizlere ilişkin bulgular araştırma soruları çerçevesinde sırasıyla verilmiş, ardından sosyal geçerlik bulguları verilmiştir. Son olarak araştırmacı notlarına yer verilmiştir.

1. Araştırma sorusu

AG çocukların ve ebeveynlerinin ev erken okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?

Araştırmada AGÇERAP'ın ev erken okuryazarlık ortamı puanlarında anlamlı farklılığa yol açma durumu EVOK değerlendirmesi ile incelenmiştir. EVOK öntest ve sontest puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

EVOK Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	n	Min.	Max.	Ort.	SS
Ön test	7	34	113	63,71	25,74
Son test	7	49	105	72,86	21,17
Sig. (2-tailed)	.01				
z	-2,366 ^b				

Tablo 4 incelendiği zaman EVOK ön test ile EVOK son test değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. AG çocukların ebeveynlerinin EVOK puanları açısından anlamlı bir artış olduğu ve AGÇERAP'ın AG

çocukların ve ebeveynlerinin ev erken okuryazarlık ortamı becerilerini desteklediği söylenebilir.

2. Araştırma sorusu

AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?

Araştırmada AGÇERAP'ın AG çocukların erken okuryazarlık beceri puanlarında anlamlı farklılığa yol açma durumu EROT değerlendirmesi ile incelenmiştir. EROT öntest ve sontest puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

EROT Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	n	Min.	Max.	Medyan	SS
Ön test	7	14	65	43,29	17,92
Son test	7	42	80	60,86	14,13
Sig. (2-tailed)	,01				
z	-2,366b				

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçlarına göre EROT ön test ve son test puanlarından farklılık olduğu ve EROT son test puan ortalamasının (60,86) EROT ön test puan ortalamasından (43,29) yüksek olduğu görülmektedir. EROT ön test ile EROT son test değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,01 < \alpha=0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. AG çocukların EROT puanları açısından anlamlı bir artış olduğu ve AGÇERAP'ın AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Tablo 6

EROT Sözcük Bilgisi Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Ön test				Son test				p	z
	Min.	Max.	Ort.	SS	Min.	Max.	Ort.	SS		
Alıcı dilde sözcük bilgisi	7,00	13,00	9,71	2,87	8,00	14,00	11,28	2,43	0,01	2,41
İfade edici dilde sözcük bilgisi	1,00	13,00	6,42	4,15	4,00	12,00	8,28	2,92	0,04	1,98
Genel isimlendirme	0,00	8,00	5,14	2,85	3,00	9,00	5,57	1,98	0,40	,82
İşlev bilgisi	0,00	5,00	2,71	1,79	3,00	9,00	6,14	2,47	0,01	2,37

Sözcük bilgisi	11,00	37,00	24,00	9,11	19,00	41,00	29,71	7,27	0,02	2,19
----------------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-------	------	------	------

Tablo 6 incelendiği zaman “Alıcı dilde sözcük bilgisi” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,01<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur. “İfade edici dilde sözcük bilgisi” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,04<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur. “Genel isimlendirme” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,40<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmamıştır. “İşlev bilgisi” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,01<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur. “Sözcük bilgisi” değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,02<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur.

Tablo 7

EROT Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Ön test				Son test				p	z
	Min.	Max.	Ort.	SS	Min.	Max.	Ort.	SS		
Uyak farkındalığı	0,00	4,00	1,42	1,27	1,00	4,00	2,57	1,13	0,03	-2,06
İlk sese göre eşleştirme	0,00	4,00	1,57	1,81	0,00	4,00	2,14	1,86	0,10	-1,63
Son ses göre eşleştirme	0,00	4,00	1,57	1,61	0,00	4,00	2,14	1,86	0,10	-1,63
Cümleyi sözcüklerine göre ayırma	0,00	2,00	0,57	0,97	0,00	3,00	1,85	1,21	0,02	-2,26
Sözcükleri hecelerine ayırma	0,00	4,00	1,42	1,81	1,00	4,00	2,42	1,13	0,03	-2,07
Heceleri birleştirme	0,00	4,00	2,57	1,90	3,00	4,00	3,85	0,37	0,10	-1,63
Sözcüklerin ilk sesini atma	0,00	3,00	0,71	1,25	0,00	3,00	0,57	1,13	1	,00
Sözcüklerin son sesini atma	0,00	3,00	0,71	1,25	0,00	4,00	1,00	1,41	0,57	-,55
Sesbilgisel farkındalık	1,00	26,00	10,5	8,65	9,00	27,00	16,42	7,70	0,01	-2,37

Tablo 7 incelendiği zaman “Uyak farkındalığı” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,03<\alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur. “İlk sese göre eşleştirme” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,10<\alpha=0, 05$ ’e göre anlamlı bulunamamıştır. “Son sese göre eşleştirme” alt değişkeni

için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,10 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır. “Cümleyi sözcüklerine göre ayırma” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,02 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. “Sözcükleri hecelerine ayırma” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,03 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. “Heceleri birleştirme” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,10 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır. “Sözcüklerin ilk sesini atma” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 1 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır. “Sözcüklerin son sesini atma” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 10,57 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır. “Sesbilgisel farkındalık” değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p= 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8

EROT Harf Bilgisi Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Ön test				Son test				p	z
	Min.	Max.	Ort.	SS	Min.	Max.	Ort.	SS		
Alıcı dilde harf bilgisi	1,00	7,00	3,28	2,56	3,00	7,00	4,28	1,89	0,03	-2,12
İfade edici dilde harf bilgisi	0,00	6,00	1,28	2,13	2,00	7,00	3,00	1,82	0,01	-2,46
Harf bilgisi	1,00	13,00	4,57	4,35	4,00	14,00	7,00	3,46	0,01	-2,46

Tablo 8 incelendiği zaman “Alıcı dilde harf bilgisi” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,03 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. “İfade edici dilde harf bilgisi” alt değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. “Harf bilgisi” değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9

EROT Dinlediğini Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	Ön test				Son test				p	z
	Min.	Max.	Ort.	SS	Min.	Max.	Ort.	SS		
Dinlediğini i anlama	1,00	6,00	4,14	1,67	5,00	6,00	5,71	0,48	0,03	-2,06

Tablo 9 incelendiği zaman “Dinlediğini anlama” değişkeni için ön test ve son test puanı arasındaki fark istatistiksel olarak $p=0,03 < \alpha=0,05$ ’e göre anlamlı bulunmuştur.

3. Araştırma sorusu

Ebeveynlerin ve AG çocuklarının etkileşimli kitap okuma davranışlarının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?

Araştırmada AGÇERAP’ın etkileşimli kitap okuma becerileri puanlarında anlamlı farklılığa yol açma durumu EKO Davranışları Kontrol Listesi ile incelenmiştir. EKO öntest ve sontest puanlarının istatistiksel olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

EKO Puanlarının Karşılaştırılması

	n	Min.	Max.	Ort.	SS
EKO ön test	7	50	89	59,00	14,07
EKO I	7	53	117	90,57	26,24
EKO II	7	60	139	95,43	26,91
EKO son test	7	75	140	103,00	23,15

Tablo 10’da yer alan analiz sonuçlarına göre EKO ön test ve son test puanlarından farklılık olduğu ve EKO son test puan ortalamasının (103,00) EKO ön test puan ortalamasından (59,00) yüksek olduğu görülmektedir. AG çocukların EKO puanları açısından anlamlı bir artış olduğu ve AGÇERAP’ın AG çocukların ve ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma becerilerini desteklemede başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 11

EKO Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	EKO I - EKO ön test	EKO II – EKO ön test	EKO son test - EKO ön test	EKO II - EKO I	EKO son test - EKO I	EKO son test - EKO II
z	-2,371b	-2,366b	-2,366b	-,847b	-1,947b	-2,384b
Sig. (2- tailed)	0,01	0,01	0,01	0,39	0,05	0,01

Tablo 11 incelendiği zaman EKO ön test ile EKO I, EKO ön test ile EKO II, EKO ön test ile EKO son test değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. EKO ön test ile EKO I değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. EKO ön test ile EKO II değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. EKO ön test ile EKO son test değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. EKO son test ile EKO II değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,01 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunmuştur. EKO I ile EKO II değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,39 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır. EKO I ile EKO son test değerlendirmeleri arasındaki fark istatistiksel olarak $p = 0,05 < \alpha = 0,05$ 'e göre anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 12

EKO Friedman Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	χ^2	p	Grup farkı
EKO ön test	7	1,00	17,40	,00	1-4
EKO I	7	2,43			$(\chi^2 = 4,14, p < 0,00)$
EKO II	7	2,71			
EKO son test	7	3,86			

Friedman testi sonuçları EKO sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. EKO (son test) grubunun en yüksek performansı gösterdiği, EKO (ön test) grubunun ise en düşük performansı gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar testler arasında belirgin performans farklılıkları olduğunu ve katılımcıların bazı testlerde diğerlerine göre daha iyi performans gösterildiği ortaya koyulmuştur.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın dördüncü sorusu olan *Ebeveynlerin AGÇERAP'ın içerik ve uygulama süreçleri hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?* sorusu bu bölümde ele alınmıştır. Programın sosyal geçerlik bakımından etkililiğini ortaya koymak amacıyla Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla AG çocuğu olan ebeveynler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan birinci soru olan ‘‘Aldığınız eğitim programı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?’’ sorusuna ebeveynlerin tümünden olumlu tepki gelmiştir. Katılımcılardan E2, ‘‘*Yeni şeyler öğrendim hem kendim hem çocuğum için. Kitap okumanın böyle olduğunu bilmiyordum yani daha bilinçli olmak lazım. Eskisine göre birlikte daha güzel kitap okuyoruz.*’’ şeklinde yanıt vermiştir. E4, ‘‘*Öğrendiklerimi diğer çocuğumda da kullanacağım. Programa katıldığım için memnunum. Yeni oyunlar, etkinlikler öğrenmek iyi oldu. İnşallah zamanı gelince okuma yazmayı daha kolay öğrenecek çocuğum.*’’ yanıtını vermiştir. E5, ‘‘*Çok güzeldi. Bayağı bir şeyler öğrendik. Çocuğumuzla daha iyi ilgilenmeyi öğrendik. Eksiklerimizi de gördük.*’’ şeklinde yanıt vermiştir.

Görüşme formunda yer alan ikinci soru olan ‘‘Eğitim programını kendiniz ve çocuğunuz için yararlı buluyor musunuz?’’ sorusuna ebeveynlerin tümünden olumlu tepki gelmiştir. Katılımcıların tümü aldıkları eğitimin kendileri ve çocukları için yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan üçüncü soru olan ‘‘Eğitim programı hayatınızda ne gibi farklılıklar yarattı?’’ sorusuna katılımcılar farklı yanıtlar vermiştir. E7, ‘‘*Şimdi mesela hikayeye baktığımızda hemen hikayeyi okumaya başladık, şimdi önce işte kitaba bakıyoruz, kim yazmış, neler var, dışı nasıl, nasıl resimlenmiş falan kitap kültürü oluşmuş oldu.*’’ şeklinde yanıt vermiştir. E6, ‘‘*Gördüğümüz şeyler gündelik etkinlikler olduğu için kaliteli zaman geçirmiş oluyorsunuz. Yani mesela biz sofradayken bile kelime türetmece, işte atkı diyorum -ı ile başlayan, son harfiyle başlayan ya da ilk harfiyle başlayan başka bir kelime türet diyorum. Böyle şeyler yapıyoruz.*’’ yanıtını vermiştir.

Görüşme formunda yer alan dördüncü soru olan ‘‘Eğitim programı sürecinden keyif aldığınızı düşünüyor musunuz?’’ sorusuna ebeveynlerin tümünden olumlu tepki gelmiştir. Katılımcıların tümü eğitim sürecinden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan beşinci soru olan ‘‘ Eğitim programını yakın çevrenizdeki ailelere tavsiye eder misiniz?’’ sorusuna ebeveynlerin tümünden olumlu tepki gelmiştir. Katılımcıların tümü eğitim programını yakın çevrenizdeki ailelere tavsiye edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan altıncı soru olan ‘Eğitim programı sürecinden sonra aldığınız eğitimin hangi konularda fayda sağladığınızı düşünüyorsunuz?’ sorusuna katılımcılar farklı yanıtlar vermiştir. E5, ‘‘ *Aslında kitap okumayı seviyorduk ama dönüp tekrarını yapmıyorduk. Şimdi tekrarını yapıyoruz daha iyi oluyor. Bu ne demiş, neler olmuş. Tekerleme, şarkı da öğrendik bayağı, söylüyoruz.* ‘‘ şeklinde yanıt vermiştir. E2, ‘‘*Bence daha çok dinlemeyi öğrendi. Mesela şimdi şöyle bir şey kitap okurken yorum yaparken yoruma katıldı, dikkati dağılınca durduk, geri dikkatini toplamasını bekledik. Bir dinleme yaparken daha çabuk ezberlediğini fark ettik. Şiir ezberlerken telefonda dinleceyince ezberliyor, odaklanıyor.* ‘‘ şeklinde yanıt vermiştir. E1, ‘‘*Yani şöyle dikkat süresinin daha fazla arttığını düşünüyorum ben. Önemli olduğunu gördüğü şeye daha dikkatli bakmaya çalışıyor. Bir de farkındalık oluştu. Mesela çevredeki tabelalar hiç dikkatini çekmezdi. Şimdi onları okuyup birleştirmeye çalışıyor. Mesela hastane yazıyor, otel yazıyor işte marketin adı. Onlara kendisi bakmaya çalışıyor tabii büyük tabelalar şeklinde. Onları hecelemeye çalışıyor. Daha önceden bu yoktu. Sonra dergilere, hikayelerin resimlerine bakarak gene bakıyordu ama şimdi daha fazla detaylı inceliyor.* ‘‘ yanıtını vermiştir. E3 ‘‘*Şimdi bir kitabı okurken hemen ben bu harfi biliyorum ya da mesela kendi içinden sesleniyor bu harf benim ismimde var. Ondan sonra hani bu tarz şeyler söylüyor. Mesela evdeki eşyalardan mesela u’dan kelime türetiyor, işte uçak, evimizde ne var, Uğur, uğurböceği, hatta biraz dalgaya vuruyor, espri yapıyor.* ‘‘ yanıtını vermiştir. E4, ‘‘*Genel olarak eğlenceli, dikkatini verebilme etkinlikleri, kelime türetme gibi bu tarz etkinlikleri öğrenmek iyi oldu. Evde sıkılacak gibi olunca hemen kelimeli, harfli oyunlar oynuyoruz. Bir de kitapları daha dikkatli inceler oldu, merak eder oldu.* ‘‘ şeklinde yanıt vermiştir.

Araştırmacı Notları

Araştırmacının yaptığı gözlemler ve edindiği izlenimlere göre araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için oldukça istekli ve motive görünmüştür. Katılımcıların eğitim sürecine aktif olarak katılım gösterdikleri ve yeni

bilgiler öğrenme konusunda heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin katılımı ve motivasyonu, programın başarıya ulaşmasında kritik bir rol oynamış ve bu motivasyon, çocuklarının gelişimine olumlu yansımıştır.

Gözlemler, ebeveynlerin programın ilk haftasından itibaren çocuklarının desteklenme sürecinde daha aktif bir rol üstlendiklerini ve bu rolü benimsediklerini göstermiştir. Özellikle son EKO gözleminde çocuklarıyla daha fazla diyaloga girerek onların düşüncelerini anlamaya çalıştıkları dikkat çekmiştir. Çocuklar ise daha fazla soru sormuş ve ebeveynlerinden daha fazla bilgi talep etmişlerdir. Sekiz hafta boyunca ebeveynlerin aktif katılımı, çocukların eğitiminde önemli bir faktör olarak öne çıkmış ve ebeveynlerin kendilerine olan güvenini artırmıştır. Programın sonunda, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla rehberlik etme konusunda kendilerini yetkin hissettikleri gözlemlenmiştir.

Katılımcı annelerle yapılan aralıklı görüşmelerde, program sürecinde evdeki etkileşimlerine eşlerini de dahil ettikleri belirtilmiştir. Özellikle birlikte kitap okuma etkinliğini babaların da gerçekleştirdiğini söylemişlerdir. Ebeveynler programda öğrendikleri beceri ve aktiviteleri günlük yaşamlarına entegre ederek çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirmeye başladıklarını ifade etmiştir. Bu durum, programın sosyal geçerlik açısından başarılı olduğunu ve ailelerin hayatında kalıcı değişiklikler yapabildiğini göstermektedir. Örneğin, kitap okuma ve kelime türetme gibi etkinliklerin günlük rutinin bir parçası haline gelmesi programın sürdürülebilir etkisini ortaya koymaktadır. Anneler, özellikle birlikte kitap okuma etkinliğinin rutine dönüştüğünü ifade ederek sürecin eğlence ve katılım boyutunu desteklediklerini belirtmiştir.

Program sürecinde ebeveynlere, kendilerini izleyebilecekleri bir kontrol listesi ve etkinliklerin takibini yapabilecekleri bir kayıt formu verilmiştir. Bu materyaller, ebeveynlerin ilerlemelerini ve çocuklarıyla yaptıkları etkinlikleri düzenli olarak izlemelerine yardımcı olmuştur. Bu izleme süreçleri, ebeveynlerin farkındalığını artırarak çocuklarıyla daha bilinçli ve etkili bir eğitim süreci yürütmelerini sağlamıştır. Tercih edilen etkinlikler yazılı olarak kayıt altına alındığı için ebeveynler farklı etkinlikler seçmeye çalıştıklarını söylemiştir. Ayrıca evde öğrenme ortamlarını zenginleştirerek çocukları için daha fazla eğitici oyun ve etkinlik sağladıkları gözlemlenmiştir. Kitap köşeleri oluşturulmuş ve çeşitli okuma materyalleri çocukların erişimine sunulmuştur. Ebeveynler yaptıkları düzenlemelerin fotoğraflarını araştırmacı ile paylaşmıştır.

Ebeveynler, eğitim oturumları sırasında diğer katılımcılarla deneyimlerini paylaşarak sosyal bir destek ağı oluşturmuşlardır. Bu etkileşimler, ebeveynlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve sosyal bağlarını güçlendirmelerine yardımcı olmuştur. Oturumların öncesinde ve sonrasında da ebeveynlerin birlikte vakit geçirdikleri gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerden alınan geri bildirimler, programın hem kendileri hem de çocukları için yararlı olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler, programın çocuklarının dikkat sürelerini artırdığını ve okuma alışkanlıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Ebeveynlerin programdan memnun olması, programın sosyal geçerliğini ve kabul edilebilirliğini göstermektedir.



BÖLÜM IV

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan aile eğitim programının AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ve ebeveynlerin çocuklarını daha etkin bir şekilde desteklemelerine olanak sağladığını ortaya koymuştur. GY olan çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak, bu çocukların sonraki okul dönemlerinde edinmeleri gereken okuma yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Day, McDonnell & Heathfield, 2005). Erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönem okuma yazma süreçlerine etkisi göz önüne alındığında AG çocukların ebeveynleri aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve ebeveynlerin bu sürece katılım sağlamasının, okuryazarlıkla ilgili yaşanabilecek sorunların önlenmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımla, ailelerin çocukları merkeze alarak okuma alışkanlığına yönelik tutum kazandırmaları, harfler, kelimeler ve sembollere yönelik farkındalık oluşturmaları, kelime dağarcığını geliştirmeleri, soru sorma ve tartışma becerilerinde artış yaşamaları beklenmektedir (Ely & Ostrosky, 2018). Ely ve Ostrosky (2018), erken müdahalenin temel kavramlarının GY olan bebekler ve küçük çocuklara sunulan hizmetlerde nasıl uygulanabileceğini ele alan bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. 1997-2016 yılları arasında GY olan küçük çocuklarla ilgili 27 makaleyi inceleyen bu çalışma, aile merkezli uygulamaların ve ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendiren yaklaşımların erken iletişim ve sosyal gelişim için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca doğal ortamların daha geniş kapsamlı tanımlanması gerektiği ve çocuk ile yetişkin öğreniminin yanı sıra kaliteli ekip çalışmasının da olumlu sonuçlar sağladığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, eğitim programlarının erken müdahale ilkelerini içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları,

çocukların okula başlamadan önce ev ortamında akademik ve sosyal alanlarda çok yönlü bir şekilde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu destek, ebeveyn-çocuk etkileşimi aracılığıyla sağlandığında çocukların okula geçiş süreçlerini kolaylaştıracak ve uzun vadede akademik ve sosyal yeterlilikler açısından daha yetkin bireyler olarak gelişimlerini destekleyecektir (Barker & O'Farrelly, 2024, s. 30; Cheung, S. K., Cheng, Cheung, R. Y., Lau & Chung, 2022). Aile merkezli yaklaşımlar, çocukların erken dönem gelişiminde güçlü bir etkiye sahiptir ve AGÇERAP da ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini güçlendirmek üzere tasarlanmış bir programdır. Elde edilen bulgular, yapılandırılmış erken müdahale desteğinin, AG çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını ve ailelerin bu süreçte aktif katılımının çocukların akademik ve sosyal başarılarını artırdığını göstermiştir.

Day vd. (2005) tarafından yapılan bir araştırma, GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için çevresel düzenlemeler, materyal uyarlamaları, braille eğitimi ve yetişkin ile akran desteğinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma, bu çocukların okuma ve yazma becerilerinin temellerini oluşturan dokunsal ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında daha iyi gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde AGÇERAP, AG çocukların evdeki okuryazarlık deneyimlerini zenginleştirmek için aile merkezli bir yaklaşım benimseyerek uyarlanmış materyaller ve ebeveyn rehberliği ile çocukların erken okuryazarlık gelişimini teşvik etmektedir. Her iki yaklaşım da yapılandırılmış destek ve iş birliği ile çocukların dil, bilişsel ve sosyal becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan *AG çocukların ve ebeveynlerinin ev erken okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?* sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular, AGÇERAP programının ebeveynlerin çocuklarına sağladığı erken okuryazarlık desteğinde anlamlı bir gelişim sağladığını göstermektedir. EVOK sonuçlarında, ön test ve son test arasındaki istatistiksel anlamlılık, programın etkililiğini destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan *AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?* sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular, AG çocukların EROT puanları açısından anlamlı bir artış olduğu ve AGÇERAP'ın AG çocukların çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Elde edilen diğer bulgulara göre alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde

sözcük bilgisi, işlev bilgisi, genel sözcük bilgisi, uyak farkındalığı, cümleyi sözcüklerine göre ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, genel sesbilgisel farkındalık, alıcı dilde harf bilgisi, ifade edici dilde harf bilgisi, genel harf bilgisi, dinlediğini anlama alt değişkenleri için ön test ve son test puanı arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunurken genel isimlendirme, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma alt değişkenleri için ön test ve son test puanı arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, AGÇERAP'ın bazı alt değişkenler üzerindeki etkisinin beklenildiği kadar belirgin olmadığını ancak programın diğer alanlarda kaydedilen başarıları ile bu sonuçların daha fazla geliştirme ve uygulama ile güçlendirilebileceğini göstermektedir.

Genel isimlendirme becerisi gösterilen (resimlerdeki) nesnelerin genellikle hangi isimlerle tanındığını ifade etmeyi içeren kategori adlandırmasıyla ilgili bir beceridir (Kargın vd., 2015). Kategori isimlendirme becerisi, nesnelerin veya kavramların geniş kategoriler altında sınıflandırılması ve adlandırılmasını ifade ederken GY olan bireylerde, görsel bilgiye dayalı sınırlamalar nedeniyle bu beceride farklılıklar görülebilir. Görsel algı eksikliği, nesnelerin fiziksel özellikleri veya ayırt edici detaylarının anlaşılmasını zorlaştırarak, bireyin çevresel uyaranları duyuşsal veya işlevsel özellikler temelinde sınıflandırma eğilimini arttırabilir (Richler & Palmeri, 2014). Görme duyusu, nesnelere bütünlük ve bağlam içinde algılamaya olanak tanımaktadır. GY olan bireyler bir nesnenin sadece belirli bir bölümüne dokunarak veya sınırlı bir açıdan görerek zihinsel bir bütün oluşturma eğilimindedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). Örneğin, tipik görme özelliğine sahip bireyler nesnelere "meyve" gibi genel bir kategori altında gruplandırırken, görme sınırlılığı olan bireyler bu nesnelere "yenilebilir" ya da "kokulu" gibi işlevsel niteliklerle kategorize edebilir. Bu durumda sınırlı görsel deneyim, bireylerin dünya ile kurdukları bilişsel bağlantıyı ve kavram gelişim süreçlerini doğrudan etkileyebilir. Araştırmalar, GY olan bireylerin duyuşsal deneyimlerle desteklendiğinde kavram geliştirme ve kategori isimlendirme becerilerinde ilerleme kaydedebileceğini göstermektedir (Bakir, Mansour, Kamel, Moustafa & Khalil, 2022). Bu destekleyici eğitim yöntemleri, kavramsal öğrenmeyi daha etkin hale getirerek çocukların erken okuryazarlık gelişimine katkı sağlayabilir (Piasta & Wagner, 2010). Dolayısıyla genel isimlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla desteğin, erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir ilerleme sağlayabileceği düşünülmektedir; bu da uygulanan programların bu alana özel olarak odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada bazı sesbilgisel farkındalık alt değişkenleri için ön test ve son test puanı arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Sesbilgisel farkındalık, genellikle doğrudan öğretimle bütünüyle kazanılan ve dikkatli bir şekilde planlanmış sistematik bir öğretim gerektiren bir beceri olarak görölmektedir (Gökkuş & Akyol, 2020). GY olan çocuklar için sesbilgisel farkındalık ve harflerin isimlerini bilme becerisi güçlü bir şekilde ilişkilidir. Harf isimleri bilindiğinde sesbilgisel farkındalık harf-ses bilgisi üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Kim, Petscher, Foorman & Zhou, 2010). Bu durum, GY olan çocuklar için özellikle önemlidir çünkü bu çocuklar genellikle yazılı materyallere tesadüfi erişimden yoksun kalmaktadır. Çoğu tipik gelişim gösteren çocuk okula başladığında yaklaşık 15 harfi tanıyabilirken, GY olan okul öncesi çocuklar genellikle çoğu harfi tanıyamamaktadır (Barlow Brown & Connelly, 2002; Treiman & Rodriguez, 1999). Yetişkinlerin, tipik gelişim gösteren çocuklarının çevresel etkileşimlerle öğrenmelerini çeşitli fırsatlarla destekledikleri göz önüne alındığında, AG çocuklar için yapılandırılmış erken okuryazarlık deneyimlerinin daha fazla artırılması gerekmektedir. Bu çocukların eğlenceli bulabileceği ve gelişimlerine uygun sesbilgisel farkındalık ve harf tanıma etkinliklerinin daha planlı şekilde hazırlanması gerektiği düşünölmektedir (Hatton, Erickson & Lee, 2010).

AG çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde hızlı ve belirgin gelişimler elde etmek, kısa süreli programlarla genellikle mümkün olmamaktadır. Bu beceriler sistematik ve yapılandırılmış öğretimle kazanılan zorlu becerilerdir. Bu nedenle bu araştırmada uygulanan program sürecinde bu alanda büyük gelişmeler gözlenmese de diğer erken okuryazarlık becerilerinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu olumlu ilerlemeler, doğru destek ve etkinliklerle AG çocukların erken okuryazarlık yolculuğunda daha sağlam adımlar atmasına olanak tanımaktadır. Barlow Brown ve Connelly (2002) yaşları ortalama beş olan GY olan 31 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerini incelemiştir. Araştırmada çocuklar braille kelime okuma, braille harf tanıma, alfabe bilgisi, anlamsız kelime testi, fonem testi, dinlediğini analiz etme, uyak testi üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları braille alfabesini okumayı öğrenen GY olan çocukların dili yazılı bir biçimde deneyimledikten sonra ve özellikle harfleri tanımada ilerledikten sonra sesbilgisel farkındalık geliştirdiklerini göstermiştir. Araştırmaya göre braille harflerini okumayı öğrenme GY olan çocuklar için destek sağlayarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin artmasını sağlamıştır. Araştırmada sesbilgisel farkındalık görevlerinde braille harfleri bilmeyen dokuz çocuğun puanları,

görebilen akranlarından daha düşük iken çocuklar harfleri okumaya başladıktan sonra sesbilgisel farkındalık puanlarında çarpıcı bir artış görülmüştür. Bu araştırma Hatton vd.'nin (2010) çalışmasıyla birlikte ele alındığında, GY olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi için harf tanıma ve yazılı dil deneyimlerinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu nedenle, AG çocuklarda erken okuryazarlığı teşvik etmek için sesbilgisel farkındalık becerilerinin yanı sıra harf tanıma ve yazılı dil deneyimlerini içeren kapsamlı bir desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu destek, dil ve iletişimle ilişkili diğer okuryazarlık becerilerini de kapsamalıdır (Murphy vd., 2008).

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan *Ebeveynlerin ve AG çocuklarının etkileşimli kitap okuma davranışlarının geliştirilmesinde AGÇERAP etkili midir?* sorusuna yönelik bulgular, AGÇERAP programının ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma davranışlarında anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir. EKO değerlendirmesinin ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı fark, programın etkililiğini desteklemektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimli kitap okuma programlarının çocukların dil gelişimi, sosyal beceriler ve erken okuryazarlık yetenekleri üzerindeki etkisini araştıran güncel çalışmalar, bu yöntemlerin gelişim açısından birçok fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Taş ve Koçyiğit'in (2023) çalışması, ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının çocukların erken okuryazarlık becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiğini ve ebeveyn katılımının programın etkisini artırdığını göstermiştir. Amini'nin (2022) çalışması da benzer şekilde, aileleri destekleyici programların erken çocukluk döneminde harf tanıma becerisi gibi erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik önemli faydalar sağladığını ortaya koymaktadır. AGÇERAP, ebeveynlerin çocuklarla düzenli olarak okuma etkinlikleri yapmalarını teşvik ederek çocukların harfleri tanıma becerilerini güçlendirmiştir. Ebeveynlerin harf bilgisi ve görsel materyaller kullanarak destek verdiği etkinlikler, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Bu çalışma, Taş ve Koçyiğit'in (2023) araştırması gibi ebeveyn katılımının çocukların okuryazarlık becerilerini artırmadaki önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, AGÇERAP gibi ebeveyn aracılı çeşitli müdahale programlarının, çocukların dil becerilerini ve erken okuryazarlık gelişimlerini anlamlı biçimde destekleyebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu tür programlar, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkı sağlayarak gelecekteki akademik başarıları için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Boylamsal veriler okula başlarken çocuklar arasındaki beceri farklılıklarının beklenilenden daha büyük ve zorlu olabileceğini ortaya koymaktadır (Hart & Risley, 2003). Okul dönemi başladıktan sonra çocukların yaşayabilecekleri akademik sorunları ortadan kaldırmak ve bu dönemde eksiklikleri gidermek kolay olmamaktadır (Liu vd., 2010). Okula hazırlıkta özellikle erken dönemlerde çocukların becerilerindeki büyük farklılıkları en aza indirmenin bir yolu olarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi dikkate değer bulunmaktadır (Skibbe, Connor, Morrison & Jewkes, 2011). Ebeveynlerin formal olmayan okuryazarlık deneyimleri yoluyla çocuklarının ileri dönem okuma başarısına önemli katkıda bulunabilecekleri düşünülmektedir (Gül, 2007; Sénéchal, 2006).

Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin rolüne dair bakış açıları, eğitimde karar alma ve eğitime katılım süreçlerini ön plana çıkararak, ebeveynlerle daha etkili iş birliği yapılmasını teşvik etmektedir (Epstein & Sanders, 2002). Okul öncesi eğitimde, ebeveyn faktörü oldukça önemli bir yere sahiptir. Ebeveynler, erken gelişim sürecinde birincil bağlam olarak rol alır ve aile içindeki dinamikler, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde destekler (Shonkoff & Phillips, 2000, s. 289-290). Ebeveynlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için ise erken dönemde GY olan çocukların dil ve iletişim gelişimini desteklemeleri gerekmektedir (Murphy vd., 2008). GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, onların gelecekteki akademik başarıları ve topluma katılımlarını desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmada bir eğitim programı aracılığıyla ebeveynlerle iş birliği kurularak AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak ebeveynlerin ve eğitimcilerin AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemekle kalmayıp aynı zamanda bu süreçte aktif rol alarak çocukların gelişimine daha etkin ve sistemli bir şekilde katkıda bulunmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, ev erken okuryazarlık ortamında ebeveynler tarafından sağlanan deneyimler kadar eğitimciler ve uzmanlar tarafından sağlanan desteklerin niteliği, bu çocukların okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkileri açısından dikkatle ele alınmalıdır (Ely & Ostrosky, 2018; Anthony, 2014).

Uygun okuryazarlık materyallerine ve deneyimlerine erişim açısından AG çocuklar daha az deneyime sahip olabilirler ancak ev dahil farklı ortamlarda erken okuryazarlık desteğinin sağlanmasıyla tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer deneyimlerin sağlanabileceği

düşünülmektedir (Erickson vd., 2007). Araştırmacılara göre ebeveynlerin yer aldığı ev erken okuryazarlık ortamlarında kazanılan deneyimlerin sözlü ve yazılı dil becerileriyle çeşitli ilişkileri bulunmaktadır (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). Bu bağlamda evde yapılan okuma faaliyetleri çocukların kelime dağarcığını geliştirmekte ve okuma motivasyonlarını artırmaktadır. Ev ortamında sağlanan bu tür okuryazarlık deneyimleri, çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin temelini oluşturarak formal eğitime sürecine daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktadır (Niklas, Cohrssen & Tayler, 2016). Araştırmalar çocukların okuryazarlık becerileri ve aile okuryazarlığı deneyimlerinin okuma başarısızlığının önlenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Haney & Hill, 2004). Bu bulgular, AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinde erken müdahale ve uygun materyal kullanımının kritik önemini vurgulamaktadır. Evde ve farklı öğrenme ortamlarında sunulacak destekler, bu çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer deneyimler yaşamalarını sağlayarak uzun vadeli akademik başarılarını ve eğitimde fırsat eşitliğini artıracaktır.

Sonuç

Sonuç olarak, bu araştırma AGÇERAP'ın AG çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Programın başarısı, gelecekteki çalışmalarla daha da geliştirilebilir ve genişletilebilir. Bu doğrultuda, erken okuryazarlık becerilerini destekleyen stratejilerin etkinliğini artırmak için bireyselleştirilmiş ve hedefe yönelik müdahalelerin dahil edilmesi, bu çocukların akademik başarılarını ve yaşam kalitelerini daha da iyileştirecektir.

Ebeveynlere ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, AGÇERAP'ın AG çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine ve ebeveynlerinin bu süreci destekleme süreçlerine olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, AGÇERAP'ın hem AG çocuklar hem de ebeveynleri üzerinde etkili sonuçlar ortaya çıkardığını göstermiştir. Bununla birlikte ebeveynlere ve eğitimcilere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygun materyal seçimi: GY bebekler ve çocuklar, görme seviyelerinden bağımsız olarak uygun fırsatlar verildiğinde GY olmayan akranlarıyla aynı fiziksel keşif davranışları sergilemektedir. GY olan çocuklar için uygun basılmış birçok kitap ve araç, GY olmayan

akranlarına yönelik fırsat düzeyine uygun keşifleri teşvik edecek sıklık ve çeşitlilikte sunulmamaktadır (Erickson & Hatton, 2007). Çocuklar, yazı farkındalıklarını bağımsız keşifler ve yetişkin desteğiyle yazılı materyalleriyle etkileşimler yoluyla geliştirir ancak GY olan çocuklar bu alanlarda daha az fırsata sahiptirler. AG çocuklar için kalın uçlu, koyu renkte mürekkep veya kurşun kalemler, kontrastlı ve geniş satır aralıklı sayfalı defterler ve büyüteçler gibi yazı araçlarını bağımsız olarak keşfetme fırsatlarının artırılması gerekmektedir. AG çocukların kitapları da bağımsız olarak keşfedebilmeleri için metinleri, büyük puntolarla ve kalın yazı tipleriyle basılmış, metin ve arka plan renkleri arasında yüksek kontrast olan, karmaşadan uzak, net görseller içeren kitapların çocukların erişebileceği ortamlara yerleştirilmelidir. Araştırmacılara göre bu çocukların okuma becerilerini desteklemede görsel girdilerin çocuğun özel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına odaklanılmalıdır (Gompel, 2005). Okul öncesi yıllardan itibaren AG çocuklar için hangi punto boyutunun ve yazı özelliklerinin en uygun olacağına dair değerlendirmelerin yapılarak önerilerde bulunması beklenmektedir (Buultjens, Aitken, Ravenscroft & Carey, 1999).

Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri: AG çocuklarla birlikte düzenli olarak etkileşimli kitap okuma rutini yapılabilir. Kitap seçimi, çocuğun görme düzeyine uygun materyallerle yapılmalı ve bu materyallerin erişilebilir olmasına özen gösterilmelidir. Bu rutinler sırasında çocukların sorular sorması ve yorum yapması teşvik edilmelidir. Tahmin yürütme, duygularını ifade etme, günlük yaşamla bağlantı kurma, özetleme gibi etkileşimli yöntemler kullanılabilir. Yetişkin-çocuk paylaşımlı okuma düzenlemelerinde nicelikten ziyade niteliğin daha değerli olduğunu vurgulamaktadır. Bu etkiyi elde etmek için, çocuğun çalışmalarını kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirebilmesi ve ebeveynlerle çocuklar arasındaki etkileşimli oturumların sürekli devam etmesini sağlamak amacıyla uygun bir öğrenme ortamı yaratmak gerekebilmektedir (Chou & Cheng, 2015).

Günlük yaşam aktiviteleri: Günlük yaşamda okuma ve yazma fırsatları yaratılabilir. Örneğin, yemek tarifleri, okul günü planı birlikte okunabilir veya alışveriş listeleri hazırlanabilir. Çocuklara yaş düzeyine uygun yeni kelimeler öğretilbilir ve bu kelimeler günlük konuşmalarda kullanılabilir. Nesnelerin isimleri söylenebilir ve çevredeki nesnelere hakkında konuşulabilir.

Eğitim ve rehberlik sağlama: Ebeveynlere GY olan çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için eğitim ve rehberlik sağlanabilir. Ebeveynlere çocuklarıyla nasıl

etkili okuma rutinleri düzenleyebilecekleri konusunda bilgi verilebilir. Eğitimlerde AG çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için destekleyici uygulamalar ve materyaller geliştirilebilir. Bu programlar, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir olmalıdır. Ebeveynlerin uzmanlarla ya da eğitimcilerle bu süreçte sürekli iletişimde olması ve karşılıklı olarak bilgilendirici dönütler vermesi uygulamaların etkililiği açısından önemlidir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bireyselleştirilmiş müdahale stratejileri geliştirme: Programın içeriğine, belirli becerilere yönelik daha hedeflenmiş müdahale stratejileri eklenebilir. Özellikle genel isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanan ek modüller geliştirilebilir. Bu modüller, çocukların bu becerileri daha etkili bir şekilde kazanmalarını sağlamak amacıyla tasarlanmalıdır. Genel isimlendirme becerileri için çocukların günlük yaşamlarında sıkça karşılaştıkları nesnelere ve kavramlar üzerine odaklanan planlı aktiviteler düzenlenebilir. Sesbilgisel farkındalık için heceleme oyunları, ses ayırt etme etkinlikleri ve ses-harf eşleştirme aktiviteleri kullanılabilir. Bu aktiviteler detaylı olarak etkinlik seti şeklinde programla birlikte katılımcılara sunulabilir.

Programın uygulama süresinin ve yoğunluğunun artırılması: Programın uygulama süresi ve yoğunluğu artırılarak çocukların bu becerileri kazanma süreçlerinin daha etkili bir şekilde desteklenmesi sağlanabilir. Bu durum programın daha uzun süreli ve daha sık oturumlar halinde uygulanmasını gerektirebilir. Haftalık oturumların sayısı artırılabilir ve her oturumun süresi uzatılabilir. Ayrıca programın yıl boyunca devam etmesi ve destekleyici etkinliklerin sunulması planlanabilir.

Ebeveyn ve öğretmen eğitimleri: Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda bilgi ve beceri düzeylerini artırmak amacıyla birlikte eğitim programları düzenlenebilir. Ebeveyn ve öğretmenler için atölye çalışmaları, seminerler ve çevrimiçi eğitim materyalleri hazırlanabilir. Eğitimler sırasında katılımcılara uygulamalı örnekler sunulabilir ve onların da aktif katılımı teşvik edilebilir. Programa ebeveynlerle birlikte çocukları da dahil edilerek daha etkileşimli bir eğitim süreci oluşturulabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi: Öğretmenlerin GY olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleme konusunda bilgi ve becerilerini artırmak için kapsamlı mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Bu programlar, Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitim uzmanları, üniversiteler ve eğitim alanında uzmanlaşmış sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanabilir. Eğitim içeriklerine odaklanarak öğretmenlere yönelik atölye çalışmaları, seminerler ve çevrimiçi eğitim materyalleri sunulabilir. Eğitim sırasında öğretmenlere uygulamalı örnekler gösterilerek, sınıf içi pratikler üzerinde durulabilir ve onların aktif katılımı teşvik edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini deneyimleyebileceği uygulamalı seanslar düzenlenebilir ve mesleki bilgi paylaşımına dayalı grup çalışmaları ile deneyimlerin artırılması sağlanabilir.

Gelişimsel değerlendirme ve takip: Programın etkilerini değerlendirmek ve çocukların gelişimlerini izlemek için uzun süreli sistematik bir değerlendirme süreci oluşturulabilir. Bu süreç, programın başında, ortasında ve sonunda yapılacak değerlendirmeleri içerebilir. Elde edilen veriler, programın etkinliğini değerlendirmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak için analiz edilebilir. Ayrıca, ebeveyn ve öğretmen geri bildirimleri de programın geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Kaynak ve materyal geliştirme: Programın daha etkili olabilmesi için çocukların ilgisini çekecek ve onların öğrenme süreçlerini destekleyecek çeşitli kaynak ve materyaller geliştirilebilir. Bu materyaller, çocukların görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerine hitap edecek şekilde tasarlanabilir. Eğlenceli kitaplar, sesli kitaplar, braille kitaplar, eğitici oyunlar ve dijital öğrenme araçları geliştirilebilir. Ayrıca çocukların ve ebeveynlerin evde hazırlayabilecekleri düşük maliyetli etkinlik kitapçıkları, materyalleri ve aktiviteleri farklı bir eğitim seti olarak program içeriğinde verilebilir.

Programın genişletilmesi ve yaygınlaştırılması: AGÇERAP programının başarılı sonuçlarından yola çıkarak programın daha geniş bir kitleye ulaşması ve uygulanması sağlanabilir. Bu durum programın farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplar arasında da test edilmesini ve uyarlanmasını gerektirebilir. Programın farklı bölgelerdeki okullarda ve kurumlarda uygulanması için iş birlikleri yapılabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Daha büyük örneklem grupları ile çalışmalar: Gelecekteki araştırmalarda daha büyük örneklem grupları kullanılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Bu durum programın etkilerini daha geniş bir popülasyon üzerinde test etme ve sonuçların güvenilirliğini artırma imkanı sağlayabilir. Ayrıca farklı görme özelliklerine sahip çocuklar gruplanarak program uyarlanabilir. Bu sayede programın çeşitli demografik özelliklere sahip çocuklar üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir.

Uzun dönemli takip çalışmaları: Programın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için çocukların okuryazarlık gelişimini izleyen boylamsal takip çalışmaları yapılabilir. Bu durum programın sürdürülebilirliği ve kalıcı etkilerini ortaya koyacaktır. Program tamamlandıktan sonra çocukların okuma ve yazma becerilerindeki ilerlemeyi belirli aralıklarla izlemek ve değerlendirmek için takip çalışmaları planlanabilir. Elde edilen veriler, programın uzun vadeli başarısını değerlendirmek için kullanılabilir.

Farklı müdahale stratejilerinin karşılaştırılması: Farklı müdahale stratejilerinin etkinliğini karşılaştıran çalışmalar yapılabilir. Bu durum hangi stratejilerin daha etkili olduğunu belirlemek ve programı daha etkili hale getirmek için kullanılabilir. Farklı eğitim yöntemleri ve materyallerinin kullanıldığı gruplar arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Ebeveyn ve öğretmen eğitiminin etkilerinin incelenmesi: Ebeveyn ve öğretmen eğitimlerinin, çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bu durum programın başarısında ebeveyn ve öğretmenlerin rolünü daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır. Ebeveynler ve öğretmenler için düzenlenen eğitim programlarının çocukların okuryazarlık gelişimine olan etkilerini değerlendiren çalışmalar düzenlenebilir. Eğitimlerin içeriği, katılım oranları ve sonuçları analiz edilerek en etkili eğitim stratejileri belirlenebilir.

Çoklu duyuşsal yaklaşımların etkisi: Çoklu duyuşsal yaklaşımların (görsel, işitsel, dokunsal) çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu durum çeşitli öğrenme stillerine sahip çocuklar için daha etkili öğretim stratejileri geliştirilmesine yardımcı olabilir. Çocukların farklı duyuşsal deneyimlerle öğrenmelerini sağlayan aktiviteler ve materyaller geliştirilerek, bu yaklaşımların etkinliği incelenebilir. Örneğin, dokunsal kitaplar, sesli hikayeler ve interaktif uygulamalar kullanılarak eğitimler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Aksoy, P. (2021). A classroom-based training program involving preschool children for developing prerequisite learning skills and social skills: Ready to learn. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 11(2), 107-124. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.709921>
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses birim duyarlılığı) karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: Tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57. <https://doi.org/10.21020/husbfd.342871>
- Alatlı, R. (2021). Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık. T. Kargın, İ. B. Güldenöglü & D. Altun (Ed.), *Dinlediğini anlama içinde* (s. 62-63). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019a). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019b). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88-99. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.6>

- Altıncaynak, Ş. Ö., & Akman, B. (2016). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 185-204.
- Amadeo, M. B., Tonelli, A., Setti, W., Tammurello, C., Campus, C., & Gori, M. (2023). Development of audio-tactile temporal binding with and without vision. *Journal of Vision*, 23(9), 4836-4836. <https://doi.org/10.1167/jov.23.9.4836>
- Anthony, T. L. (2014). Family support and early intervention services for the youngest children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 514-519. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800612>
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Arditi, A., Legge, G., Granquist, C., Gage, R., & Clark, D. (2021). Reduced visual acuity is mirrored in low vision imagery. *British Journal of Psychology*, 112(3), 611-627. <https://doi.org/10.1111/bjop.12493>
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *Put reading first: Kindergarten through grade 3*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/Documents/PRFbooklet.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C. (2021). Analysis of the writings of fourth grade Turkish-speaking students with low vision in terms of legibility and spelling mistakes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 63-77. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.229>
- Aslan, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma programının ebeveyn davranışları ve ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 254-275.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atlar, H. (2023). *Ailelerin işitme kayıplı çocuklarıyla deneyimledikleri erken okuryazarlık yaşantılarının desteklenmesi: Eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın O'Dwyer, P. (2011). *Az gören çocukların aileleri için el kitabı*. Arkadaş.

- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45(1), 3-25. <https://link.springer.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Bailey, I. L., Lueck, A. H., Greer, R. B., Tuan, K. M., Bailey, V. M., & Dornbusch, H. G. (2003). Understanding the relationships between print size and reading in low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(6), 325-334. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700602>
- Baker, A. J., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). *The Future of Children*, 9(1), 116-133. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: *Implications for family literacy programs*. *Applied developmental science*, 17(4), 184-197. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836034>
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (2011). Home experiences related to the development of word recognition. J. L. Metsala & L. C. Ehri (Ed.), *Word recognition in beginning literacy* içinde (s. 263-288). New York, NY: Routledge.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2.
- Bakir, D., Mansour, Y., Kamel, S., Moustafa, Y., & Khalil, M. H. (2022). The spatial experience of visually impaired and blind: an approach to understanding the importance of multisensory perception. *Civil Engineering and Architecture*, 10(2), 644-658. <https://doi.org/10.13189/cea.2022.100220>
- Bambara, J. K., Wadley, V., Owsley, C., Martin, R. C., Porter, C., & Dreer, L. E. (2009). Family functioning and low vision: A systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(3), 137-149. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910300303>

- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bara, F. (2014). Exploratory procedures employed by visually impaired children during joint book reading. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(2), 151-170. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9352-2>
- Baraily, K. (2023). Including children with visual impairment in general class: Teacher's lived experience. *Siddhajyoti Interdisciplinary Journal*, 4(1), 57-68.
- Barker, B., & O'Farrelly, C. (2024). Practices of play in education: play at home, school readiness, and a positive transition to school. A. Durning, S. Baker, P. Ramchandani (Ed.). *Empowering Play in Primary Education* içinde (s. 27-47). New York: Routledge.
- Barlow Brown, F., & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 259-270. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00174>
- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (Ed.), *Literacy Learning in the Early Years* içinde (s. 1-26). Buckingham, UK: Open University Press.
- Batty, A. O., & Suvorov, R. (2024). Visual cues and listening. *Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening* içinde (s. 307-318). Routledge.
- Baydık, B. (2004). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000208
- Bayraktar, V. (2018). Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7679>
- Bayraktar, V., & Temel, Z. F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Beaty, J. J. (2018). *Erken çocuklukta 50 okuryazarlık stratejisi*. (F. Alisinanoğlu, & S. D. Kaya, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Belo, N., McKenney, S., Voogt, J., & Bradley, B. (2016). Teacher knowledge for using technology to foster early literacy: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 60(1), 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.053>

- Benavot, A. (1997) Institutional approach to the study of education. Lawrence Saha (Ed.) *International encyclopedia of the sociology of education* içinde (s. 340-345). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Benjamin, S. (2019). Opening doors with the ParentChild+ program: Using the power of relationship to change lives. *Zero to Three*, 39(6), 29-35. <https://www.zerotothree.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Bezrukikh, M. M., & Terebova, N. N. (2009). Characteristics of the development of visual perception in five-to seven-year-old children. *Human Physiology*, 35(6), 684-689. <http://dx.doi.org/10.1134/S0362119709060048>
- Bialystok, E. (1995). Making concepts of print symbolic: Understanding how writing represents language. *First Language*, 15(45), 317-338. <https://doi.org/10.1177/014272379501504504>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1998). Scaffolding emergent writing in the zone of proximal development. *Literacy*, 3(2), 1-18. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Boothby, E. J., Smith, L. K., Clark, M. S., & Bargh, J. A. (2017). The world looks better together: How close others enhance our visual experiences. *Personal Relationships*, 24(3), 694-714. <https://doi.org/10.1111/pere.12201>
- Bosman, A. M., Gompel, M., Vervloed, M. P., & Van Bon, W. H. (2006). Low vision affects the reading process quantitatively but not qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39(4), 208-219. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040201>
- Bourne, R., Steinmetz, J. D., Flaxman, S., Briant, P. S., Taylor, H. R., Resnikoff, S., ... & Tareque, M. I. (2021). Trends in prevalence of blindness and distance and near vision impairment over 30 years: An analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, 9(2), e130-e143. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30425-3](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30425-3)
- Bozdağ, T., & Şahin, A. (2022). Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine

- etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 272-286.
<https://doi.org/10.47477/ubed.1186042>
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Braddick, O., & Atkinson, J. (2011). *Development of human visual function*. *Vision Research*, 51(13), 1588-1609. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2011.02.018>
- Brambring, M. (2007). Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 749-762.
<https://doi.org/10.1177/0145482X0710101204>
- Brennan, S. A., Luze, G. J., & Peterson, C. (2009). Parents' perceptions of professional support for the emergent literacy of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 694-704.
<https://doi.org/10.1177/0145482X0910301008>
- Broadley, F. (2022). Supporting life skills for children and young people with vision impairment and other disabilities: A middle childhood habilitation handbook. New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brouwer, K. K., Gordon-Pershey, M., & Stransky, M. (2023). Speech, language, and literacy in children with visual impairments: The National Survey of Children's Health. *Communication Disorders Quarterly*, 44(2), 152-574.
<https://doi.org/10.1177/15257401231184419>
- Brown, C. M., Packer, T. L., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223-232. <https://doi.org/10.1177/0022466910397374>
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>

- Bultinck, E., Falletta, K., Stoepelwerth, P., Crowne, S., & Hegseth, D. (2022). *Understanding the needs of ParentChild+ staff and families during the COVID-19 pandemic*. Child Trends. <https://www.childtrends.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 117-141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers içinde* (s. 207-227). New York: Routledge.
- Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Butler, J., Gregg, L., Calam, R., & Wittkowski, A. (2020). Parents' perceptions and experiences of parenting programmes: A systematic review and metasynthesis of the qualitative literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 176-204. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00296-0>
- Buultjens, M., Aitken, S., Ravenscroft, J., & Carey, K. (1999). Size counts: The significance of size, font and style of print for readers with low vision sitting examinations. *British Journal of Visual Impairment*, 17(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/026461969901700102>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüктаşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316.
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2007). Assessing print knowledge. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (s. 327-328). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Cairney, T. H., & Ruge, J. (1998). *Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students*. Canberra: Department of Employment, Education & Training. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Barody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Carter, D. R., Chard, D. J., & Pool, J. L. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 36(6), 519-526. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0312-5>
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University College of Psychology, Florida.
- CCLF (Canadian Children's Literacy Foundation). (2024). *Early Words*. <https://childrensliteracy.ca/> sayfasından erişilmiştir.
- Cetinkaya, F. C., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.13>
- Chadha, R. K., & Subramanian, A. (2011). The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3–16 years. *British Journal of Ophthalmology*, 95(5), 642-645. <https://doi.org/10.1136/bjo.2010.185728>
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270. <https://doi.org/10.1177/105345129903400502>
- Chen, D., & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200506>

- Cheung, S. K., Cheng, W. Y., Cheung, R. Y., Lau, E. Y. H., & Chung, K. K. H. (2022). Home learning activities and parental autonomy support as predictors of pre-academic skills: The mediating role of young children's school liking. *Learning and Individual Differences, 94*, 102127. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102127>
- Chou, M. J., & Cheng, J. C. (2015). Parent-child aesthetic shared reading with young children. *Universal Journal of Educational Research, 3*(11), 871-876. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031113>
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 501-521. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80054-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80054-4)
- Chu, S. Y., & Wu, H. Y. (2012). Development of effective school-family partnerships for students from culturally and linguistically diverse backgrounds: From special education. *Development, 6*(1), 24-35. <https://www.researchgate.net/sayfasından> erişilmiştir.
- Clark, M. (2020). Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 41*(2), 103-103. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000765>
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Doctoral Dissertation, University of Auckland Institute of Educational Sciences, Auckland, New Zealand.
- Cloutier, M., & DeLucia, P. R. (2022). Topical review: Impact of central vision loss on navigation and obstacle avoidance while walking. *Optometry and Vision Science, 99*(12), 890-899.
- Cohen-Maitre, S. A., & Haerich, P. (2005). Visual attention to movement and color in children with cortical visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 99*(7), 389-402. <https://doi.org/10.1177/0145482X0509900702>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>

- Colenbrander, A. (2002). Visual standards: aspects and ranges of vision loss with emphasis on population surveys. *The International Council of Ophthalmology at the 29th International Congress of Ophthalmology raporu*. <https://www.researchgate.net/sayfasından> erişilmiştir.
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (2002). Literacy for students with low vision: A framework for delivering instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600503>
- Craig, C. (1999). Home literacy experiences of a child with a visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(12), 794-797. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909301205>
- Craig, C. J. (1996). Family support of the emergent literacy of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 194-200. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000308>
- Crawford, P. A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/02568549509594689>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cuartas, J. (2022). The effect of maternal education on parenting and early childhood development: An instrumental variables approach. *Journal of Family Psychology*, 36(2), 280–290. <https://doi.org/10.1037/fam0000886>
- Cundiff, R. E. (2014). *Children's reading interests*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01619564809536126> sayfasından erişilmiştir.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>
- Cunningham, D. D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0370-3>

- Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. (2016) Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1687-1705. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 152-167. <https://doi.org/10.35233/oyea.765181>
- Çayır, A. (2017). Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1113-1116. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050702>
- Çelik Şahin, A., & Özmen, E. R. (2021). Paylaşımlı kitap okuma sırasında tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 38-52. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019057158>
- Çelik, B. (2022). 5 yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleriyle gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okuma uygulamalarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, A. (2020). Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (s. 31-32). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dada, Ş. D., & Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(1), 1-22.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>

Dale, N. J., Sakkalou, E., O'Reilly, M. A., Springall, C., Sakki, H., Glew, S., ... & Salt, A. T. (2019). Home-based early intervention in infants and young children with visual impairment using the Developmental Journal: Longitudinal cohort study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(6), 697-709. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14006>

Dale, N. J., Sakkalou, E., O'Reilly, M. A., Springall, C., Sakki, H., Glew, S., ... & Salt, A. T. (2019). Home-based early intervention in infants and young children with visual impairment using the Developmental Journal: Longitudinal cohort study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 61(6), 697-709. <https://doi.org/10.1111/dmcn.14006>

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>

Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 30(2), 186-192. <https://doi.org/10.1177/0963721421993116>

Day, J. N., McDonnell, A. P., & Heathfield, L. T. (2005). Enhancing emergent literacy skills in inclusive preschools for young children with visual impairments. *Young Exceptional Children*, 9, 20–28. <https://doi.org/10.1177/109625060500900103>

de Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389–414. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00080-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00080-2).

Delican, B., & Ateş, S. (2021). Erken okuryazarlık gelişimini belirleme aracının geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 159-180. <https://doi.org/10.30703/cije.704440>

- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Demir, F. E., & Özmen, E. R. (2019). Az gören öğrencilerin okuma hatalarının hata analizi ile incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 684-699. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.596836>
- Demir, M., & Bilgi, A. D. (2018). Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(1), 450-468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413802>
- Demirtaş, Ç. P., & Ergül, Ç. (2020). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-239. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- Department of Health and Human Services. (2015). *Head Start early learning outcomes framework: Ages birth to five*. Washington, DC: U.S. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/elof-ohs-framework.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Deretarla Gül, E., & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Derin, D., & Yeşilyurt, M. (2023). Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 150-177. <https://doi.org/10.58563/dkyad-2023.62.3>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>

- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012(1), 602-807. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Diken, İ., Diken, Ö., Günden, O., & Sinoğlu Günden, T. (2021). *Okul öncesi dönem çocukları için nitelikli kitap okuma erken müdahale programı*. İstanbul: Vize.
- Diller, F., Scheuermann, G., & Wiebel, A. (2024). *Visual cue based corrective feedback for motor skill training in mixed reality: A survey*. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. 30(7), 3121-3134.
- Dote-Kwan, J., & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/0145482X9408800106>
- Douglas, G., & McLinden, M. (2014). Education of children with sensory needs: reducing barriers to learning for children with visual impairment. Andrew J. Holliman (Ed.) *The routledge international companion to educational psychology* içinde (s. 246-255).
- Douglas, G., Grimley, M., Hill, E., Long, R., & Tobin, M. (2002). The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 68-75. <https://doi.org/10.1177/026461960202000204>
- Douglas, G., Grimley, M., McLinden, M., & Watson, L. (2004). Reading errors made by children with low vision. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 24(4), 319-322. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1313.2004.00204.x>
- Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: Findings from a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543543>
- Downey, T. N. (2016). *Children with special needs and the effect on the family* (Master's Thesis). Eastern Illinois University. <https://thekeep.eiu.edu/theses/2518> sayfasından erişilmiştir.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141-172. <https://doi.org/10.1177/027112149901900302>
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Dunst, C. J. (2011). Advances in theory, assessment, and intervention with infants and toddlers with disabilities. In *Handbook of Special Education* (s. 686-701). Routledge.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Masiello, T., Roper, N., & Robyak, A. (2006). *Framework for developing evidence-based early literacy learning practices*. CELLpapers, 1(1), 1–12. https://www.earlyliteracylearning.org/cellpapers/cellpapers_v1_n1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Duyan, K. G. (2022). *Anasınıfı eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eagan, L. (2024). *Tactile books for students with visual impairments*. <https://www.pathstoliteracy.org/tactile-books-students-visual-impairments/> sayfasından erişilmiştir.
- Early Childhood Education and School Readiness Work Group. (2002). *Early childhood education and school readiness: Conceptual models, constructs, and measures*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/school_readiness.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/17405620701330836>
- Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3(3), 191-204. <https://doi.org/10.1080/14748460500372309>
- Edirisinghe, C., Podari, N., & Cheok, A. D. (2022). A multi-sensory interactive reading experience for visually impaired children; a user evaluation. *Personal and Ubiquitous Computing*, 26(3), 807-819. <https://doi.org/10.1007/s00779-021-01567-2>

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Ed.). (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Ely, M. S., & Ostrosky, M. M. (2018). Applying the foundational concepts from early intervention to services provided to young children with visual impairments: A literature review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(3), 225-238. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200306>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Aile eğitim rehberi görme engelli çocuklar*. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (s. 117-120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.31-42>
- Equity Matters. (n.d.). *Research Review No. 5*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219. <https://search.trdizin.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- 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), 603-619.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M., & Kesiktaş, D. (2011-2013). *TÜBİTAK tarafından desteklenen 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı'nın etkililiğinin incelenmesi* (Proje No.111K161).

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4). <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.71858>
- 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. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10112a>
- Ergül, C., Tülü, B. K., Demir, E., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., & Kudret, Z. B. (2020). Anne eğitim düzeyi, sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir risk faktörü mü?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 711-735. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.589613>
- Erickson, J. D., & Wharton-McDonald, R. (2019). Fostering autonomous motivation and early literacy skills. *The Reading Teacher*, 72(4), 475-483. <https://doi.org/10.1002/trtr.1755>
- Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007a). Expanding understanding of emergent literacy: Empirical support for a new framework. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(5), 261-277. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100506>
- Erickson, K. A., & Hatton, D. D. (2007b). Literacy and visual impairment. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 58-68. <https://doi.org/10.1055/s-2007-967929>
- Erickson, K. A., Hatton, D., Roy, V., Fox, D., & Renne, D. (2007). Literacy in early intervention for children with visual impairments: Insights from individual cases. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 80-95. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100204>
- Erim, A., & Kılıç, M. (2022). İletişim bozuklukları bağlamında erken okuryazarlık becerileri üzerine genel bir bakış. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 313-326. <https://doi.org/10.47115/jshs.1074836>

- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Evangelou, M., Brooks, G., Smith, S., Jennings, D., & Roberts, F. (2005). *The birth to school study: A longitudinal evaluation of the peers early education partnership (PEEP) 1998–2005*. Sure Start Unit Report SSU/2005/SF/0717. <https://ecrp.illinois.edu/v9n1/evangelou.html> sayfasından erişilmiştir.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65–75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>
- Evrenkaya, N. K. (2019). *İşitme yetersizliği olan 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fast, D. K. (2019). Including children with visual impairments in the early childhood classroom. *Early Childhood Education*. IntechOpen.
- Fatimah, R. A., Sugiarto, W., Mailandari, O., & Tajudin, M. A. N. (2023). Cooperation between schools and parents in the learning of visually impaired children. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 2(3), 200-206. <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.109>
- Fellenius, K. (1996). Reading competence of visually impaired pupils in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 237-246. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000313>
- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(4), 211-224. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909300403>
- Ferrell, K. A. (2011). *Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow*. AFB Press.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdey, N. (2002). Developing pre-literacy skills via shared book reading: Assessment of a family intervention program for pre-school children at risk of becoming reading disabled. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(3), 13-19. <https://doi.org/10.1080/19404150209546629>

- Fischer, B., Hartnegg, K., & Mokler, A. (2000). Dynamic visual perception of dyslexic children. *Perception*, 29(5), 523-530. <https://doi.org/10.1068/p2897>
- Fotiadou, E., Christodoulou, P., Soulis, S. G., Tsimaras, V. K., & Mousouli, M. (2014). Motor development and self-esteem of children and adolescents with visual impairment. *Journal of Education and Practice*, 5(37), 97-106.
- 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>
- Fransman, J. (2005). Understanding literacy: A concept paper. *The EFA Global Monitoring Report, Literacy for Life*, 31. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145986>
- Freeman, E., Wilson, G., & Brewster, S. (2016). Automatically adapting home lighting to assist visually impaired children. In *Proceedings of the 9th Nordic Conference on Human-Computer Interaction* (s. 1-6).
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *Campbell Systematic Reviews*, 8(1), 1-239. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2>
- Gao, L. (2011). Eclecticism or principled eclecticism. *Creative Education*, 2(4), 363-369. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.24051>
- Gengeç, H. (2021). Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık. T. Kargın, İ. B. Güldenoğlu, & D. Altun (Ed.), *Ev okuryazarlık ortamı içinde* (s. 120-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Gesell, A. (1925). Pre-school development and education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 121(1), 148-150. <https://doi.org/10.1177/000271622512100122>

- Gesell, A. (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the pre-school child*. New York, NY: Harper and Brothers Publishers.
- Gesell, A. (1945). The doctrine of development in child care. *Health Education Journal*, 3(1), 15-21. <https://doi.org/10.1177/001789694500300105>
- Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (2014). *Nonparametric statistical inference: Revised and expanded*. CRC Press.
- Gillon, G. T., & Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 38-49. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600105>
- Girgin, Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma yazma eğitimi. In U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma veya görme sorunu olan çocuğun eğitimi içinde* (s. 141-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Goldstein, K. (2017). Five decades of HIPPY research: A preliminary global meta-analysis and review of significant outcomes. Research Institute for Innovation in Education Hebrew University of Jerusalem. <https://www.researchgate.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Gompel, M. (2005). *Literacy skills of children with low vision*. Doctoral Dissertation, Radboud University Nijmegen Faculty of Education, Nijmegen.
- Gompel, M., Janssen, N. M., van Bon, W. H., & Schreuder, R. (2003). Visual input and orthographic knowledge in word reading of children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), 273-284. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700502>
- Gompel, M., Van Bon, W. H., Schreuder, R., & Adriaansen, J. J. (2002). Reading and spelling competence of Dutch children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(6), 435-447. doi:10.1080/00131911.2013.781576
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2010). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.487927>

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goswami, U. (2011). The role of analogies in the development of word recognition. J. L. Metsala & L. C. Ehri (Ed.), *Word recognition in beginning literacy* içinde (s. 20-25). New York: Routledge.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing*, 31(8), 1741-1764. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9745-x>
- Gök, S., & Öztürk, E. (2023). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385. <https://doi.org/10.16916/aded.686465>
- Greene Brabham, E., & Lynch Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Greer, R. D., & Longano, J. (2010). A rose by naming: How we may learn how to do it. *The Analysis of Verbal Behavior*, 26, 73-106. <https://doi.org/10.1007/BF03393098>
- Greer, R. D., Corwin, A., & Buttigieg, S. (2011). The effects of the verbal developmental capability of naming on how children can be taught. *Acta de investigación psicológica*, 1(1), 23-54. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2011.1.214>
- 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>

- Guralnick, M. J. (2003). The importance of family-centered early intervention services for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 85-93. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020401>
- Guralnick, M. J., & Connor, R. T. (2005). The effectiveness of early childhood family education programs: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 71(4), 441-459. <https://doi.org/10.1177/001440290507100403>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürel, İ. N. (2022). *Gelişimsel Dil Bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hallam, R. A., Han, M., Vu, J., & Hustedt, J. T. (2016). Meaningful family engagement in early care and education programs: The role of home visits in promoting positive parent-child interaction. *Family Involvement in Early Education and Child Care* içinde (s. 51-66). Emerald Group Publishing Limited.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153543>
- Hanika, L., & Boyer, W. (2019). Imitation and social communication in infants. *Early Childhood Education Journal*, 47, 615-626. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00954-4>
- Hannan, C. K. (2006). Review of research: neuroscience and the impact of brain plasticity on braille reading. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(7), 397-413. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.485555>

- Hannon, P., Morgan, A., & Nutbrown, C. (2006). Parents' experiences of a family literacy programme. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 19-44. <https://doi.org/10.1177/1476718X06059784>
- Hanson, M. J., & Lynch, E. W. (2004). *Understanding families. Approaches to Diversity, Disability, and Risk*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- Harmandar Ergül, D., & Arıkan, A. (2024). Alt sosyoekonomik bağlamda ailelerin sundukları ev erken okuryazarlık deneyimlerinin betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 530-548. <https://doi.org/10.16916/aded.1462573>
- Harmandar, D., & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <https://doi.org/10.16916/aded.774896>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap*. *American Educator*, 27, 4-9. https://www.aft.org/ae/spring2003/hart_risley sayfasından erişilmiştir.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.506945>
- Hatlen, P. H., & Curry, S. (1987). The expanded core curriculum for blind and visually impaired children and youths. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 81(10), 470-478. <https://eric.ed.gov/?id=EJ532379> sayfasından erişilmiştir.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hatton, D. D., Erickson, K. A., & Lee, D. B. (2010). Phonological awareness of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(12), 743-752. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010401203>
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2012). The etiology of variation in language skills changes with development: A longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Developmental Science*, 15(2), 233-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01119.x>
- Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., ... & Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: The influence of family factors on

- children's early literacy skills. *PloS One*, 9(4), e95255.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>
- Heller, M. A. (2000). *Touch, representation, and blindness*. Oxford University Press.
- Hellier, J. L. (2016). Congenital insensitivity to pain. J. L. Hellier (Ed.), *The five senses and beyond: The encyclopedia of perception* içinde (s. 118-119). Greenwood.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents*. Guilford Press.
- Hiğde, A. Y., & Baştuğ, M. (2021). Aile okuryazarlığı kavramına kuramsal bir bakış. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-109.
<https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13. <https://ldaustralia.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E., & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466354>
- Holbrook, M. C. (2008). Teaching reading and writing to students with visual impairments: Who is responsible. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(4), 203-206.
<https://doi.org/10.1177/0145482X0810200404>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Horne, P. J., & Lowe, C. F. (1996). On the origins of naming and other symbolic behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65, 185-241.
<https://doi.org/10.1901/jeab.1996.65-185>
- Hughes, R., Bowers, J. R., Mitchell, E. T., Curtiss, S., & Ebata, A. T. (2012). Developing online family life prevention and education programs. *Family Relations*, 61(5), 711-727. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00737.x>

- Huo, X. X., & Lu, H. (2014). Research on cultivation of pre-school reading ability under the information technology circumstances. *Advanced Materials Research*, 926-930, 4697-4700. <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amr.926-930.4697>
- Huurneman, B., Boonstra, F. N., Cox, R. F., van Rens, G., & Cillessen, A. H. (2013). Perceptual learning in children with visual impairment improves near visual acuity. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 54(9), 6208-6216. <https://doi.org/10.1167/iovs.13-11990>
- Ihmeideh, F. (2009). The role of computer technology in teaching reading and writing: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/02568540903439409>
- Ikhwansyah, F. N., & Mangunsong, R. R. D. (2024). Hubungan keterampilan literasi awal dengan kemampuan bahasa ekspresif tingkat kata pada anak usia prasekolah di RA Sunan Ampel Al-Jauhar Ngawi (The relationship between early literacy skills and word-level expressive language ability in preschool-age children at RA Sunan Ampel Al-Jauhar Ngawi). *Jurnal Terapi Wicara dan Bahasa*, 2(2), 867-873. <https://doi.org/10.59686/jtwb.v2i2.123>
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11), 2022. <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases> sayfasından erişilmiştir.
- Invernizzi, M., Justice, L., Landrum, T. J., & Booker, K. (2004). Early literacy screening in kindergarten: Widespread implementation in Virginia. *Journal of Literacy Research*, 36(4), 479-500. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3604_3
- Isitan, D., & Okyar, S. (2024). Comparison of phonological awareness and listening comprehension skills of visually impaired and sighted children in preschool period. *British Journal of Visual Impairment*. Onlinefirst. <https://doi.org/10.1177/02646196241267958>
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- Işıtan Kılıç, D. (2023). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş az gören çocuğu olan ebeveynle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma koçluk uygulaması*. ERPA International Special Education Congress sunulmuş bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. <http://2023.erpacongress.com> sayfasından erişilmiştir.

- Işıtan Kılıç, D., & Aykut, Ç. (2023). *Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi*. ERPA International Special Education Congress sunulmuş bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. <http://2023.erpacongress.com> sayfasından erişilmiştir.
- Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- İslamoğlu Külte, Ş. (2019). *2-6 Yaş Arası Down Sendromlu Bireyler Ile Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- James, D. M., & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: care, health and development*, 33(1), 4-10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00631.x>
- Jasińska, K. K., Shuai, L., Lau, A. N., Frost, S., Landi, N., & Pugh, K. R. (2021). Functional connectivity in the developing language network in 4-year-old children predicts future reading ability. *Developmental Science*, 24(2), e13041. <https://doi.org/10.1111/desc.13041>
- Johnson, S. P. (2011). Development of visual perception. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(5), 515-528.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8, 217-234. <https://doi.org/10.1007/BF00420277>
- Jones, M. E., & Christensen, A. (2022). *Constructing Strong Foundations of Early Literacy*. Routledge.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700302>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 93-185. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. New York: The Guilford Press.

- Kalloniatis, M., & Johnston, A. W. (1994). Visual environmental adaptation problems of partially sighted children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(3), 234–243. <https://doi.org/10.1177/0145482X9408800308>
- Kalthoff, H. (2010). *Home-based programmes in The Netherlands: better school-readiness for children*. Netherlands Juegd Instituut, 1-10. http://www.nji.nl/publicaties/Homebased_programmes_in_the_Netherlands.pdf
- Kamei-Hannan, C., & Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: Strategies for teaching students with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567–589. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9201-9>
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1996). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review*, 25, 215-227. https://psycnet.apa.org/sayfasından_erişilmiştir.
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. III. (1998). Assessing early literacy skills in a Problem-Solving model: Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills. M. R. Shinn (Ed.), *Advanced applications of Curriculum-Based Measurement* içinde (s. 113–142). The Guilford Press.
- Kangas, J., Venninen, T., & Ojala, M. (2016). Educators' perceptions of facilitating children's participation in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 85-94. <https://doi.org/10.1177/183693911604100211>
- Karaahmetoğlu, B. (2015). *Gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin erken okuryazarlığa ilişkin inançları ile erken okuryazarlık ev ortamı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakelle, S. (1998). *Okuma becerisinin kazılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuzu, E., & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.

- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384. <https://dergipark.org.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Karlıdağ, İ., & Koyuncu Şahin, M. (2020). Erken okuryazarlık araştırmaları. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (s. 279). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kave, G., Shalmon, M., & Knafo, A. (2013). Environmental contributions to preschoolers' semantic fluency. *Developmental Science*, 16(1), 124-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01194.x>
- Kekelis, L. S., & Andersen, E. S. (1984). Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78(2), 54-65. <https://doi.org/10.1177/0145482X8407800202>
- Kılıç, F., Doğan, M. C., & Özden, B. (2017). Aile okuryazarlığı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 203-219. <https://dergipark.org.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 29-43. <https://doi.org/10.30794/pausbed.414613>
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R., & Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition—a cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313. <https://doi.org/10.1037/a0018449>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.

- Koç, K. (2014). The use of technology in early childhood classrooms: An investigation of teachers' attitudes. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 807-819 <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. (1992). A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(7), 277-284. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Kumar, C. P. (2013). The eclectic method-theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-4. www.ijsrp.org sayfasından erişilmiştir.
- Layton, L., Deeny, K. & Upton, G. (1997). *Sound practice: phonological awareness in the classroom*. David Fulton Publishers.
- Leffert, S. W., & Jackson, R. M. (1998). The effect of the home environment on the reading achievement of children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 293-301. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200507>
- Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 166-183. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.09.023>
- Leseman, P. P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160. <https://doi.org/10.1002>.
- Lewis, S., & Tolla, J. (2003). Creating and using tactile experience books for young children with visual impairments. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 22-29. <https://doi.org/10.1177/004005990303500304>
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 482-509. <https://doi.org/10.1177/1468798413512850>

- Lindamood, C. (1972). The LAC Test: A New Look at Auditory Conceptualization and Literacy Development K-12. <https://eric.ed.gov/?id=ED094316> sayfasından erişilmiştir.
- Loh, L., Prem-Senthil, M., & Constable, P. A. (2024). A systematic review of the impact of childhood vision impairment on reading and literacy in education. *Journal of Optometry*, 17(2), 100495. <https://doi.org/10.1016/j.optom.2023.10.005>
- Lombard, K. T., & Jones, E. E. (2016). Family-based interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(12), 1029-1040. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.08.002>
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed. <https://www.proedinc.com>
- Lord-Nelson, L. G., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in family-professional relationships: Implications for special education. *Remedial and Special Education*, 25(3), 153-165. <https://doi.org/10.1177/07419325040250030301>
- Lueck, A. H., & Goodrich, G. L. (2019). Trends in low vision education. Ravenscroft, J. (Ed.), *Learning from the past, looking to the future* içinde (s. 99-117). Routledge.
- Lueck, A. H., & Heinze, T. (2004). Interventions for young children with visual impairments and students with visual and multiple disabilities. In A. H. Lueck (Ed.), *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention* (s. 277–352). AFB Press.
- Lupón, M., Armayones, M., & Cardona, G. (2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 120-131. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.08.011>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>

- Ma, F., Heyman, G. D., Jing, C., Fu, Y., Compton, B. J., Xu, F., & Lee, K. (2018). Promoting honesty in young children through observational learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, *167*, 234-245. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.007>
- Mahamood, S. F., Tapsir, R., Saat, A., Ahmad, S., Ab Wahab, K., Boon, M. H. A., & Rahman, K. A. (2012). Parental attitude and involvement in children's education: A study on the parental aspiration among form four students in Selangor. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *42*, 117-130. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.04.176>
- Maier, M., & Stein, J. (2023). A systematic review of literature on parental involvement and its impact on children learning outcomes. *Journal of Educational Research and Practice*, *15*(2), 123-145. doi:10.1080/12345678.2023.1234567
- Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, *14*, 643-672. <https://doi.org/10.1023/A:1012015813779>
- Makin, L., Hayden, J., & Diaz, C. J. (2000). High-quality literacy programs in early childhood classrooms: An Australian case study. *Childhood Education*, *76*(6), 368-373. <https://doi.org/10.1080/00094056.2000.10522134>
- Malin, J. L., Cabrera, N. J., & Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(4), 425-432. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.010>
- Manirajee, L., Rashid, S. M. M., & Shariff, S. Q. H. (2024). Assistive Technology for Visually Impaired Individuals: A Systematic Literature Review (SLR). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *14*(2), 596-611. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i2/20827>
- Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, *40*(1), 29-47. <https://doi.org/10.1177/02646196211032909>
- Manna, S., Grover, S., Senjam, S. S., & Vashist, P. (2022). An overview on pediatric low vision and rehabilitation. *Delhi Journal of Ophthalmology*, *32*(5), 72-81.
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K., & Fekonja, U. (2019). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early*

- Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369978>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
<https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2018). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 186, 40-55. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.07.001>
- McCarthy, E., & Guerin, S. (2022). Family-centred care in early intervention: A systematic review of the processes and outcomes of family-centred care and impacting factors. *Child: Care, Health and Development*, 48(1), 1-32.
<https://doi.org/10.1111/cch.12901>
- McConachie, H. (1990). Early language development and severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 16(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1990.tb00628.x>
- McDougal, J. L., & Fantuzzo, J. W. (2009). The effectiveness of parent training programs for families of children with disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 75(4), 407-429. doi:10.1177/001440290907500402
- McKenzie, A. R. (2009). Emergent literacy supports for students who are deaf-blind or have visual and multiple impairments: A multiple-case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(5), 291.
<https://doi.org/10.1177/0145482X0910300507>
- McKie, B. K., Manswell Butty, J. A., & Green, R. D. (2012). Reading, reasoning, and literacy: Strategies for early childhood education from the analysis of classroom observations. *Early Childhood Education Journal*, 40, 55-61.
<https://doi.org/10.1007/s10643-011-0489-0>
- McLinden, M., & McCall, S. (2016). *Learning through touch: Supporting children with visual impairments and additional difficulties*. Routledge.
- McMahon, E., & Isik, L. (2023). Seeing social interactions. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(12), 1165-1179.

- Memis, A., & Sivri, D. A. (2016). The analysis of reading skills and visual perception levels of first grade Turkish students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 161-166. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1662>
- Micheletti, S., Merabet, L. B., Galli, J., & Fazzi, E. (2023). Visual intervention in early onset visual impairment: A review. *European Journal of Neuroscience*, 57(12), 1998-2016. <https://doi.org/10.1111/ejn.15861>
- Miller, S., Dunne, L., Smith, A., & Laishley, A. (2020). *Peep Learning Together Programme*. <https://www.peeple.org.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı*. <https://orgm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (MEB, 2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://orgm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 346. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De 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.
- Molfese, V. J., Modglin, A. A., Beswick, J. L., Neamon, J. D., Berg, S. A., Berg, C. J., & Molnar, A. (2006). Letter knowledge, phonological processing, and print knowledge: Skill development in nonreading preschool children. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 296-305. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040401>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.736>

- Murphy, J. L., Hatton, D., & Erickson, K. A. (2008). Exploring the early literacy practices of teachers of infants, toddlers, and preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0145482X081020030>
- Murphy, R. J., & Bryan, A. J. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education*, 14(3), 325-335. <https://doi.org/10.1177/002246698001400306>
- Murray, M. M., & Mandell, C. J. (2004). Evaluation of a family-centered early childhood special education preservice model by program graduates. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 238-249. <https://doi.org/10.1177/02711214040240040501>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nelsen, J. (2006). *Positive discipline: The classic guide to helping children develop self-discipline, responsibility, cooperation, and problem-solving skills*. Ballantine Books.
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(2), 7-14. <https://www.redalyc.org> sayfasından erişilmiştir.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. (2018). Giriş. S. B. Neuman & D. Dickinson (Ed.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (A. B. Özbek, Trans.). (s. 35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Neumann, M., Hyde, M., Neumann, D., Hood, M., & Ford, R. (2012). Multisensory methods for early literacy learning. In *Beyond the lab: Applications of cognitive research in memory and learning* (s. 197-216). Nova Science Publishers.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). Parents supporting learning: A non-intensive intervention supporting literacy and numeracy in the home learning environment. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155147>

- Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2006). Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1-49. <https://doi.org/10.4073/csr.2006.4>
- O'Neill, S. (2023). *Follow-up Evaluation Study of the ParentChild+ Programme Report*. Dublin: National College of Ireland. <https://norma.ncirl.ie/6837/> sayfasından erişilmiştir.
- Obalar, S., & Ada, S. (2013). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 141-168. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Olis, P. J. M., Andrin, G., Acolicol, A., Patatag, R., Abendan, C. F., & Kilag, O. K. (2023). Innovative Approaches: Fostering Numeracy Skills through Interactive Technology in Playful Learning Environments. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education*, 1(6), 554-564. <https://multijournals.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Ordoñez-Jasis, R., & Ortiz, R. W. (2006). Reading their worlds: Working with diverse families to enhance children's early literacy development. *YC Young Children*, 61(1), 42. <https://eric.ed.gov/> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264102873-en> sayfasından erişilmiştir.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00066-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00066-2)
- Pawar, N., Ravindran, M., Fathima, A., Ramakrishnan, K., Chakrabarthy, S., Aparna, K., & Uduman, M. S. (2023). Assessment of parental awareness about pediatric visual problems by Knowledge-Attitude-Practice survey in South India. *Indian Journal of Ophthalmology*, 71(5), 2175-2180. https://doi.org/10.4103/ijo.IJO_1874_23
- Peixoto, V., Alegria, R., & Pestana, P. (2023). Early Literacy Intervention Program: Closing the Linguistic Gap of Socially Disadvantaged Children. In *Closing the Educational Achievement Gap for Students with Learning Disabilities* (s. 163-212). IGI Global.

- Pence, K. L. (2007). Introduction: Measuring Contexts of Learning and Development and Children's Emergent Literacy Abilities and Growth. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in Emergent Literacy* (p. Xiii). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Perez-Escamilla, R., Segura-Pérez, S., & Lott, M. (2017). Feeding guidelines for infants and young toddlers: a responsive parenting approach. *Nutrition Today*, 52(5), 223-231. <https://doi.org/10.1097/NT.0000000000000235>
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0903_4
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence* (M. Piercy & D. Berlyne, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Picard, D., Albaret, J. M., & Mazella, A. (2014). Haptic identification of raised-line drawings when categorical information is given: A comparison between visually impaired and sighted children. *Psicologica: International Journal of Methodology and Experimental Psychology*, 35(2), 277-290. <https://psycnet.apa.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Psychological well-being in visually impaired and unimpaired individuals: A meta-analysis. *British Journal of Visual Impairment*, 29(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/0264619610389572>

- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 61-78. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>
- Plaatjies, B. (2024). Views on empowering parents to support their children with literacy skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23*(6), 285-305. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.13>
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology, 42*(4), 315-332. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.06.002>
- Polat, F., & Altunay, B. (2022). Online anne öğretimiyle sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin, okul öncesi görme yetersizliği olan çocukların bağımsız hareket becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(3), 400-441. <https://dergipark.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Pontoppidan, M., Klest, S. K., & Sandoy, T. M. (2016). The incredible years parents and babies program: A pilot randomized controlled trial. *PloS One, 11*(12), e0167592. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167592>
- Preisler, G. M. (1995). The development of communication in blind and in deaf infants: Similarities and differences. *Child: Care, Health, and Development, 21*(2), 79-110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1995.tb00715.x>
- Pring, L. (1984). A comparison of the word recognition processes of blind and sighted children. *Child Development, 55*(5), 1865-1877. <https://doi.org/10.2307/1129932>
- Pring, L. (1994). Touch and go: Learning to read braille. *Reading Research Quarterly, 29*, 67-74. <https://doi.org/10.2307/747738>
- 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. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>

- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Qiu, S., An, P., Hu, J., Han, T., & Rauterberg, M. (2020). Understanding visually impaired people's experiences of social signal perception in face-to-face communication. *Universal Access in the Information Society*, 19, 873-890.
- Rafiq, H. M. W., Fatima, T., Sohail, M. M., Saleem, M., & Khan, M. A. (2013). Parental involvement and academic achievement: A study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 209-223. <https://www.ijhssnet.com>
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K., & Halko, J. L. (2004). School readiness—Preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents. *School and home*, 1-3.
- Ramani, K. K., Police, S. R., & Jacob, N. (2014). Impact of low vision care on reading performance in children with multiple disabilities and visual impairment. *Indian Journal of Ophthalmology*, 62(2), 111-115. <https://doi.org/10.4103/0301-4738.128592>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2023). Early Childhood Education that Promotes Lifelong Learning, Health, and Social Well-being: The Abecedarian Project and its Replications. *Medical Research Archives*, 11(11). <https://doi.org/10.18103/mra.v11i11.4590>
- Rata, B. C., Rata, M., & Rata, G. (2022). Learning to exercise by imitation in children aged 6-7. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IX: Sciences of Human Kinetics*, 15(2), 79-86. <https://doi.org/10.31926/but.shk.2022.15.64.1.9>
- Raver, S. A. (2005). Using family-based practices for young children with special needs in preschool programs. *Childhood Education*, 82(1), 9-13. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10521333>
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual

- impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248.
<https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32834a895d>
- Riazi, A., Riazi, F., Yoosfi, R., & Bahmeei, F. (2016). Outdoor difficulties experienced by a group of visually impaired Iranian people. *Journal of Current Ophthalmology*, 28(2), 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.joco.2016.05.002>
- Richler, J. J., & Palmeri, T. J. (2014). Visual category learning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(1), 75-94. <https://doi.org/10.1002/wcs.1268>
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. <https://doi.org/10.1080/10888430701344306>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 41. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.41>
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Rogers-Tanner, S., & Rothe, M. I. (2016). The Benefits of Parenting Education. *Wilder Research*. <https://www.wilder.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Rogers, N. (1971). What is reading readiness?. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057987.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rogers, S. J., & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-63. <https://doi.org/10.1177/027112148400300410>
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1998). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In D. Olson & N. Torrance (Ed.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* içinde (s. 373-398). Blackwell Publishing.

- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K., Ergul, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J., & Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/02568540809594624>
- Rowe, M. L., Romeo, R. R., & Leech, K. A. (2023). Early Environmental Influences on Language. S. Q. Cabell, S. B. Neuman & N. P. Terry (Ed.), *Handbook on the Science of Early Literacy* içinde (s. 23-28). The Guilford Press.
- Ruin, S., Haegele, J. A., Giese, M., & Baumgärtner, J. (2023). Barriers and challenges for visually impaired students in pe: An interview study with students in Austria, Germany, and the USA. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(22), 7081. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227081>
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal predictors of implicit phonological awareness skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 165-177. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/016))
- Rvachew, S., & Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 589-593. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.589>
- Ryan, J., & Paquette, D. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. <https://www.semanticscholar.org> sayfasından erişilmiştir.
- Ryles, R., & Bell, E. (2009). Participation of parents in the early exploration of tactile graphics by children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 625-634. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301006>
- Sabel, B. A., Flammer, J., & Merabet, L. B. (2018). Residual vision activation and the brain-eye-vascular triad: Dysregulation, plasticity and restoration in low vision and blindness—a review. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 36(6), 767-791. <https://doi.org/10.3233/RNN-180894>
- Salisbury, R. (2007). *Teaching pupils with visual impairment: A guide to making the school curriculum accessible*. David Fulton Publishers.
- Salvin, J. H. (2016). Visual Impairment. <https://kidshealth.org> sayfasından erişilmiştir.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of

- behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90. <https://doi.org/10.1023/a:1021843613840>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The triple P-positive parenting program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 624. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.4.624>
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in supporting children's literacy development through play. *Perceptual and Motor Skills*, 94(2), 675-676. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.675>
- Sardegna, J., Shelly, S., Rutzen, R., & Steidl, S. M. (2002). *The encyclopedia of blindness and vision impairment*. Facts On File Publishing.
- Sarı, B., & Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1793>
- Sarıca, A.D., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K. Z., Karaman, G., Bahap Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). Ev erken okuryazarlık ortamı ölçeği - EVOK: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016>
- Sarika, Gopalakrishnan., Chris, E., Samson, J., Meenakshi, K., Vijay, K., & Rajiv, R. (2020). Comparison of Visual Parameters Between Normal Individuals and People with Low Vision in a Virtual Environment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 3(23), 171-178. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2019.0235>
- Saxton, M. (2017). *Child language: acquisition and development*. London: SAGE.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Ed.), *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>

- Seçkin-Yılmaz, Ş., & Büyükçakmak, Y. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma ve ses bilgisel işleme becerilerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *10(2)*, 365-391. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.161>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73(2)*, 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, *33(1)*, 96-116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, *26(1)*, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.001>
- Snow, C. E. (2010). *Reading comprehension: reading for learning*. International Academy of Education. Retrived from <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00511-X>
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled Expectations: Home and School Influences on Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowden, R. J., Thompson, P., & Troscianko, T. (2012). *Basic vision: An introduction to visual perception*. Oxford University Press.
- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, *14*, 223-260. <https://doi.org/10.1023/A:1016088614087>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, *17(3)*, 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)

- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, *41*(1), 225. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Spray, C., & Jowett, B. (2012). Good assessments: preparation and information gathering. In social work practice with children and families. London: Sage.
- Stangl, A., Kim, J., & Yeh, T. (2014). Technology to support emergent literacy skills in young children with visual impairments. *CHI'14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (s. 1457-1462). <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2559206.2581341> sayfasından erişilmiştir.
- Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, *35*(8), 703-735. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.803901>
- Stephens, B., & Grube, C. (1982). Development of Piagetian reasoning in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *76*(4), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0145482X8207600404>
- Stolz, H. E., & Sizemore, K. M. (2011). Parenting education. S. Duncan & W. Goddard (Ed.), *Family life education: Principles and practices for effective outreach* içinde (s. 191-210). London: Sage.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2001*(92), 53-72. <https://doi.org/10.1002/cd.15>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38*(6), 934-937. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Storer, K. M., & Branham, S. M. (2019). That's the way sighted people do it: What blind parents can teach technology designers about co-reading with children. *Proceedings of the 2019 on Designing Interactive Systems Conference* 385-398.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, *40*(2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>

- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481. <https://doi.org/10.2307/747854>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64(1), 8-12. <https://www.semanticscholar.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Ed.), In *Handbook of reading research* içinde (s. 727-757). New York: Longman.
- Swanson, J., Raab, M., & Dunst, C. J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 66-80. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368588>
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*. Vize.
- Şen Karadağ, Ö., & Tuncay, T. (2022). Aile eğitim programı (AEP) ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin yararlanıcıların gözünden incelenmesi: Kontrollü gruplu bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 11-42. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.897645>
- Şentürk Gülhan, N. (2023). *Okul öncesi dönem çocukların öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x>
- Tagarelli, A., Piro, A., Tagarelli, G., Lantieri, P. B., Risso, D., & Olivieri, R. L. (2004). Colour blindness in everyday life and car driving. *Acta Ophthalmologica Scandinavica*, 82(4), 436-442. <https://doi.org/10.1111/j.1395-3907.2004.00283.x>
- Taş, E. A., & Koçyiğit, S. (2023). Examining the effect of parent-supported interactive book reading program on early literacy skills of pre-school children. *Journal of the Human*

- and Social Science Researches*, 12(5), 2537-2558.
<https://doi.org/10.15869/itobiad.1278375>
- Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language arts*, 59(6), 555-570. <https://www.jstor.org/> sayfasından alınmıştır.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tekin İftar, E. (2012). *Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Temel, F., Efe, M., & Altan, R. Y. (2024). Okul ncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 50-64. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1377719>
- The American Foundation for the Blind (AFB) (2015). <https://afb.org/blindness-and-low-vision> sayfasından erişilmiştir.
- Timmons, K., & Pelletier, J. (2015). Understanding the importance of parent learning in a school-based family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 510-532. <https://doi.org/10.1177/1468798414552511>
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x>
- Tomasello, M. (2014). *A Natural History of Human Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomris, G. (2019). *Down sendromlu ocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal ğretime dayalı erken müdahale (DDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2013). Parent–infant interaction and children’s language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391-426. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.744159>
- Torgesen, J. K., & Bryant, B. A. (1994). *Test of Phonological Awareness, Pro-Ed*, Austin, TX.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2002). Assessment and instruction in phonological awareness. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473732.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334–338. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00164>
- Trief, E., & Shaw, R. (2009) *Everyday activities to promote visual efficiency: A handbook for working with young children with visual impairments*. AFB.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-321). Maya Yayınları.
- Tur, V. M., MacGregor, C., Jayaswal, R., O'Brart, D., & Maycock, N. (2017). A review of keratoconus: diagnosis, pathophysiology, and genetics. *Survey of Ophthalmology*, 62(6), 770-783. <https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2017.06.009>
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/sayfasından-erişilmiştir>.
- Turan, F., & Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımlı kitap okuma, çocuğa yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 15-31. <https://doi.org/10.16916/aded.1003866>
- Turbill, J. (2001). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279. <https://doi.org/10.1177/14687984010013002>
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 4 (13), 1237-1268.
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>
- Ulugöl, F., & Cavkaytar, A. (2020). Zihin yetersizliği olan bireylere ev içi becerilerinin öğretiminde aile eğitimi programının etkililiği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 930-957. <https://doi.org/10.18039/ajesi.760299>
- UNESCO, 2023. *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know> sayfasından erişilmiştir.
- Ure, C., & Raban, B. (2001). Teachers' beliefs and understandings of literacy in the pre-school: Pre-school literacy project stage 1. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 157-168. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.3>

- Uzun, H., & Baran, G. (2022). Do Fathers Affect the Social Skills of Preschool Children: An Experimental Study. *Participatory Educational Research*, 9(5), 222-242. <https://doi.org/10.17275/per.22.112.9.5>
- Valente, D., Chennaz, L., Archambault, D., Négrerie, S., Blain, S., Galiano, A. R., & Gentaz, E. (2024). Comprehension of a multimodal book by children with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 276-286. <https://doi.org/10.1177/02646196231172071>
- van Baaren, R. B., Holland, R. W., Kawakami, K., & van Knippenberg, A. (2004). Mimicry and prosocial behavior. *Psychological Science*, 15(1), 71-74. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01501012.x>
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- van Bergen, N., Feddes, A. R., Mann, L., & Doosje, B. (2023). *Imitation: The Basics*. Routledge.
- van Hemel, S. B., & Lennie, P. (Ed.). (2002). *Visual impairments: Determining eligibility for social security benefits*. Washington: National Academies Press.
- van Otterloo, S. G., van Der Leij, A., & Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia*, 12(3), 155-176. <https://doi.org/10.1002/dys.311>
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- van Vechten, D. (2013). *Impact of home literacy environments on students from low socioeconomic status backgrounds*. (Master's Thesis). <https://fisherpub.sjf.edu/sayfasından-erişilmiştir>.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Pollard-Durodola, S. D., Mathes, P. G., & Hagan, E. C. (2001). Effective interventions for English language learners (Spanish-English) at risk for reading difficulties. S. B. Neuman & D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 192–193). New York, NY: Guilford.

- Veispak, A., & Ghesquière, P. (2010). Could specific braille reading difficulties result from developmental dyslexia? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(4), 228–238. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400406>
- Velleman, R. D., Templeton, L. J., & Copello, A. G. (2005). The role of the family in preventing and intervening with substance use and misuse: A comprehensive review of family interventions, with a focus on young people. *Drug and Alcohol Review*, 24(2), 93-109. <https://doi.org/10.1080/09595230500167478>
- Vernet, M., Bellocchi, S., Leibnitz, L., Chaix, Y., & Ducrot, S. (2022). Predicting future poor readers from pre-reading visual skills: A longitudinal study. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(3), 480-494. <https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1895790>
- Vesely, C. K., Ewaida, M., & Anderson, E. A. (2014). Cultural competence of parenting education programs used by latino families: A review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 27-47. <https://doi.org/10.1177/0739986313510694>
- Visha, Ms. (2024). Understanding the Roles of Family, Community in Visually Impaired & Low Vision Student's Life. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 6(3), 1-10. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i03.19614>
- Vukelich, C., Christie, J. (2009). How children learn to read and write. Boston: Pearson Edition.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *The Comprehensive Test of Phonological Processing Examiner's Manual*. Austin, TX: ProEd.
- Wallace, D. K., Edwards, A. R., Cotter, S. A., Beck, R. W., Arnold, R. W., Astle, W. F., et al. (2006). A randomized trial to evaluate 2 hours of daily patching for strabismic and anisometropic amblyopia in children. *Ophthalmology*, 113(6), 904-912.
- Walsh, D. J., Price, G. G., & Gillingham, M. G. (1988). The critical but transitory importance of letter naming. *Reading Research Quarterly*, 108-122. <https://doi.org/10.2307/747907>
- Wang, Y. B. (2009). Impact of Lev Vygotsky on special education. *Canadian Social Science*, 5(5), 100-103. <https://www.scirp.org/> sayfasından erişilmiştir.

- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge University Press.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Ed.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (s. 122-141). The Guilford Press.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345518>
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridgall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*. The Campaign for Educational Equity at Teachers College, Columbia University Press.
- Wexler, M., & Van Boxtel, J. J. (2005). Depth perception by the active observer. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(9), 431-438. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.06.018>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.
- Wilkinson, M. E., Trantham, C. S., & Koenig, A. J. (2001). Achieving functional literacy for children with visual impairments. *Visual Impairment Research*, 3(2), 85-95. <https://doi.org/10.1076/vimr.3.2.85.8656>
- Williams, R. C., Biscaro, A., & Clinton, J. (2019). Relationships matter: How clinicians can support positive parenting in the early years. *Paediatrics & Child Health*, 24(5), 340-347. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz063>
- World Health Organization (WHO, 2019). World report on vision. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570> sayfasından erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO, 2022). *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-andvisual-impairment> sayfasından erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO), (2007). *Global initiative for the elimination of avoidable blindness action plan 2006–2011*. https://www.who.int/blindness/Vision2020_report.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Xie, R., Xia, Y., Wu, X., Zhao, Y., Chen, H., Sun, P., & Feng, J. (2021). The role of morphological awareness in listening comprehension of Chinese blind children: The mediation of vocabulary knowledge. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1823-1832. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S332393>
- Yaffe, Y. (2015). Parenting styles, parental involvement in school, and educational functioning of children with special needs integrated into mainstream education. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 258-277. <https://doi.org/10.5296/jse.v5i4.8588>
- Yakın, M. (2009). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yakın, U. M., & Özmen, R. G. (2010). Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 21-39.
- Yalçın, G. ve Tuncer T. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri kullanma düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1651-1686. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yangın, B., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2008). *Fonolojik farkındalık ölçeği*. <http://www.academia.edu/2030482/> sayfasından erişilmiştir.
- Yarar, S., & İnan, H. Z. (2015). Kurum/ev erken dil ve okuryazarlık gözlem aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 975-991. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8892>
- Yaşar, E. (2021). *Aile eğitiminin işitme engelli çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yesilkaya, E., Best, P., Byrne, B., & Marshall, G. (2021). The barriers and facilitators to the implementation of interventions for children with visual impairments, their parents/guardians or educators: A systematic scoping review. *Child Care in Practice*, 27(4), 352-371. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1664988>
- Yılmaz, A. (2023). *Milieu öğretim tekniklerinin öğretime yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda ortak dikkat ve jestleri kullanmaya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, H. (2022). *Nitelikli kitap okuma (niko) erken müdahale programının down sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma ve çocukların etkileşimsel davranışları üzerindeki etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 159-177. <https://doi.org/10.2307/747800>
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. <https://doi.org/10.1598/RT.54.2.2>
- Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. *Library & Information Science Research*, 34(4), 292-299. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2012.06.004>
- Zaki, R. G., Elshinawy, R. F., & Naguib, K. M. (2023). Awareness of childhood visual impairment. *Journal of the Egyptian Ophthalmological Society*, 116(1), 60-67. https://doi.org/10.4103/ejos.ejos_88_22

- Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/15235882.2011.568591>
- Zhang, L., & Treiman, R. (2021). Preschool children's knowledge of letter patterns in print. *Scientific Studies of Reading*, 25(5), 371-382. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1801690>
- Zivan, M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and Cognition*, 143, 105596. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105596>
- Ziviani, J., Copley, J., Ownsworth, T. L., Campbell, N. E., & Cummins, K. L. (2008). Visual perception abilities and executive functions in children with school-related occupational performance difficulties. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1(3-4), 246-262. <https://doi.org/10.1080/19411240802589247>
- Zucker, T. A., & Grant, S. L. (2007). Assessment in emergent literacy. K. L. Pence (Ed.), *Assessing Home Supports for Literacy* içinde (s. 62-89). San Diego, CA: Plural Publishing.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>

EKLER



Ek 1. Katılımcı Bilgi Formu

Az Gören Çocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde
Aile Eğitim Programı

Katılımcı Bilgi Formu

Ebeveyn Bilgileri

İsim soy isim:

Yaşı:

Çocuk sayısı:

Öğrenim durumu:

Ailedeki konumu:

Çalışma durumu:

Mesleği:

Çocuk Bilgileri

İsim soy isim:

Yaşı (doğum tarihi):

Devam ettiği kurum:

Tanı:

Ek 2. Sosyal Geçerlik Formu

Az Goren ocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde
Aile Eğitim Programı

Sosyal Geçerlik Formu

Görüşme Soruları

- 1) Aldığımız eğitimle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 2) Eğitim programını kendiniz ve çocuğunuz için yararlı buluyor musunuz?
- 3) Eğitim programı hayatınızda ne gibi farklılıklar yarattı?
- 4) Eğitim programı sürecinden keyif aldığınızı düşünüyor musunuz?
- 5) Eğitim programını yakın çevrenizdeki ailelere tavsiye eder misiniz?
- 6) Eğitim programı sürecinden sonra aldığınız eğitimin hangi konularda fayda sağladığınızı düşünüyorsunuz?

Ek 3. Etkinlik Kayıt Formu

Az Gören Çocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programı

Etkinlik Kayıt Formu

İsim:					
Etkinlik Kayıt Formu					
Tarih	Etkinlik Adı	Etkinlik Açıklaması	Kullanılan Malzemeler	Etkinlik Süresi	Görüşler
25.05.2022	Harf yakalamaca	Kendi ismindeki harflerle başlayan sözcükleri bulup söyleme	-	5 dakika	Eğlenerek oynadık.

Ek 4. Kendini İzleme Formu

Az Gören Çocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programı

Kendini İzleme Formu

İsim :

Tarih :

Kendimi Değerlendiriyorum

Davranışlar	Evet								Hayır							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Çocuğumla birlikte harflerin ne olduğunu tahmin etmeyi içeren oyunlar oynadık.																
2. Çocuğumla birlikte cümle tamamlama oyunu oynadık.																
3. Çocuğumla birlikte uyaklı tekerlemeler, şarkılar söyledik.																
4. Yemek sırasında/çizgi film izlerken/ birlikte kitap okurken/sohbet ederken aynı sesle başlayan sözcükleri bulma oyunu oynadık.																
5. Çocuğumla birlikte en az 10 dakika kitap okuduk.																

Ek 5. Etik Komisyon Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2021-E.226449



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-226449
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

01.12.2021

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Damla İŞİTAN KILIÇ**'ın, **Prof.Dr.Çığıl AYGUT**'un danışmanlığında yürüttüğü "*Az Gören Çocukların Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Aile Eğitim Programının Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.10.2021** tarih ve **16** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 1077

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Çığıl AYGUT

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne


Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği

Sohbet Ederek Öğreniyorum!

Çocuğunuzla sohbet edebilirsiniz. Sohbetin konusu farklılaştıkça kullandığınız sözcükler de farklılaşacaktır. Çocuğunuz sohbetin konusuna göre yeni sözcükleri sizden öğrenecektir. İlk defa duyduğu sözcüklerin anlamını onun anlayacağı şekilde açıklamalısınız.

Yeni öğrendiği sözcükleri çocuğunuzun cümle içinde kullanmasına teşvik etmelisiniz.



Fotoğraf albümleri üzerinden sohbet edebilirsiniz. Fotoğrafın çekildiği zaman, kimler olduğu, neler yapıldığı üzerine konuşmalar yapabilirsiniz.

Fotoğraflar ya da resimler üzerinden çocuğunuzun öykü anlatmasını isteyebilirsiniz. Çocuğunuzun kurduğu ifadelere katkı yaparak genişletebilirsiniz.

Ek 7. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği

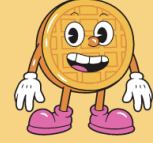
Harfleri Yakalayalım!



Ev ortamında net bir şekilde görebileceği bir yere isminin yazılması çocuğunuzun kendi ismiyle sıkça karşılaşabilme olasılığını arttıracaktır. Varsa giysi dolabına, masasına, yatağının kenarına isminin yazılı olduğu bir isimlik asılabilir. Görebileceği yükseklikte buzdolabına isminin harflerinden oluşan harf magnetleri yapıştırılabilir.



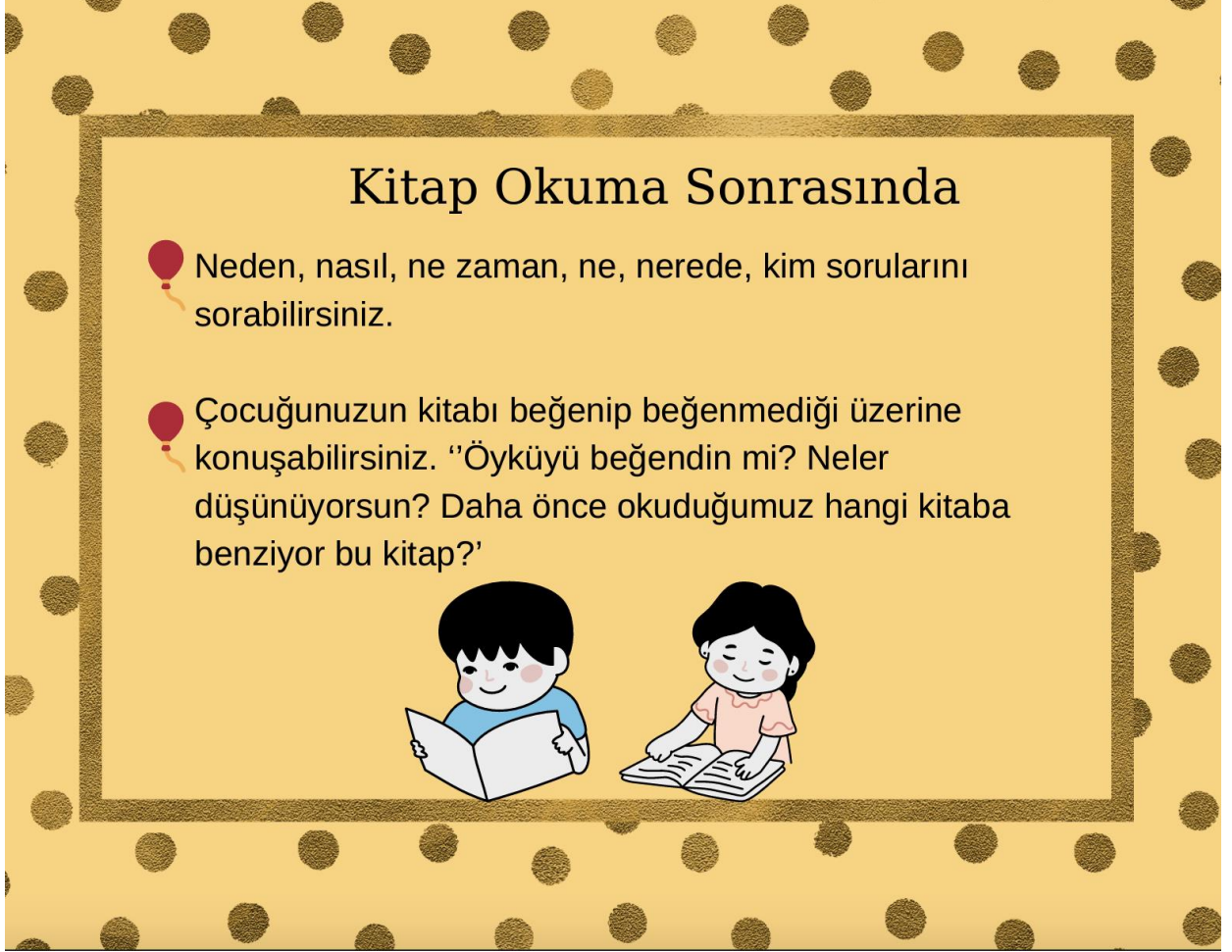
İsmindeki harflerle başlayan evdeki eşyaların ismi, hayvan isimleri ve sevdiği oyuncakların ismi oyunlaştırılarak birlikte tekrarlanabilir. Örneğin çocuğunuzun ismi Kıvanç ise isminin baş harfiyle başlayan K ile baş harfleri benzer olan eşya isimleri ve oyuncaklar sırayla sayılabilir.



Sevdiği çizgi filmin ismine dikkat çekilebilir. Çizgi filmin ismindeki harfleri içeren eşya isimleri ve oyuncaklar sırayla sayılabilir. Benzer şekilde çocuğunuzun aynı harfleri içeren eşya isimlerini saymasını isteyebilirsiniz.



Ek 8. AGÇERAP'ta Kullanılan Kitapçık Sayfası Örneği





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...