

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ

DOKTORA TEZİ

YUNUS EMRE BAŞTUĞ

ANKARA
ARALIK, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ

DOKTORA TEZİ

YUNUS EMRE BAŞTUĞ

DANIŞMAN: PROF. DR. HATİCE BAKKALOĞLU

ANKARA
ARALIK, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yunus Emre Baştuğ adlı öğrencinin hazırladığı “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞU	
Üye	Prof. Dr. Gözde AKOĞLU	
Üye	Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET	
Üye	Prof. Dr. Cevriye ERGÜL	
Üye	Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 2712/2024 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Yunus Emre BAŞTUĞ

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ

BAŞTUĞ, Yunus Emre

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Aralık, 2024, xvi + 121 Sayfa

Bu araştırmada ilk olarak OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. İkinci olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerine etki eden doğrudan ve dolaylı değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Son olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin OSB'nin şiddeti ve profil yapılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma tarama modeli ve korelasyonel araştırma modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 36-72 ay arası yaş aralığında bulunan 207 OSB tanısı almış çocuk oluşturmuştur. Çalışma verilerini toplamak amacıyla birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. Dil becerileri TEDİL, erken okuryazarlık becerileri EROT, yazı farkındalığı becerileri EÇYFKL, bilişsel beceriler RPM, ev okuryazarlık ortamı EVOK, sınıf içi erken okuryazarlık çevresi OSEÇDÖ ve son olarak OSB'nin şiddeti ÇODÖ ölçme araçları ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26, AMOS 24 ve MPLUS 8 paket programları aracılığıyla, normal dağılım ve diğer istatistiksel varsayımlar göz önünde bulundurularak uygun istatistik tekniği belirlenip analiz edilmiştir. Güvenirliğe ilişkin veriler Uygulama Güvenirliği, Kodlayıcılar Arası Güvenirlik ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilk olarak OSB olan çocukların erken okuryazarlık profilleri belirlenmiştir. Bu kapsamda Örtük Profil Analizi (ÖPA) gerçekleştirilmiştir. ÖPA sonucunda OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin üç profilli yapıya işaret ettiği belirlenmiştir. İkinci olarak, OSB olan

çocukların erken okuryazarlık becerilerine etki eden doğrudan ve dolaylı değişkenlerin belirlenmesi amacıyla Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları sınıfların erken okuryazarlık ortamı haricinde diğer çevresel ve bireysel özelliklerin erken okuryazarlık becerilerine küçük ve orta düzeyde pozitif yönde doğrudan etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Ev okuryazarlık ortamının ise tüm erken okuryazarlık becerilerine orta düzeyde pozitif yönde dolaylı etkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Son olarak, erken okuryazarlık becerilerinin OSB'nin şiddeti ve ÖPA ile belirlenen profil yapılarına göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem t Testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Yapılan analizlerin bulguları tüm değişkenlerde hafif düzey OSB olan çocukların puan ortalamaları orta ve ağır düzey OSB olan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. ANOVA analizinde ise sınıf içi erken okuryazarlık çevresi dışında diğer tüm beceri alanlarında profil gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın daha iyi performans sergileyen profillerin lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Erken Okuryazarlık Profili, Örtük Profil Analizi (ÖPA)

ABSTRACT

DETERMINATION OF EARLY LITERACY PROFILES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

BAŞTUĞ, Yunus Emre

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

December, 2024, xvi + 121 Pages

In this study, firstly, it was aimed to determine the early literacy profiles of children with ASD. Secondly, it was aimed to determine the direct and indirect variables affecting the early literacy profiles of children with ASD. Finally, it was examined whether the early literacy skills of children with ASD differ according to the severity of ASD and profile structures.

The research was conducted within the framework of the survey model and correlational research model. Criterion sampling strategy, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The study group consisted of 207 children diagnosed with ASD between the ages of 36-72 months. For the purpose of collecting the study data, more than one measurement tool was used. Language skills were assessed with the TELD-3, early literacy skills with the ELT, print awareness skills with the ECPAC, cognitive skills with the CPM, home literacy environment with the HLQ, classroom early literacy environment with the ELEASPC, and finally, the severity of ASD with the CARS. The data obtained from the study group were analyzed through SPSS 26, AMOS 24 and MPLUS 8 package programs by determining the appropriate statistical technique by considering normal distribution and other statistical assumptions. Reliability data were obtained by calculating Application Reliability, Inter-Coder Reliability and Cronbach's Alpha Internal Consistency Coefficient.

In line with the purpose of the study, the early literacy profiles of children with ASD were first determined. In this context, Latent Profile Analysis (LPA) was conducted. As a result of the IPA, it was determined that the early literacy profiles of children with ASD indicated a three-profile structure. Second, Path Analysis was conducted to

determine the direct and indirect variables affecting the early literacy skills of children with ASD. The findings of the analysis revealed that, except for the early literacy environment of the classrooms, other environmental and individual characteristics had small and moderate positive direct effects on early literacy skills. Home literacy environment had a moderate positive indirect effect on all early literacy skills. Finally, whether early literacy skills differed according to the severity of ASD and profile structures determined by LPA was analyzed with Independent Samples t Test and ANOVA. The findings of the analyses showed that the mean scores of children with mild ASD were higher than those of children with moderate and severe ASD in all variables. In the ANOVA analysis, it was found that there was a significant difference in all skill areas except for the in-class early literacy environment according to the profile groups, and this significant difference was in favor of the profiles with better performance.

Key Words: Early literacy, Autism Spectrum Disorder (ASD), Early Literacy Profiles, Latent Profile Analysis (LPA)

ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmaya gönüllü olarak katılan ve sorularımıza içtenlikle cevap veren ebeveynlere ve öğretmenlere, kapılarını bizlere büyük bir içtenlikle açan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anaokullarına, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ediyorum. Tabi ki bu çalışmanın gerçekleşmesine en büyük katkı çocukların. Araştırmaya dahil olan, sıkılmadan onca dakika hayatlarında ilk defa gördükleri beni güler yüzle karşılayan, benimle oyun oynayan, veri toplama sürecimi sayelerinde büyük bir keyifle geçirdiğim çocuklara en içten teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

Lisansüstü eğitimim boyunca beni her zaman destekleyen, her sorumda ve yaşadığım güçlükte kendisine çekinmeden danışabildiğim ve içtenlikle yanıt alabildiğim, bana gerçekten bir yol gösterici olan, akademik hayatım boyunca bilgi ve tecrübesinden yararlanacağım kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Doktora tez sürecinde Tez İzleme Komitesinde yer alarak, bilgi ve tecrübeleri ile araştırmamızın tamamlanmasında çok büyük katkılar sunan Prof. Dr. Gözde AKOĞLU ve Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN AKÇAMUŞ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tez savunma jürisinde bulunarak kıymetli görüşlerini paylaşarak teze önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Doç. Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ ve Doç. Dr. Zeynep BAHAP KUDRET'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı dilediğim gibi planlamama izin veren ve büyük destek aldığım İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığına, Özel Eğitim Bölümü Bölüm Başkanı Prof. Dr. Serap EMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Yavuz YAMAN nezdinde tüm öğretim üyelerine teşekkürlerimi bir borç bilirim. Veri toplama sürecimde tüm iş yüküne rağmen yardımlarını esirgemeyen, çalışmamı gerçekleştirmemde beni yönlendiren Doç. Dr. Savaş AKGÜL'e ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. Meslek hayatımda büyük bir keyifle çalışmama katkı sağlayan, gerektiğinde üzerimdeki yükü almaktan çekinmeyen kıymetli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Mehmet Onur KARATAŞ, Arş. Gör. Simge CEPDİBİ SIBIÇ, Arş. Gör. Seyda Nur BURGAN ÖZDEMİR, Dr. Okan SIBIÇ ve Arş. Gör. Selime DELİKTAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans yaşamımdan beri beni her konuda destekleyen, benim için bir ağabey olan, birlikte hem çalışmaktan hem muhabbet etmekten büyük keyif aldığım, benim için her zaman yeri ve değeri çok büyük olan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ'ye teşekkür ediyorum. Yine lisanstan bugüne kadar bilgi ve tecrübesinden yararlandığım kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Reşat ALATLI'ya teşekkür ediyorum. Lisansüstü eğitimine beraber başladığımız, tüm süreçlerde benzer heyecanları yaşadığımız, öğrendiğimiz yeni bilgileri heyecanla birbirimiz ile paylaştığımız kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Samet Burak TAYLAN'a teşekkür ederim.

Kendisini uzun bir zaman önce kaybetmiş olsam da hayatımda tüm kararlarımı “babam olsaydı ne düşünürdü?” çerçevesinde verdim, hayatta yaptığım güzel olan ne varsa katkısı olan rahmetli babam Abuzer BAŞTUĞ'a, varlığıyla bana en büyük güç kaynağı olan kıymetli annem Kudret BAŞTUĞ'a, bana hem ağabey hem de baba olan abim Muhammed Fatih BAŞTUĞ'a, her zaman yanımda olan ablam İsmihan GÜZEL'e ve tabi ki tüm yeğenlerime teşekkür ediyorum, onlara minnettarım.

Son olarak, hayatıma girdiği günden beri yüzümü güldüren, sevgisi ile beni dünyanın en şanslı insanı yapan, doktora sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiğim, hayat arkadaşım, sevgilim, kıymetli eşim Hava BAŞTUĞ'a en özel teşekkürü sunuyorum. En çekilmez hallerimde bile bana sevgiyle bakan gözlerinden dolayı minnettarım, iyi ki varsın.



Annem'e...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Erken Okuryazarlık Becerileri	3
Sözcük Bilgisi.....	3
Sesbilgisel Farkındalık	4
Yazı Farkındalığı	4
Harf Bilgisi	5
Dinlediğini Anlama	6
OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri	7
Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yordayıcı Değişkenler	11
Sözel Olmayan Zekâ ve Erken Okuryazarlık	11
Dil Becerileri ve Erken Okuryazarlık.....	12
Sesbilgisi.....	13
Biçimbilim	14
Sözdizimi	14
Anlam Bilgisi.....	15
Kullanım Bilgisi.....	15
Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Ortam	16
Ev Okuryazarlık Ortamı	16
Sınıf ve Okul Okuryazarlık Ortamı	17
OSB'nin Şiddeti ve Erken Okuryazarlık	18
İlgili Araştırmalar.....	19

Betimsel Araştırmalar.....	19
Müdahale Araştırmaları.....	26
Problem Durumu.....	29
Araştırmanın Amacı.....	32
Araştırmanın Önemi.....	32
Sınırlılıklar	33
Tanımlar	33
BÖLÜM 2.....	35
YÖNTEM	35
Araştırmanın Modeli	35
Çalışma Grubu	36
Veri Toplama Araçları	38
Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL).....	38
Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM).....	39
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	40
Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi.....	41
Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)	42
Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ)	43
Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ)	44
Veri Toplama Süreci	44
Verilerin Çözömlenmesi	46
BÖLÜM 3.....	52
BULGULAR VE YORUM	52
OSB Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Profilleri Nasıl Şekillenmektedir?.....	52
OSB Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Doğrudan Ve Dolaylı Olarak Etki Eden Değişkenler Nelerdir?	61
Erken Okuryazarlık Becerileri OSB'nin Şiddeti ve Profil Yapılarına Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	75

BÖLÜM 4.....	83
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	83
Sonuçlar.....	83
Öneriler	85
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	85
Uygulamacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKLAR.....	88
EKLER	106
Ek 1. Ebeveyn İçin Aydınlatılmış Onam Formu.....	107
Ek 2. Öğretmen İçin Aydınlatılmış Onam Formu.....	108
Ek 3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Kullanım İzni	109
Ek 4. Renkli Progresif Matrisler (RPM) Testi Kullanım İzni.....	109
Ek 5. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Kullanım İzni	110
Ek 6. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Kullanım İzni	110
Ek 7. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Kullanım İzni	111
Ek 8. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) Kullanım İzni	111
Ek 9. Etik Kurul Onayı.....	112
Ek 10. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	113
Ek 11. EROT Uygulama Güvenirliği Formu	114
Ek 12. RPM Uygulama Güvenirliği Formu	115
Ek 13. TEDİL Uygulama Güvenirliği Formu	116
Ek 14. Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu	117
BENZERLİK BİLDİRİMİ	118
ÖZGEÇMİŞ.....	119

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler.....	37
Tablo 2. Değişkenlerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular	47
Tablo 3. OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesine İlişkin Model Sonuçları	54
Tablo 4. Profillerin Değişkenlere Göre Ortalamaları	54
Tablo 5. Değişkenler Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi	61
Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Model Tahmin (Regresyon) Katsayısı ve Anlamlılık Değerleri	65
Tablo 7. Yol Analizine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	66
Tablo 8. Standardize Edilmiş Doğrudan Etki	68
Tablo 9. Standardize Edilmiş Dolaylı Etki	68
Tablo 10. Değişkenlerin OSB'den Etkilenme Düzeyine Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 11. Değişkenlerin Profillere Göre Farklılığının İncelenmesi	78

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerine Yönelik Çizgi ve Kutu Grafiği	55
Şekil 2. Profil Üyeliklerinin Değişkenlere Göre Z Puanı Ortalamaları.....	56
Şekil 3. Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yol Analizi	64



KISALTMALAR

AMOS:	Analysis of Moment Structures-İstatistik Paket Programı
EÇYFKL:	Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi
EROT:	Erken Okuryazarlık Testi
EVOK:	Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği
ÇODÖ:	Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MPLUS:	İstatistik Paket Programı
N:	Katılımcı Sayısı
OSEÇDÖ	Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği
ÖPA:	Örtük Profil Analizi
p:	İstatistiksel Anlamlılık Değeri
r:	Korelasyon Değeri
RPM:	Renkli Progresif Matrisler Testi
Sd:	Serbestlik Derecesi
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences-Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı
ss:	Standart Sapma
t:	t-değeri
TEDİL:	Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
$\bar{X}$:	Ortalama
χ^2	Ki-Kare Değeri
α :	Alfa Güvenirlik Katsayısı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Okuma, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken önemli becerilerden biri olarak düşünülmektedir. Okuma becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar, okuma becerisinde zayıf performans sergileyen çocukların diğer akademik alanlarda da düşük performans sergilediklerini göstermektedir (Rabiner, Godwin ve Dodge, 2016). Okumanın tanımı incelendiğinde, okumanın nihai hedefine ulaşabilmesi için üç temel becerinin kazanılmış olması gerektiği görülmektedir. Bu beceriler çözümleme, okuduğunu anlama ve metindeki anlamı analiz edip verilen mesaja ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). Çözümleme, yazılı metinlerdeki sembollerin sesbilgisel farkındalık, morfolojik ve ortografik bilgi ve beceriler ile hece ve sözcüklere dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003). Okuduğunu anlama ise geçmiş bilgi ve deneyimleri ile çözümlenen sözcüklerin bağdaştırılarak anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2003; Güldenoğlu vd., 2015). Son olarak metindeki anlamı analiz etme, anlamlandırılan sözcüklerin sözdizimsel bağlamda analiz edilerek metinde iletilmek istenen mesaja ulaşılması olarak tanımlanmaktadır (Güldenoğlu vd., 2015). Okumanın başarıya ulaşması için gerekli olan bu üç beceri incelendiğinde sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi gibi ön koşul bilgi ve becerilerin okuma becerisi için ihtiyaç duyulan beceriler olduğu görülmektedir. Bu beceriler alanyazında erken okuryazarlık becerileri şemsiye kavramı altında ele alınmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015; Özdemir ve Bayraktar, 2015; Turan ve Topçu, 2018; Yazıcı ve Kandır, 2018).

Erken okuryazarlık becerileri ileriki okuma ve yazmaya yönelik gelişimsel yordayıcılar olarak tanımlanabilir (Justice ve Pullen, 2003; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Okul öncesinde elde edilen erken okuryazarlığa ilişkin beceriler ile ileriki akademik beceriler arasında pozitif yönde bir korelasyon söz konusudur. Alanyazın, çocukların okula başladığı dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin ileriki dönemdeki yedi yıllık okuma başarısına yönelik varyansın %70'ini açıkladığını göstermektedir (Westerveld, Trembath, Shellshear ve Paynter, 2016). Akademik becerilerin yanı sıra,

erken okuryazarlık becerilerinin dil ve bilişsel gelişime katkı sağladığı ve bu yolla iletişim becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dahası, erken dönemde elde edilen bu kazanımlar eleştirel düşünme, dikkat ve problem çözme becerilerini desteklerken, sosyal ve duygusal gelişime de katkıda bulunur (Lonigan vd., 2000). Özellikle yetersizliği olan ve risk grubunda bulunan çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği sağlama ve öğrenme süreçlerinde yaşanan güçlükleri önleme noktasında hayati rol oynayan bu beceriler, bağımsız öğrenme becerisini artırarak yaşam boyu öğrenme süreçlerini pozitif yönde etkiler (Mol ve Bus, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda, erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde tüm çocuklar için sistematik olarak kazandırılması gereken beceriler olduğu söylenebilir.

İleriki okuma ve okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisi bilinen erken okuryazarlık becerileri iki temel kavram altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar kod ile ilişkili beceriler ve anlam ile ilişkili becerilerdir (NICHD, 2005; Storch ve Whitehurst, 2002; Westerveld vd., 2016; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Kod ile ilişkili beceriler, dilin mekanik boyutlarına odaklanır. Harf bilgi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı gibi becerileri içerir. Örneğin, çocuğun “b” harfini /b/ sesi ile eşleştirmeyi öğrenmesi, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etmesi, yazılı metinlerin sözel dilde karşılığının olduğunu bilmesi bu bağlamda değerlendirilir (NICHD, 2005). Anlam ile ilişkili beceriler, dilin anlam ile ilişkili boyutunu ele alan becerileridir. Bunlar alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, hikayeyi anlama, anlam yapılandırma gibi beceriler olarak sıralanabilir. Örneğin, kendisine okunan bir öykünün ana temasını anlama, yeni sözcükler öğrenme ve uygun bağlam içerisinde sözcüğü kullanma, sorulan sorulara uygun cevap verme gibi beceriler bu bağlamda değerlendirilir (Storch ve Whitehurst, 2002; Westerveld vd., 2016).

Erken okuryazarlık becerilerinin tüm çocuklar için önemi düşünüldüğünde bu becerilerin detaylı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla ilerleyen başlıklarda erken okuryazarlık becerileri ve alt boyutları, erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili değişkenler, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların erken okuryazarlık becerileri sırasıyla ayrı başlıklarda detaylı olarak ele alınmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri alanyazında okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine yönelik ön koşul niteliğinde olan ve tüm becerileri içerisinde barındıran kavramların bütünü olarak ele alınmaktadır (Kargın vd., 2015; Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Lonigan vd., 2000). Araştırmalar okuma ve yazmaya yönelik akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak erken okuryazarlık becerilerine işaret etmektedir (Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek, 2013; Levy vd., 2006;). Erken okuryazarlık şemsiye kavramı, içerisinde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşan alt boyutları barındıran geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır (Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 2001). İlerleyen başlıklarda erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları ayrı başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Sözcük Bilgisi

Araştırmalar dil becerilerinde yüksek performans sergileyen çocukların okuma becerilerinin ediniminde ve okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans sergilediklerini ifade etmektedir (Dickinson ve Tabor, 2004; Dynia vd., 2014; Shanahan ve Lonigan, 2010). Dil becerilerinde gelişim kaydetmenin en önemli göstergelerinden birisi de sözcük bilgisidir (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven ve Niemi, 2012). Sözcük bilgisi, formal okuma süreci başlamadan önce çocuğun sözel dilde anladığı ve ifade ettiği sözcük sayısı, bir başkası tarafından okunan metinde çocuğun anlamını bilerek fark edebildiği sözcük sayısı gibi becerilerden oluşmaktadır (Ergül vd., 2014; Karaman ve Güngör-Aytar, 2016). Sözcük bilgisi performansı ileriki okuduğunu anlama performansı ile doğrudan ilişkilidir (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003). Clemens, Shapiro ve Thoemmes (2011), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemde kazanılan sözcük bilgisi becerilerinin ilkokul dönemindeki okuma, okuduğunu anlama ve ilişkili diğer becerilerdeki etkisinin incelendiği boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi performansı ile birinci sınıf sonundaki sözel dil akıcılığı, çözümleme ve okuma akıcılığı performansları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, Hart ve Risley'in (2003) yapmış oldukları çalışmada ise okul öncesi

dönemdeki sözcük bilgisi performansı ile üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama performansı arasında doğrudan bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, dili oluşturan birimlerin farkında olma, bu birimlerin daha küçük yapılara ayrılabilceğini bilme ve bunların bilinçli bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir (Anthony ve Francis, 2005; Caravolas vd., 2012). İçerisinde ilk ve son ses atma, sesleri fark etme, uyakları fark etme, aynı veya benzer sesleri eşleme, ilk ve son sese göre eşleme yapma, bir sözcükteki ses birimlerinin sayısını hesaplayabilme, sesleri manipüle etme, harf-ses ilişkisi kurabilme gibi becerileri barındırmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Genel olarak sesbilgisel farkındalık becerileri kelimelerin sesbilgisel yapısını fark etme olarak değerlendirilmektedir (Turan ve Akoğlu, 2011). Sesbilgisel farkındalık becerilerini erken dönemde kazanamayan çocukların ileriki akademik yaşantılarında zayıf okuyucular oldukları ifade edilmektedir (Dickinson ve Tabors, 2004). Sesbilgisel farkındalık becerileri kendi içerisinde uyak farkındalığı, ses birim farkındalığı, hece farkındalığı ve sözcük farkındalığı alt becerileri ile bütünsel olarak ele alınmaktadır (Akdağ ve Kargın, 2019).

Okul öncesi dönemde kazanılmış olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin formal okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu (Gray ve McCutchen, 2015; Lonigan vd., 2000) ve okul dönemindeki okuma becerilerinde yaşanan başarısızlığın, sesbilgisel işlemleri yerine getirmede yaşanan güçlüklerden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Akdağ ve Kargın, 2019). Bu nedenle okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik etkili müdahale programlarının hazırlanması ve bu programların bireysel farklılıkların dikkate alınarak uygulanmasının ileriki okuma başarısını arttıracığı belirtilmektedir (Adams, 2017).

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, yazının yönünü, harf, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan öğeleri, yazılı sembolleri ve kavramları fark etme, yazılı metinlerin sözel dilde karşılığının olduğunun farkında olma gibi yazı ve semboller ile ilişkili beceriler olarak

tanımlanmaktadır (Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Justice ve Kaderavek, 2002). Yazı farkındalığı becerisi yazmaya hazırlık çalışmalarından farklı olarak bir dildeki yazılı dilin ve yazım kurallarının fark edilmesi ve anlaşılmasıyla ilgilidir. Çocuklar yetiştikleri kültürün dil özelliklerini, yazım kurallarını, kavramların anlamlarını, yazının işlevini, kitap, hikâye, öykü gibi yazılı materyallerin biçimsel özelliklerini (ör. kapak, başlık, metin gibi) gözlemleyerek öğrenir ve etkinliklerine dahil ederler (Demir ve Doğanay Bilgi, 2018). Yaşamın erken dönemlerinden itibaren çocuklar aile bireyleri başta olmak üzere yetişkinlerin yazılı materyalleri kullanmasıyla birlikte yazı ile etkileşime girerler ve doğal olarak yazılı dile ilişkin deneyimler elde ederler (Pullen ve Justice, 2003; Trawick-Smith, 2018). Ancak bazı durumlarda yazı farkındalığı becerilerinin gelişimine yönelik etkileşimlerin yetersiz kalması, çocuğun çevresinin yazılı materyallerden yoksun olması, aile bireylerinin veya çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin yazı ile ilişkili etkinliklerinin sınırlı olması nedeniyle yazıya ilişkin deneyimleri yetersiz kalmakta ve bu durum yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Pullen ve Justice, 2003). Araştırmalar, yazı farkındalığı becerisinin ileriki akademik becerilerin kazanılmasında güçlü bir yordayıcı olduğunu ileri sürmektedir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Tafa, 2008). Bunun yanı sıra, yazı farkındalığı becerisini kazanmış olan çocukların okula hazır oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu, okul yaşamına daha kolay geçiş yaptıkları ve okul başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Dickinson ve Tabors, 2004; Katims, 1996; Pullen ve Justice, 2003). Dolayısıyla okul öncesi dönemden okul dönemine geçişte ve akademik becerilerin gelişiminde yazı farkındalığı becerisinin kazandırılmış olmasının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Harf Bilgisi

Harf bilgisi, harf ile harflere ait seslerin ilişkisini kurabilme, büyük ve küçük harfleri tanıma ve eşleştirme, adı söylenen harfi gösterebilme, kelimelerin harflerden oluştuğunu fark edebilme gibi becerileri kapsar (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Harf bilgisi becerisi genellikle erken yazma becerileri ile eş zamanlı olarak gelişmeye başlar (Lonigan vd., 2000; Storch ve Whitehurst, 2002). Bireylerde yazı yazma becerisinin ilk göstergeleri karalama olarak adlandırılan çizimlerle ortaya çıkar. Sonrasında yazılı materyaller ile etkileşimlerinin artması ve gözlemlere dayalı tecrübeleriyle birlikte, karalama ve yazı formuna benzer şekiller ile kendini gösterir. Son olarak harflerin bir

araya gelerek kelimeleri, kelimelerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğu fark edilir (Teale ve Sulzby, 1986). Bununla birlikte yazının anlamlandırılması gereken bir mesajının olduğunun farkına varılır (Drouin ve Harmon, 2009). Dolayısıyla da harf bilgisi becerisinin, yazının fark edilmesiyle gelişmeye başladığı söylenebilir. Erken çocukluk döneminde harf bilgisi becerisinin gelişimi, içinde bulunan kültür, sosyo ekonomik düzey, yazıyla zenginleştirilmiş çevre gibi birçok değişkene göre farklılaşabilir (Levin, Both-De Vries, Aram ve Bus, 2005). Bu nedenle ileriki okuma ve yazma becerileriyle doğrudan ilişkili olan harf bilgisi becerisi (Lonigan vd., 2000; Storch ve Whitehurst, 2002) değerlendirilirken veya desteklenmesine yönelik müdahaleler planlanırken tüm bu değişkenlerin birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama bir başkasının okuduğu hikaye veya metinden, sohbet havasında gerçekleştirilen iletişimden çocuğun ne kadarını anladığını veya ne gibi bir anlam yapılandırıldığını içermektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Dinlediğini anlama yalnızca sözcükleri anlama değil, aynı zamanda dilin sözdizimsel ve anlamsal yapısını da fark edebilmeyi gerektirir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Çocuklar dinlediğini anlama ile yeni sözcükler öğrenerek sözcük dağarcıklarını genişletirler. Bununla birlikte dinleme yoluyla öğrendikleri bilgileri işlevsel olarak kullanabilmeyi de öğrenirler. Dolayısıyla dinleme becerisi sadece konuşulanı veya anlatılanı duymaktan ibaret değil, anlatılanı çözümleme ve yorumlama becerilerini içeren bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu beceri, çocukların sözel dil girdilerini anlamlandırma, hikayenin ana temasını anlama, karakterleri ve olayları ilişkilendirme gibi süreçleri içerisinde barındırdığından dolayı özellikle okuduğunu anlama becerisi için önemli bir yordayıcı olarak değerlendirilir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Dinlediğini anlama becerisinde iyi performans sergileyen çocukların, dili anlama ve sözcük dağarcığı açısından kötü performans sergileyen çocuklara göre daha ileri düzeyde oldukları ifade edilmektedir (Mol ve Bus, 2011). Bu durumun da okuma, yazma ve akademik problem çözme gibi becerilere doğrudan yansıdığı belirtilmektedir (Storch ve Whitehurst, 2002).

Tüm bu bilgiler ışığında, erken okuryazarlık becerilerinin ileriki okul yaşantısında ve sosyal ilişkilerde önemli bir yordayıcı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Dolayısıyla bu becerilerin tipik gelişen (TG) çocuklar için olduğu kadar OSB olan

çocuklar için de hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ayrıca detaylı olarak ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle ilerleyen paragraflarda OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine detaylı olarak yer verilmektedir.

OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık becerileri bütüncül olarak ele alındığında, bireylerin dil becerileri ve bilişsel becerileri ile doğrudan ilişkili olan bir disiplin alanı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine değinirken, tanı özelliklerinin ele alınması gereken önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. OSB'nin tanımı incelendiğinde, sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Aynı zamanda OSB bir spektrum bozukluk olduğu için, OSB olan çocuklar dil ve bilişsel beceriler gibi erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olan alanlarda belirgin düzeyde çeşitlilik gösterirler (Klin, 2000; Tager-Flusberg, 2006). Örneğin dil becerilerine ilişkin özellikleri ele alındığında, OSB olan çocukların dilin pragmatik yapısını anlamada diğer alanlara göre daha fazla güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2017). Bu durum, OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerde dili bağlama uygun şekilde kullanmalarını güçleştiren bir faktör olarak düşünülebilir. Yine dil özellikleri açısından OSB olan çocukların konuşmada gecikme, sözcükleri sürekli olarak tekrarlama (ekolali), soyut ifadeleri anlamada sınırlılık yaşama gibi güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Eigsti, Marchena, Schuh ve Kelley, 2011). OSB olan çocukların dil becerilerinde yaşadıkları bu güçlüklerin, dil becerileri ile yakından ilişkili olan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

OSB olan çocukların bilişsel özellikleri ele alındığında ise, çoğunlukla dikkat, yürütücü işlevler, zihin kuramı gibi alanlarda sınırlılıklar yaşadıklarına vurgu yapan araştırmaların olduğu göze çarpmaktadır (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 2000; Boucher ve Mayes, 2012; Happé ve Frith, 2020). Bilişsel becerilere ilişkin OSB olan çocukların yaşadıkları bu güçlükler erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine de olumsuz etkiler gösterebilir. Örneğin, dikkati yönlendirme veya sosyal ipuçlarını doğru biçimde yorumlamada güçlük yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik çevresel

ipuçlarından sınırlı düzeyde yararlanabileceği söylenebilir. Buna karşın, OSB'nin sınırlı ilgi alanları ile karakterize olan bir bozukluk olması belirli bir alanda odaklanma gerektiren durumlarda avantaja da dönüşebilir (Courchesne vd., 2020). Dolayısıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme veya müdahale planlanmadan önce tanı özellikleri ve bireysel farklılıklarına yönelik sistematik olarak planlanmış programlara ihtiyaç duyulacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

OSB olan çocuklar bulundukları ortamlara dahil olma, akran ilişkileri geliştirme gibi alanlarda güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu durumun nedenlerinden biri de akademik becerilerde yaşadıkları sınırlılıklardır (Brendgen, Wanner, Morin ve Vitaro, 2005; Farmer vd., 2008). OSB olan çocukların akademik becerilerinin incelendiği çalışmalar, çoğunlukla okuma, okuduğunu anlama, yazma ve matematik becerilerindeki performanslarının sınırlı düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Troyb vd., 2014; Wei, Christiano, Yu, Wagner ve Spiker 2015). Alanyazında OSB olan çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma performanslarında yaşanan güçlüklerin okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Davidson ve Weismer, 2014; Knight, Blacher ve Eisenhower, 2019). Dolayısıyla, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesinin, yaşanan güçlüklerin ve bu güçlüklerin ilişkili olduğu alanların belirlenmesinin ileriki akademik gelişimlerinin desteklenmesinde önemli olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık performanslarının incelenmesi, yaşanan güçlüklerin OSB'ye özgü yetersizlikler olup olmadığının da belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği çalışmalarda genel olarak erken okuryazarlık becerilerinden anlam ile ilişkili becerilerde (ör. sözel dili anlama, sözcük bilgisi vb.) TG akranlarına göre düşük performans sergiledikleri ifade edilmiştir (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014; Kılıç-Tülü, Ökcün-Akcamuş ve Ergül, 2022; Lanter, Watson, Erickson ve Freeman, 2012; Solari vd., 2022; Westerveld vd., 2017). Davidson ve Weismer (2014), OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin ve erken okuryazarlık becerileri ile ileriki okuma performanslarının incelendiği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları OSB olan çocukların %65'inin harf bilgisi dışında diğer tüm erken okuryazarlık becerilerinde, %31'nin ise tüm erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans sergilediğini göstermiştir. Erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans sergileyen çocukların okul döneminde zayıf okuduğunu anlama performansı sergiledikleri bulgusu da elde edilmiştir. Dynia ve arkadaşları (2014) tarafından OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin

incelendiği araştırmada ise OSB olan çocukların harf bilgisi dışında diğer tüm erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans sergiledikleri ifade edilmiştir. Aynı zamanda, araştırma bulguları ev okuryazarlık çevresinin erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde yordayıcı bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Solari ve arkadaşlarının (2022) yapmış oldukları çalışmanın bulguları da OSB olan çocukların TG akranlarına göre anaokuluna kod ve anlam ile ilişkili erken okuryazarlık becerileri açısından geride başladığını göstermektedir. Önceki çalışmalarda elde edilen bulgulara paralel olarak, OSB olan çocukların harfin adını ve sesini bilme performansının TG akranları ile benzer düzeyde olduğu bulgusu da bu araştırmada elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları aynı zamanda OSB olan çocukların bir kısmının sene sonunda sene başındaki performanslarından daha düşük performans sergilediklerini göstermiştir. OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği bu araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirilecek olursa, bu çocukların harf bilgisi becerisinde TG akranları ile benzer düzeyde, diğer erken okuryazarlık becerilerinde ise akranlarından düşük düzeyde performans sergilediğini söylemek mümkündür.

Araştırmalar OSB olan çocukların harf bilgisi becerilerinde diğer erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimlerine kıyasla daha iyi performans sergilediklerini göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014; Hudson vd., 2017; Kılıç-Tülü, Ökcün-Akcamuş ve Ergül, 2022; Solari vd., 2022). OSB olan çocukların anlam ile ilişkili diğer erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans sergilerken, kod ile ilişkili olan harf bilgisi becerisinde yüksek performans sergilemeleri tanı özelliklerinden olan sınırlı ilgi alanına sahip olmalarıyla ilişkilendirilmiştir (Davidson ve Weismer, 2014; Westerveld vd., 2017). OSB olan çocukların büyük bir bölümünün yaşamın erken dönemlerinde harflere yönelik yoğun bir ilgi göstermeleri ve harf bilgisi performanslarında diğer becerilere göre daha yüksek performans sergilenmesi bu durumun bir çıktısı olarak yorumlanmaktadır (Davidson ve Weismer, 2014). Dolayısıyla sadece harf bilgisindeki yüksek performansın ileriki akademik becerilerin ediniminde yordayıcı bir değişken olduğunu söylemek mümkün olmayabilir. Bu düşüncayı destekler nitelikte, Dynia, Brock, Logan, Justice ve Kaderavek (2016) yapmış oldukları araştırmada, OSB olan çocukların harf bilgisinde göstermiş oldukları yüksek performansın tek başına ileriki okuma ve okuduğunu anlamamanın yordayıcısı olamayacağını ifade etmişlerdir. Bazı araştırmalarda harf bilgisi dışındaki diğer kod ile ilişkili becerilerde (ör. sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı vb.) OSB olan çocukların TG akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri ifade edilirken (Dynia vd.,

2014; Kılıç-Tülü vd., 2022; Lanter vd., 2012), bazı araştırmalarda ise OSB olan çocukların bulundukları yaş düzeyine uygun performans sergiledikleri bulgusu da elde edilmiştir (Westerveld vd., 2017). Örneğin, araştırmalar kod ile ilişkili becerilerden olan sesbilgisel farkındalık becerilerinde OSB olan çocukların TG akranlarından daha düşük performans sergilediğini göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Westerveld vd., 2016). Özel gereksinimli bireylerin yazı farkındalığı becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde TG akranlarına göre bu becerileri daha yavaş kazanma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (Justice ve Kaderavek, 2002). Özel gereksinimli olan çocukların yazı farkındalığı becerilerinde TG akranları ile benzer düzeye gelmelerinin nitelikli erken okuryazarlık programlarının hazırlanması ve sistematik olarak uygulanması ile mümkün olduğu belirtilmiştir (Girolametto, Lefebvre ve Greenberg, 2007).

Anlam ile ilişkili becerilerde ise OSB olan çocukların TG akranlarına kıyasla düşük performans sergiledikleri, bulunduğu yaş ve gelişim düzeyinin altında performansa sahip oldukları birçok araştırma bulgusu ile desteklenmektedir (Dynia vd., 2014; Solari vd., 2022; Westerveld vd., 2017). OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği çalışmalarda, anlam ile ilişkili olan sözcük bilgisi performanslarının TG akranlarına göre düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir (Kılıç Tülü vd., 2022; Westerveld vd., 2017). Bununla birlikte OSB olan çocukların dil becerilerinin incelendiği araştırmalarda, sözcük bilgisi gelişiminde TG akranları ile benzer gelişimsel süreçlerin yaşandığını gösteren çalışmalar bulunurken (Luyster, Lopez ve Lord 2007), gecikmelerin olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Charman, Drew, Baird ve Baird, 2003). OSB olan çocukların ürettikleri sözcük türlerinin incelendiği çalışmalar, çoğunlukla soyut düşünce ifade eden sözcükleri kullanmada sınırlılıklarının olduğunu ve bu durumunun OSB'ye özgü bir sınırlılık olduğunu dile getirmişlerdir (Tager-Flusberg 1990; Ziatas, Durkin ve Pratt 2003).

Sonuç olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performansının TG akranlarına göre düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Okul dönemi akademik becerilerdeki yordayıcılığı düşünöldüğünde, OSB olan çocuklara erken okuryazarlık becerilerine yönelik okul öncesi dönemde kapsamlı ve odaklanmış müdahalelerin sunulmasının, gelişimsel açıdan uygun uygulamaların geliştirilerek desteklenmesinin ileriki akademik becerilerdeki başarıyı arttıracaklarını söyleyebilmek mümkündür (Bahap Kudret, 2021). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik destek sunulmasının ve gelişimsel açıdan uygun müdahalelerin geliştirilmesinde OSB olan

çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin ve erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde hangi değişkenlerin etkili olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yordayıcı Değişkenler

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırmalar ele alındığında, bireysel ve çevresel özelliklerin erken okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenler olduğu ifade edilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar bu değişkenleri sözel olmayan zekâ (Davidson ve Weismer, 2014), dil becerileri (Kılıç-Tülü vd., 2022), okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortam (Dynia vd., 2014), OSB'nin şiddeti (Knight vd., 2019), sosyo-ekonomik düzey (Lanter vd., 2012) olarak ele almaktadır. Dolayısıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının daha anlaşılabilir olması için bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. İlerleyen başlıklarda erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak yordayıcı olan değişkenler ayrı başlıklar altında ele alınarak açıklanmıştır.

Sözel Olmayan Zekâ ve Erken Okuryazarlık

Sözel olmayan zekâ, kavramsal olarak bireylerin sözel dil becerilerine dayalı olmayan zihinsel işlev ve yeterlikleri olarak ifade edilmektedir (Laura, Thorne ve Schaefer, 2004). Dikkat, akıl yürütme, bellek ve düşünme süreçleriyle bağlantı oluşturma, problem çözme, organizasyon ve uyum gibi alanlarda bireyin gösterdiği performans sözel olmayan zekâ kavramı ile açıklanmaktadır (Balboni, Naglieri ve Cubelli, 2010; Laura, Thorne ve Schaefer, 2004). Alanyazında yapılan çalışmalar sözel olmayan zekâ ile erken okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Fleury ve Lease, 2018; Westerveld vd., 2016; Westerveld, Paynter, O'Leary ve Trembath, 2018). Aynı zamanda sözel olmayan zekânın ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansı üzerinde de etkili bir değişken olduğu ifade edilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner ve Duku, 2003). Westerveld ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada yüksek sözel olmayan zekâ puanına sahip OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde daha iyi

performans sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Davidson ve Weismer'in (2014) OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği çalışmada ise, sözel olmayan zekânın tüm erken okuryazarlık becerilerini yordayıcı bir değişken olduğu bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın bulguları, sözel olmayan zekanın ileriki okuma performansının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014). Tüm bu araştırma bulgularının bir sonucu olarak, OSB olan çocukların erken dönemdeki sözel olmayan zekâ performanslarının gelecekteki akademik yaşantılarına olumlu katkılarının olacağını söylemek mümkündür. Dolayısıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık performansları ele alınırken veya erken okuryazarlık becerilerine yönelik müdahaleler planlanırken sözel olmayan zekânın ihmal edilmemesi gereken bir değişken olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak mevcut araştırmada OSB olan çocukların sözel olmayan zekâyâ yönelik performansları değerlendirilmiş olup, erken okuryazarlık becerilerini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir.

Dil Becerileri ve Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık becerilerini etkileyen bir diğer değişken de bireylerin dil becerilerine yönelik performanslarıdır. Okul öncesi dönemdeki dil becerileri erken okuryazarlık becerilerini etkilediği gibi okul dönemindeki akademik performansın da önemli bir yordayıcısıdır (Davidson ve Weismer, 2014; Lanter vd., 2012; Westerveld vd., 2018). OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırmalar ele alındığında, dil becerilerindeki performansın yadsınamaz bir etkisinin olduğu açıkça ifade edilmektedir. Örneğin, Lanter ve arkadaşları (2012) tarafından yapılmış olan çalışmada OSB olan çocukların dil becerilerine göre erken okuryazarlık performansları arasındaki farklılık incelenmiştir. OSB olan çocuklar tipik dil gelişimi gösteren, hafif-orta düzey ve ağır düzey dil yetersizliği olan çocuklar olarak üç grupta ele alınmıştır. Araştırma bulguları tipik dil gelişimi olan çocukların dil becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerilerinde çok daha güçlü performans sergilediklerini göstermiştir. Aynı zamanda araştırma bulguları erken okuryazarlık becerilerinin dil becerileri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Hudson ve arkadaşları (2017) tarafından OSB olan çocuklara yönelik erken okuryazarlık müdahale programlarının etkililiğinin incelendiği diğer bir çalışmada da yine benzer bulgular elde

edilmiştir. Araştırmanın bulguları, dil becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla zaman ayrılan sınıflardaki OSB olan çocukların erken okuryazarlık performanslarının diğer sınıflardaki çocuklara göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Dynia ve Solari (2020) tarafından yapılan OSB olan çocukların yazı farkındalığının incelendiği çalışmada ise, OSB olan çocukların kod ile ilişkili becerilerde TG akranları ile benzer performans sergilediği, dil ve dil ile ilişkili becerilerde ise TG akranlarından anlamlı düzeyde düşük performans sergilediği belirtilmiştir. OSB olan çocukların dil becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar düşünüldüğünde (Tager-Flusberg ve Caronna, 2007) erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimin desteklenebilmesi için dil becerilerine yönelik müdahalelerin planlanması ve desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Dil becerilerinin gelişimi karmaşık bir süreçtir ve farklı yaklaşımlar ile dil becerilerindeki gelişimin ele alındığını söylemek mümkündür. Fakat alanyazın incelendiğinde dilin bileşenleri üzerinde fikir birliğinin olduğunu görmek mümkündür (Bloom ve Lahey, 1978; Eigsti, Bennetto ve Dadlani, 2007; Ehri vd., 2001; Russell ve Drake Shiffler, 2019; Tunmer, 1989). Dilin her bir bileşenindeki gelişimin erken okuryazarlık ve okuma becerilerindeki farklı bir alan ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Örneğin, dilin biçimbilim alanındaki gelişim okuma becerilerinde çözümleme ile doğrudan ilişkilirken (Deacon, Tong ve Francis, 2017), anlambilim alanındaki gelişim okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkilidir (Berends ve Reitsma, 2006). Yine aynı şekilde dilin bileşenlerinin ayrı ayrı erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Goodrich ve Lonigan, 2017). Dolayısıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin ve erken okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada dilin bileşenlerinin detaylı olarak ele alınması gerektiği düşünülmüştür. İlerleyen başlıklarda dilin bileşenleri detaylı olarak ele alınmıştır.

Sesbilgisi. Sesbilgisi, bir dilde üretilen anlamlı ve anlamsız sesler, bu seslerin edinim süreci, sesleri manipüle edebilme ve seslerin bir araya gelmelerine ilişkin kuralları içerir (Yoder, Watson ve Lambert, 2015). Sesbilgisine yönelik performans da okumanın çözümleme boyutuna yönelik en güçlü yordayıcılarından birisi olarak ifade edilmektedir (Güldeñoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Çözümleme becerisi ise okumanın nihai hedefi olan okuduğunu anlamının ön koşulu olarak ele alındığında (Pikulski ve Chard, 2005) ses bilgisi performansının ileriki okuma ve okuduğunu anlama sürecinde önemli bir rolünün

olduğunu söylemek mümkündür. OSB olan çocukların sesbilgisi performansları incelendiğinde TG akranlarına göre sesbilgisi becerilerinde sınırlılık yaşadıkları ifade edilmektedir (Cleland, Gibbon, Peppé, O'Hare ve Rutherford, 2010; Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Bu nedenle OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesinde sesbilgisi performanslarının göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Biçimbilim. Biçimbilim, dildeki en küçük anlamlı yapılar olan biçimbirimler ve bu biçimbirimlerin anlamlı sözcükler oluşturmak için hangi kurallar ile bir araya geldikleri ile ilgilenir (Eigsti vd., 2007; Park, Yelland, Taffe ve Gray, 2012). OSB olan çocukların dil becerilerindeki performanslarının incelendiği araştırmalar çoğunlukla heterojen bir dil yapısına sahip olduklarına işaret etmektedirler. Bazı araştırmalar tüm OSB olan çocukların biçimbirim gelişiminde benzer performansları sergilemediğini, biçimbirim gelişiminde bir yetersizlik değil gecikme yaşadıklarını öne sürmektedir (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Park vd., 2012). Bazı araştırmalar ise OSB olan çocukların biçimbirim gelişimlerinde TG akranlarına göre geride performans sergilediklerini ve bu alanda yetersizlik yaşadıklarını dile getirmektedir (Eigsti ve Bennetto; 2009; Whitehouse, Barry ve Bishop; 2008). Dolayısıyla OSB olan çocukların biçimbirim becerilerinde bir yetersizlik yaşayıp yaşamadıkları kesin bir biçimde dile getirilemiyor olsa da dilin diğer bileşenleri olan kullanım ve anlam bilgisi becerilerindeki göstermiş oldukları gelişime kıyasla görece daha iyi performans sergiledikleri söylenebilir (Ökcün Akçamuş, 2016).

Sözdizimi. Sözdizimi, cümlelerin yapısı, cümleyi oluşturan sözcüklerin sıralanışı ve bir araya gelmesindeki kurallar gibi konularla ilgilenir. OSB olan çocuklar çoğunlukla basit cümle yapısı kullandıkları için sözdizimde nispeten daha iyi performans sergilemektedirler. Fakat cümlelerin yapısı karmaşılaştıkça sözdizimi hatalarının da arttığını söyleyebilmek mümkündür (Eigsti ve Bennetto, 2009). Sözdizimi ile ilişkili olarak OSB olan çocukların ortalama sözce uzunluğu performansında TG akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük performans sergiledikleri bilinmektedir (Park vd., 2012; Servi ve Acarlar, 2018).

Anlam Bilgisi. Anlam bilgisi sözcüklerin anlamlarını, birbirleri ile olan bağlantılarını, sözcükler arasındaki bağlantıların hangi kurallar ile gerçekleştiğini ve sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamlarını düzenleyen kurallar olarak ifade edilebilir (Owens, 2012; Bloom ve Lahey, 1978). OSB olan çocuklarda anlam bilgisi TG akranlarına göre oldukça sınırlı düzeydedir (Ellis-Weismer vd., 2011; Gernsbacher, Morson ve Grace, 2016). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, anlam ile ilişkili olarak OSB olan çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi performanslarının oldukça düşük olduğu dolayısıyla da dili anlamada sınırlılıklarının olduğu ifade edilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Weismer, Lord ve Esler, 2010).

Kullanım Bilgisi. Kullanım bilgisi, iletişimin gerçekleştirileceği kişiye, ortama ve iletişim amacına göre dilin nasıl kullanılacağını içermektedir. Bununla birlikte iletişimde sıra alma, iletişimi başlatma, sürdürme ve bitirme gibi kuralların bütünü içerisinde barındırmaktadır. OSB olan çocukların dilin pragmatik yapısını kullanmada güçlük yaşadıkları bilinmektedir. OSB olan çocukların dilin pragmatik yapısını anlama ve kullanma bağlamında; konuşmayı başlatma, sürdürme, karşılıklı konuşmada sıra alma, bağlama uygun konuşma, iletişim ortaklarının ilgisine uygun konuşma, konuşma esnasında göz kontağı, jest ve yüz ifadelerinin uygun kullanımı, prozodik konuşma, ilgisinin olduğu aynı konuda ısrarla konuşma gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Philofsky, Fidler ve Hepburn, 2007). Kullanım bilgisi dil becerilerinin yapısal özelliklerinden ziyade işlevsel yönüne odaklanmaktadır (Ökcün Akçamuş, 2016). OSB olan çocuklar ise, dilin iletişim amaçlı olarak işlevsel kullanımında sınırlılıklar yaşamaktadır (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). Kullanım bilgisinde yaşanan sınırlılıklar, sohbet esnasında bağlam dışı sözcükler üretme, sosyal olarak uygun olmayan davranışların ortaya çıkması (Volden, 2002) gibi durumlarla kendisini gösterebilmektedir. Dolayısıyla bu durumun erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak amacıyla gerçekleştirilecek olan etkileşim veya müdahaleleri olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak dil becerilerindeki gelişimin erken okuryazarlık becerilerini ve ileriki okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik yeterliliği etkilediğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla dil becerilerinin desteklenmesinin erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada etkili olabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Fakat dil becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak geliştirilecek müdahaleler ve uygulamalar planlanmadan önce dilin hangi bileşenine yönelik destek sağlanması gerektiğinin açıkça

ortaya konması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle dil becerilerindeki performanslarının oldukça heterojen bir yapıda olduğu OSB gibi yetersizlik alanlarında (Tager-Flusberg ve Caronna, 2007) dilin hangi bileşeninde daha yoğun desteğe ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Ortam

Bireyler doğumdan itibaren içerisinde bulundukları ortamlardan, çevresindeki kişilerden ve yaşadıkları deneyimlerden her anlamda etkilenirler. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde de bu durum geçerlidir (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Bireyler erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak ilk deneyimleri ev ortamında kazanırken çocuklar için yeni bir ortam olan okul öncesi dönem ile birlikte sınıf ve okul ortamı da erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Bu araştırmada erken okuryazarlık becerilerine yönelik içinde bulunulan ortamın etkisi, ev okuryazarlık ortamı ve sınıf ve okul okuryazarlık ortamı olarak iki başlık altında ayrı olarak ele alınmıştır ve ilerleyen başlıklarda bu ortamlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Ev Okuryazarlık Ortamı. Ebeveynler, bireylerin yaşamında çok kritik bir role sahiptir ve çocuğun içinde bulunduğu ortamı şekillendirerek öğrenme ve gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedirler (Rodriguez ve Tamis-Lemonda, 2011). Ebeveynlerin çocukların gelişimindeki bu kritik rolü, okuryazarlık becerilerindeki gelişime yönelik olarak ev okuryazarlık ortamının etkisini gündeme getirmektedir (Son ve Morrison, 2010). Ev okuryazarlık ortamı, ev içerisinde okuryazarlık becerilerini destekleyici nitelikte olan tüm yazılı materyaller, etkinlikler ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerini içerisinde barındıran geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve okul döneminde okuma-yazmaya yönelik olarak iyi bir başlangıç yapabilmek adına, ev okuryazarlık ortamının oldukça etkili olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Özellikle ev ortamında gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin ve okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde oldukça etkili bir yol olarak nitelendirilmektedir (Mol ve Bus, 2011). Torppa, Vasalampi, Eklund ve Niemi (2022) ev ortamının okuryazarlık becerilerine yönelik uzun dönemli etkilerinin incelendiği bir çalışma

yürütmüşlerdir. Bu araştırmada 198 çocuğun 2 yaşından 15 yaşına kadar ev okuryazarlık ortamları ve okuryazarlık becerileri kaydedilmiştir. Elde edilen sonuçlar ev okuryazarlık ortamının ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileriyle orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğuna işaret ettiğini göstermiştir. Bununla birlikte ev içerisinde etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin ileriki akademik becerilerde önemli bir yordayıcı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen şaşırtıcı bir bulgu da aile özellikleri açısından disleksi riski bulunan çocuklar ile bu riskin bulunmadığı çocukların ev okuryazarlık ortamlarının ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını benzer düzeyde yordamasıdır. Bir diğer deyişle, ev okuryazarlık ortamı okuryazarlık becerileri açısından risk altında bulunan ve bulunmayan çocukların okuryazarlık gelişimine benzer düzeyde katkı sağlamaktadır. Bu bulgudan hareketle, akademik beceriler açısından risk altında olan OSB olan çocukların okul dönemindeki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının desteklenmesinde ev okuryazarlık ortamının önemli katkılar sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

Sınıf ve Okul Okuryazarlık Ortamı. Okul yaşamı bireyler için yaşamın önemli bir dönüm noktası olarak nitelendirilebilir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde de okul ve sınıf ortamlarının oldukça önemli bir katkısının olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Alanyazında yapılan araştırmalar düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ev okuryazarlık ortamının istenilen düzeyde olmadığını (Clements, Reynolds ve Hickey, 2004) ve bu çocukların okuryazarlık becerilerinin akranlarından düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir (Dickinson ve Snow, 1987; Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998). Dolayısıyla ev ortamında yeterli düzeyde desteklenmeyen çocukların erken okuryazarlık becerilerini okul ve sınıf ortamındaki etkinlikler ve erken okuryazarlık becerileriyle zenginleştirilmiş ortam aracılığıyla desteklemenin oldukça önemli olduğunu söylenebilir. Bu zenginleştirilmiş ortam, yazılı materyallere sınıflarda daha çok yer vermek, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri planlamak, çocukların kitapla etkileşimini cesaretlendirmek, sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapmak gibi birçok yöntem ve strateji ile oluşturulabilir (Guo, vd., 2013; Peeters, Moor ve Verhoeven, 2011; Terrel ve Watson, 2018).

Sonuç olarak ev ve okul ortamının erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında önemli katkılarının olduğunu söylemek mümkündür (Niklas ve

Tayler, 2017; Pinto, Bigozzi, Tarchi, Vezzani ve Gamannosi, 2016). Bu nedenle, OSB gibi akademik becerilerde risk altında bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının değerlendirilmesinde ev ve okul ortamlarının niteliğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB'nin Şiddeti ve Erken Okuryazarlık

OSB'nin bir spektrum bozukluk olması, belirtilerinin ve şiddetinin her bir bireyde farklı olabileceğini ifade etmektedir. Tanı almış olan bir çocukta otizm daha ağır bir düzeyde seyrederken bir diğer çocukta daha hafif düzeyde kendini gösterebilir. Bireylerin okuryazarlık ve okuryazarlık ile ilişkili performanslarının da OSB'den etkilenme düzeyine göre farklılaşabileceği ifade edilmektedir (Knight vd., 2019). Alanyazındaki bazı araştırmalar zekâ faktörü kontrol altına alındığında, OSB'den dil ve sosyal etkileşim gibi alanlarda daha az etkilenmiş olan çocukların okuma becerilerinde daha iyi performans sergilediklerini ifade etmektedir (Estes, Rivera, Bryan, Cali ve Dawson, 2011; Norbury ve Nation, 2011). Bazı araştırmalarda ise OSB'den etkilenme düzeyinin, ileriki okuduğunu anlama performansının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir (Davidson ve Weismer, 2014; McIntyre vd., 2017; Ricketts, Jones, Happe ve Charman, 2013). Knight ve arkadaşları (2019) tarafından OSB olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının yordayıcı değişkenlerinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada otizmden ağır düzeyde etkilenmiş olan çocukların sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerinde orta ve hafif düzeyde etkilenen çocuklara göre daha düşük performans sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Tüm bu bilgiler bir arada değerlendirildiğinde, OSB'den etkilenme düzeyi erken okuryazarlık becerilerindeki performansı etkileyebilecek bir değişken olarak ele alınabilir. Bu nedenle OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin ve yordayıcı değişkenlerinin belirlenmesinde OSB'nin şiddetinin göz önünde bulundurulması gereken bir değişken olduğu düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar betimsel araştırmalar ve müdahale araştırmaları olarak ele alınmıştır.

Betimsel Araştırmalar

Lanter ve arkadaşları (2012) tarafından OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimsel ve bağlamsal dinamiklerine yönelik süreçlerin incelendiğı bir araştırma yürütölmüştür. Bu araştırmada ilk olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde sözel dil becerilerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. İkinci olarak, dil becerileri bakımından heterojen bir grup olan OSB olan küçük çocukların erken okuryazarlık becerileri, yazıya yönelik motivasyonları ve ev okuryazarlık çevreleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 4-8 yaş aralığında 41 OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri 1-2 saat süren oturumlarda dil, sözel olmayan zekâ ve erken okuryazarlık becerilerine ilişkin değerlendirmeler ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında OSB olan çocukların dil becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.56$) bir ilişki olduğı belirlenmiştir. OSB olan çocukların harf isimlendirme, harf-ses ilişkisi kurma gibi becerilerde yazının işlevini anlama gibi becerilere kıyasla daha yüksek performans sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki potansiyel başarısının dil becerileri ve ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik inançlarına göre çeşitlilik gösterebileceğı vurgulanmıştır. Son olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının dil ve bilişsel özelliklerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Davidson ve Weismer (2014) tarafından OSB olan çocukların okuma profillerinin yapısının incelendiğı bir araştırma yürütölmüştür. Araştırmada OSB olan çocuklarda okuduğunu anlamada zayıf performans gösteren profilin ortaya çıkıp çıkmadığını ve formal okuma becerilerinin erken dönem yordayıcılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya OSB olan çocuğa sahip 101 aile dahil edilmiştir. Araştırma bulguları OSB olan çocukların harf bilgisinde görece güçlü yanları olduğı gibi kelimelerin ve sembollerin anlamını tanımda yetersizlikleri olduğınu göstermiştir. Bu profil zayıf okuduğunu anlama performansı sergileyen grup olarak tanımlanmıştır. Grup heterojenliğı

yakından incelendiğinde 4 farklı okuyucu profilinin olduğu görülmektedir. İki profil (Profil 2 ve 3) harf bilgisinde yüksek performans sergilerken anlam ile ilişkili becerilerde sınırlıdır ve bu grup varyansın %62'ini oluşturmaktadır. Profil 4 tüm alt testlerde düşük performans sergileyen profildir ve varyansın %31'ini oluşturmaktadır. Profil 1 ise tüm alt testlerde yüksek performans sergilemektedir ve varyansın %7'sini oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca sözel olmayan zekâ, tüm okuryazarlık becerilerinde yordayıcı faktör olarak bulunmuştur. Sözel olmayan zekânın yanı sıra, dil becerileri de OSB olan küçük çocuklarda okuma becerilerini yordayan bir faktör olarak bulunmuştur. Erken dönemdeki sözel olmayan zekâ performansı ise, sonraki dönemlerdeki okuma ile ilişkili tüm performansların en güçlü yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra 2.5 yaşındaki OSB'nin şiddeti, SED ve sosyal becerilerin, 5.5 yaşındaki erken okuryazarlık performansı üzerinde yordayıcılığı bulunmamıştır.

Dynia ve arkadaşları (2014) tarafından OSB olan ve TG çocukların ev okuryazarlık çevresi ve erken okuryazarlık performanslarının incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ev okuryazarlığı çevresi arasındaki ilişkiyi incelemenin yanı sıra OSB olan çocuklar ile akranlarının ev okuryazarlığı çevresi, yazıya olan ilgisi ve erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması ve betimlenmesidir. Araştırmaya 35 OSB 35 TG çocuk dahil edilmiştir. Araştırma bulguları, dil becerileri kontrol altına alındığında OSB olan çocukların anlamlı düzeyde harf bilgisinde yüksek performans gösterdiklerini, yazı farkındalığı becerilerinde ise düşük performans sergilediklerini göstermiştir. OSB olan çocukların ailelerinin etkileşimli kitap okuma gibi ev içerisindeki okuryazarlık etkinliklerine TG çocukların ailelerinden daha az yer verdiği bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte etkileşimli kitap okuma becerisi ile harf bilgisi ve yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dil becerileri ise, tüm erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Son olarak hem OSB olan çocukların hem de TG çocukların ailelerinin ev ortamında erken okuryazarlık becerilerini desteklemede yetersiz oldukları ve bu etkinliklere daha fazla odaklanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Westerveld ve arkadaşları (2015) tarafından OSB olan çocukların okul öncesi dönemde hangi erken okuryazarlık becerilerine sahip olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen araştırmalar dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenerek tekrar gözden geçirilmiştir. Son değerlendirmeler gerçekleştirildiğinde üç

araştırmanın (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014 Lanter vd., 2012) çalışmanın amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalardan ikisi betimsel diğeri ise boylamsal bir çalışmadır. Araştırma bulguları bazı OSB olan çocukların kod ile ilişkili erken okuryazarlık becerilerinde akranları ile benzer düzeyde performans sergilediklerini göstermektedir. Fakat standart sapma ve ranjin çok geniş olduğu, OSB olan çocuklar arasında çeşitliliğin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen üç çalışmada da OSB olan çocukların kod ile ilişkili becerilerden olan harf bilgisi becerisinde göreceli olarak iyi düzeyde olduğu ifade edilirken, diğerkod ile ilişkili becerilerde ve anlam ile ilişkili becerilerde güçlüklerin yaşandığı ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ele alınan çalışmalardan elde edilen en temel bulgunun, OSB olan çocukların okumayı öğrenmede ve erken okuryazarlık becerilerini kazanmada güçlükler yaşadığı bulgusu olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte OSB olan çocukların anlam ile ilişkili becerilerde sınırlılıklar yaşadıkları da ifade belirtilmiştir. Erken dönemde bu çocukların yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesinin okuryazarlık becerilerini desteklemede hayati bir öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Westerveld ve arkadaşları (2017) tarafından, OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının belirlendiği ve bu becerilere etki eden değişkenlerin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya toplamda 9 kız ve 51 erkek olmak üzere OSB tanısı olan 60 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan, OSB tanısının doğrulanmış olması, kısa cümlelerle konuşabiliyor olması, en az 4 yaşında olması ve okula henüz başlamamış olması, okul öncesi dönemdeki tipik etkinliklere katılabilecek düzeyde olması ön koşulları aranmıştır. Katılımcıların bilişsel düzeyini belirlemek için Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin iki alt testi (görsel algı ve ince motor) uygulanmıştır. OSB'nin şiddetinin belirlenmesinde Sosyal İletişim Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların iletişim becerilerine yönelik değerlendirmeler Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği (VUDÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik değerlendirmeler ise erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları ve ilişkili diğerbecerilere yönelik test ve değerlendirme materyalleri ile değerlendirilmiştir. Sözel olarak hikâyeyi yeniden anlatma ve anlama becerileri ise araştırma kapsamında hazırlanmış olan informal değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Ev okuryazarlığı çevresi ise ailelere yönelik 5'li likert tipi bir ölçme aracının kullanılması ile değerlendirilmiştir. Araştırmada harf bilgisi alt boyutu hariç diğerkonuşma becerileriyle OSB'nin şiddeti arasında bir korelasyon bulunamamıştır. Konuşma becerileri ile sözel olmayan zekâ arasında, sözcük bilgisi ile

harf bilgisi becerileri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bunların dışındaki diğer erken okuryazarlık becerilerinin birbirleriyle korelasyonun olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları OSB olan çocukların okuma gelişimine yönelik yordayıcıların sadece kod ile ilişkili beceriler ile belirlenemeyeceğini göstermektedir. Bulgular OSB olan çocukların anlam ile ilişkili becerilerde daha büyük güçlükler yaşadığını belirtmektedir. Araştırmada ev okuryazarlık çevresi ile erken okuryazarlık performansı arasında anlamlı korelasyonlar elde edilemezken, kod ile ilişkili beceriler ile anlam ile ilişkili becerilerin ileriki okuma performansını yordadığı görülmüştür. Son olarak OSB'nin şiddeti, sözel olmayan zekâ, sözcük bilgisi ve konuşmaya dayalı iletişimin kod ile ilişkili becerilerdeki performansın %34'lük bir varyansını açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. OSB'nin şiddeti, sözel olmayan zekâ ve iletişim becerilerinin ise anlama dayalı becerilerdeki performansın %40.7'lik varyansını açıkladığı belirtilmiştir.

Fleury ve Lease (2018) tarafından OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından güçlü ve zayıf yönlerinin ve erken okuryazarlık çıktıları ile ilişkili faktörlerin belirlenmesidir. Araştırmaya 18 OSB ve 20 TG olan çocuk ve birincil bakıcıları dahil edilmiştir. Katılımcı çocukların yaş aralığı 3.0 ile 5.9 yaş arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan çocukların OSB tanıları ADOS ile doğrulanmıştır. OSB olan çocukların aileleri ile TG çocukların ailelerinin okumaya yönelik ve çocuklarına öğrenme fırsatları yaratmanın erken okuryazarlık gelişimini desteklemede katkı sağlayacağına yönelik inançları arasında farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmada ebeveynlik inançları ile çocuğun gelişimsel göstergeleri arasında orta ve güçlü ilişkiler elde edilmiştir. Bu araştırmada aynı zamanda, okul öncesi dönemde okuma güçlüğüne yönelik erken dönem belirtilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Fakat elde edilen bulgular okul öncesi dönemde OSB olan çocuklar ile TG çocuklar arasında okuma güçlüğüne yönelik belirtilerin varlığı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Yalnızca sözcük bilgisi ve anlam ile ilişkili becerilerde OSB olan çocuklarda TG akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük performans bulgusu elde edilmiştir. Bu durum ise OSB olan çocukların kod ile ilişkili becerilerde iyi performans sergilerken anlam ile ilişkili becerilerde kötü performans sergilediğinin bir göstergesi olarak ele alınmıştır.

Dynia ve Solari (2020) tarafından OSB olan çocukların yazı farkındalığı becerilerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada OSB olan çocuklar, dil ve konuşma bozukluğu (DKB) olan ve TG çocukların erken okuryazarlık performansları

karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra yazı farkındalığı becerilerinde çocuğa ve aileye yönelik yordayıcıların da belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 33 OSB, 50 DKB ve 503 TG olmak üzere toplamda 629 çocuktan oluşmaktadır. Çocuklar halihazırda dahil oldukları program kapsamında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında (BEP) yer alan tanılara göre sınıflandırılmıştır. Çocukların yaş ortalamaları 58.8 ay (41-84) olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, önceki araştırmalara paralel bir bulgu olarak, OSB olan çocukların harf bilgisi becerilerinde TG akranları ile benzer düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dil ve dil ile ilişkili becerilerde ise, OSB olan çocukların TG akranlarına kıyasla düşük performans sergilediği bulgusu elde edilmiştir. İsim yazma becerilerinde OSB olan çocukların DKB ve TG akranlarına kıyasla düşük performans sergilediği bulunmuştur. Araştırmada yazı farkındalığı becerisinin gelişimi ile aile ve çocuğa ilişkin göstergeler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yazı ve kelime farkındalığı ile isim yazma becerilerinde anne eğitimi daha yüksek olan çocukların daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür.

Solari ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen ve OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının kod ile ilişkili erken okuryazarlık profilinin belirlenmesinin hedeflendiği bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmaya yaş ortalaması 5.7 olan toplamda 616 OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Tüm ölçümler için Phonological Awareness Literacy Screening for Kindergarten (PALS-K) adlı ölçme aracının ses bilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, sözcük bilgisi, ortografik bilgi alt ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın betimsel istatistikleri OSB olan çocukların TG akranlarına göre anaokuluna kod ile ilişkili okuryazarlık becerileri açısından geride başladığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları OSB olan çocukların yazma ve sözcük bilgisi performansında TG akranlarına göre çok fazla düşük performans sergilediğine işaret etmektedir. Araştırma bulgularının bir diğeri ise OSB olan çocukların anaokuluna başlarken alfabetik becerilerde başarılı olduklarını, fakat sesbilgisel becerilerde ve bu becerileri uygulayabilmesi için gerekli olan yazma becerilerinde desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Son olarak araştırma sonucunda OSB olan çocuklar erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak dört profilde sınıflandırılmıştır. Bu profiller; genel ortalama altı profil (%12.6), ortalama altı profil (%11.7), yüksek alfabe bilgisi olan ortalama profil (%40.1) ve genel ortalama üstü profil (%35.6) olarak belirlenmiştir. Bu profillerdeki yoğunluk ortalama ve ortalamanın altında performans sergileyen gruplardan oluşmuştur. Yıl sonunda yapılan geçiş analizi ile gruplar arasındaki geçişler incelenmiş ve OSB olan

çocukların bir eğitim-öğretim yılı sonunda farklı erken okuryazarlık profillerine geçiş yapabildiği görülmüştür.

Kılıç Tülü ve arkadaşları (2022) tarafından OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (Sarıca vd., 2014), Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (Topbaş ve Güven, 2011), Erken Okuryazarlık Testi (Kargın vd., 2015), Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (Kazak Berüment ve Gül Güven, 2013), Çalışma Belleği Ölçeği (Ergül, Özgür Yılmaz ve Demir, 2018) ve Renkli Progresif Matrisler Testi (Bildiren vd., 2017) ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada OSB olan çocuklar ile TG çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık çevresinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerine yönelik yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Araştırmaya 54-88 ay aralığında 30 OSB olan çocuk ve 54-71 ay aralığında 31 TG çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları OSB olan çocukların sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi performanslarında TG akranlarından anlamlı düzeyde düşük performans sergilediğini göstermiştir. Harf bilgisi performanslarının ise TG akranlarından daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada, evdeki okuryazarlığa yönelik etkinlikler ve etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ile sözcük bilgisi performansı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi performansı arasında ilişki bulunamamıştır. Sözel olmayan zekâ ile tüm erken okuryazarlık becerileri arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak sözel çalışma belleği ve alıcı-ifade edici dil becerileri ile sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi performansları arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rimmer, Dahary ve Quintin (2022) OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik müdahale çalışmalarını inceledikleri bir sistematik derleme araştırması yürütmüşlerdir. Araştırmaya OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgisayar temelli olan ve olmayan toplamda 16 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma bulguları, incelenen tüm çalışmalarda uygulanan müdahale programlarının OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine, ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimlerine katkı sağladığını belirlemiştir. Bununla birlikte OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sınırlılıklar yaşadıkları ifade edilmiştir. Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç ise, erken okuryazarlık becerilerindeki kavram karmaşasının uygulamacı ve araştırmacıların

alışmalarını gleştirdiğidir. İncelenen çalışmaların yalnızca dördünde erken okuryazarlığa ilişkin kavramların tanımlandığı diğer çalışmalarda bu açıklama ve tanımların yer almadığı belirlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının amaca hizmet etmekte yetersiz kaldığı (r. sesbilgisel farkındalık becerilerinde sözel ifadeler oldukça önemli iken bu becerilerin yazılı performans ile değerlendirilmesi gibi) vurgulanmıştır. Son olarak, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik mevcut müdahale programlarının yanı sıra daha kapsamlı müdahale programlarının hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Paynter, O'Leary ve Westerveld (2024) tarafından, OSB olan çocukların okul öncesindeki erken okuryazarlık becerileriyle okul dönemi okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmada ilk olarak çocukların okul öncesi dönemdeki anlam ile ilişkili becerileri değerlendirilmiştir. Sonrasında birinci sınıf ve üçüncü sınıfta okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerileri değerlendirilmiştir. OSB olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinde okuma akıcılığına göre hem birinci hem üçüncü sınıfta daha zayıf okuyucu özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, okuduğunu anlama, okuma akıcılığı ve dinlediğini anlama becerilerinin birbirleriyle korelasyon gösterdikleri bulgusu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul öncesi dönemdeki alıcı dilde sözcük bilgisi becerisinin üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama becerisini anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Aynı zamanda, okul öncesi dönemdeki dinlediğini anlama becerisi ve alıcı dilde sözcük bilgisi performansının birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerileriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmacılar, okul dönemindeki okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin okul öncesi dönemde belirlenebileceğine ve uygun müdahaleler ile çocukların ilişkili performanslarının arttırılabileceğine vurgu yapmaktadır. Fakat araştırmanın yalnızca okuduğunu anlama becerilerine odaklandığını, bilişsel beceriler ile dile ilişkin özelliklerin de değerlendirildiği daha geniş bir bakış açısıyla problemlerin belirlenmesi ve müdahale edilmesinde daha doğru sonuçların alınabileceği vurgulanmıştır.

Westerveld ve arkadaşları (2018) tarafından okul döneminin ilk yılında olan OSB olan çocukların okul öncesi dönemdeki okuryazarlık becerileri ile okuma doğruluğu becerileri arasındaki bağlantının değerlendirilmesinin amaçlandığı bir çalışma yrtlmştr. Bu amaçla ilk olarak, sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, hızlı otomatik isimlendirme, isim yazma ve sesbilgisel bellekten oluşan erken okuryazarlık becerilerinin beş önemli bileşenini içeren kapsamlı bir değerlendirme bataryası kullanılmıştır. İkinici

olarak katılımcı olan çocuklar okulun muhtemel etkilerini kontrol altına almak için henüz okula başlamamış OSB olan çocuklardan belirlenmiştir. Üçüncü olarak, katılımcıların OSB tanıları doğrulanmıştır. Araştırmada prospektif kohort deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 49-70 aylık 41 (35 Erkek, 6 Kız) OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Araştırma bulguları sözel olmayan zekâ performansının okul döneminde sözcük okuma performansını yordadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte bilişsel, sözel dil ve erken okuryazarlık becerilerinin okulun ilk yıllarındaki okuryazarlık becerilerini yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmadan elde bulgular OSB'nin şiddeti ile okulun ilk yılındaki okuryazarlık becerileri arasında bir korelasyonun olmadığını göstermektedir. Bir diğer araştırma bulgusu ise, çocukların okul öncesi dönemdeki sözel dil performansı ile erken okuryazarlık göstergelerindeki düzeyinin ileriki standartlaştırılmış paragraf okuma görevlerinde yordayıcılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

Müdahale Araştırmaları

Hudson ve arkadaşları (2017) tarafından okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik müdahale programlarının etkililiğinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, etkileşimli kitap okuma ve ses bilgisel farkındalık müdahale programlarının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 3 farklı kontrol gruplu kohort (ortak özellikleri olan kişilerle ayrı grupların oluşturulması) planlanmış ve randomize kontrollü denemeler gerçekleştirilmiştir. İlk grupta etkileşimli kitap okuma, ikinci grupta sesbilgisel farkındalık, üçüncü grupta ise etkileşimli kitap okuma (EKOP) ve sesbilgisel farkındalık (SBF) müdahale programları uygulanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların OSB tanıları resmi bir evrak olması şartı ile doğrulanmamıştır. Bir çocuk en fazla bir gruba dahil edilmiştir ve kohortların katılımcı sayıları sırasıyla 42, 48 ve 51'dir. Katılımcıların yaşları 39-69 ay aralığında değişmektedir. Katılımcıların hangi kohortta olacağı randomize olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak OSB olan çocukların erken okuryazarlığın bazı alt boyutlarında (ör. sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık gibi) TG akranlarına kıyasla ilerleme kaydedebildiğini göstermiştir. EKOP ve SBF programlarının beklenen alanlarda spesifik olarak pozitif etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Tüm çocuklar alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı ile SBF programında ilerleme kaydederken, sadece EKOP programına dahil olanların dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi alt boyutunda kontrol grubuna kıyasla ilerleme kaydettiği görülmüştür.

Macdonald, Luk ve Quintin (2022) tarafından OSB ve hiperleksi olan okul öncesi dönem çocukları için sözel dil ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik müdahale programının geliştirildiği bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, OSB ve hiperleksi olan okul öncesi çocukların sözel dili ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için özgün olan ve tablet tabanlı, sözcük ile resmi eşleştirmeye dayalı erken okuduğunu anlama müdahale programı geliştirmek ve etkinliğini değerlendirmektir. Araştırmaya 3 yaş ile 5 yaş 11 ay aralığında 15 TG, 8 OSB ve hiperleksi olan ve 7 OSB olan çocuk dahil edilmiştir. Katılımcıların OSB tanıları ADOS ile doğrulanmıştır. Geliştirilen web tabanlı uygulama 6 hafta boyunca uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları uygulanan müdahale programının okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğuna işaret etmektedir. Müdahale sonunda elde edilen son test verileri, hiperleksik OSB olan çocukların, TG ve OSB olan akranlarına göre sözel dili anlama ve okuduğunu anlama performanslarında anlamlı düzeyde daha iyi performans sergilediklerini göstermiştir. Müdahale sonrasında her ne kadar anlamlı farklılık yalnızca hiperleksik OSB olan çocuklar ile OSB olan ve TG çocuklar arasında olsa da önemli olan bir diğer bulgu OSB olan çocuklar ile TG çocuklar arasında müdahale sonunda anlamlı bir farklılığın bulunamamış olmasıdır. Bu bulgudan hareketle, erken dönemde uygulanan sözel dili ve okuduğunu anlama becerilerini destekleyici müdahale programlarının OSB olan çocukların TG akranlarından negatif yönde ayrışmasını engelleyebileceğini söylemek mümkündür.

Nunes, Whalon, Jackson, İntepe-Tingir ve Garris (2022) tarafından OSB olan okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük bilgisi performansına yönelik etkileşimli kitap okumanın etkililiğinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı iki tür etkileşimli kitap okuma prosedürünün (RECALL ve Adapted Shared Reading (ASR)) etkililiklerinin karşılaştırılmasıdır. RECALL prosedüründe OSB olan çocukların dil ve öğrenmeleri desteklenirken, ASR’de yönlendirmeler dışında herhangi bir destek sağlanmamıştır. Araştırmaya 3-5 yaş aralığında, 4’ü OSB olan 4’ü TG toplamda 8 çocuk dahil edilmiştir. OSB olan katılımcıların tanıları Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-3 ile doğrulanmıştır. Araştırmanın bulguları her iki müdahale programının hem TG hem de OSB olan çocukların sözcük bilgisi performanslarını desteklemek için etkili olduğunu göstermiştir. Fakat RECALL prosedüründe daha fazla sözcük kazanımının olduğu belirlenmiştir. Sözcük bilgisi performansının okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcılarından biri olmasından dolayı, her iki

müdahalenin de etkili sonuçlar ortaya koyması okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşayan OSB olan çocuklar için oldukça umut verici bir bulgu olarak nitelendirilmiştir.

Tüm bu araştırma bulguları bir arada düşünüldüğünde, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde TG akranlarına göre anlamlı düzeyde sınırlılık yaşadığı söylenebilir (Kılıç-Tülü vd., 2022; Westerveld vd., 2016). Bu sınırlılık, özellikle anlam yapılandırma ve sözel dili anlama gibi üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili becerilerde daha belirgin şekilde gözlemlenmektedir (Paynter vd. 2024). Araştırmalar, OSB olan çocukların sözel dil performansları ile erken okuryazarlık becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Dynia ve Solari, 2020; Lanter vd., 2012). Dolayısıyla sözel dil becerileri zayıf olan çocukların, okuryazarlık ve okuryazarlık becerileriyle ilişkili alanlarda da zorluk yaşayacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun yanı sıra, OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık ve ileriki okuma performansı arasında doğrudan bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Davidson ve Weismer, 2014). Özellikle, OSB'den daha ağır düzeyde etkilenen çocukların okuryazarlık performansı üzerindeki olumsuz etkilerin daha belirgin olduğu belirtilmektedir (Westerveld vd., 2018).

Bununla birlikte, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için planlanan müdahalelerin olumlu yönde çıktıkları olduğu bildirilmiştir (Macdonald, Luk ve Quintin, 2022, Nunes vd.,2022). Örneğin, etkileşimli kitap okuma gibi ev ortamında ebeveynler tarafından uygulanabilecek etkinlikler hem dil becerilerini hem de okuryazarlık performansını desteklemede oldukça etkili bulunmuştur (Hudson vd., 2017). Ancak, OSB olan çocukların bu tür etkinliklere yönelik ilgisinin TG akranlarına göre daha düşük olduğu da belirtilmektedir (Dynia vd., 2014). Dolayısıyla, bu araştırma bulgularının ışığında, OSB olan çocukların okuma etkinliklerine daha yüksek katılım göstermesini sağlayacak bireyselleştirilmiş etkinlik ve müdahalelerin uygulanması gerektiği söylenebilir. Alanyazında, OSB olan çocukların kod ile ilişkili olan becerilerde daha yüksek performans sergilediği, ancak anlam ile ilişkili olan beceriler gibi daha üst düzey becerilerde yetersiz kalabileceği vurgulanmaktadır (Fleury ve Lease, 2018). Bu durum, OSB olan çocuklar için erken müdahale programlarının ve bireyselleştirilmiş eğitim süreçlerinin planlanmasında anlam ile ilişkili becerilere daha kapsamlı bir şekilde yer verilmesi gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, ev ve okul ortamındaki etkinliklerde çocuğun dil becerilerinin desteklenmesi, ilgisini artıracak etkinliklerin tasarlanması ve okuryazarlık becerilerine yönelik materyallerinin bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanması gibi faktörlerin, ileriki akademik başarıyı destekleyeceği ifade edilmektedir (Davidson vd., 2014; Dynia vd., 2014; Hudson

vd., 2017). Bu bağlamda düşünüldüğünde, OSB olan çocuklara yönelik ev ve okul ortamında erken okuryazarlık becerileriyle zenginleştirilmiş ortam ve etkinliklerin planlanmasının oldukça önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

Sonuç olarak, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelendiği araştırmaların neredeyse tamamında, harf bilgisi performanslarının TG akranları ile benzer düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sözcük bilgisi, dinlediğini anlama gibi diğer erken okuryazarlık becerilerinde ise TG akranlarına kıyasla düşük düzeyde performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bunun dışında sözel dil becerileri, sözel olmayan zekâ ve erken okuryazarlık becerileri ile zenginleştirilmiş ortamlar erken okuryazarlık becerilerini kazanmada etkili değişkenler olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları aynı zamanda OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde gösterdikleri performansların erken dönemde belirlenmesinin ve gelişimsel olarak uygun müdahale programlarının uygulanmasının ileriki yıllarda okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğine yönelik öneriler sunmaktadır (Macdonald vd., 2022; Nunes vd., 2022; Westerveld vd., 2018). Dolayısıyla OSB olan çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik profillerinin ve bu becerilere yönelik yordayıcı değişkenlerin belirlenmesinin kapsayıcı ve gelişimsel olarak uygun uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Durumu

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireylerin yaşamları boyunca her alanında işlevsel olarak kullandıkları bir beceri olarak düşünülmektedir. Bu becerinin kazanılmasında da etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri erken okuryazarlık becerileridir (Justice ve Pullen, 2003; Kargın vd., 2015; Niklas ve Tayler, 2017; Lonigan vd., 2000; Pinto vd., 2016). Erken okuryazarlık becerileri, ileriki okuma, okuduğunu anlama ve yazmaya yönelik gelişimsel yordayıcılar olarak tanımlanabilir (Justice ve Pullen, 2003; Lonigan vd., 2000). Okul öncesi dönemde elde edilen erken okuryazarlık becerileri ile ileriki akademik beceriler arasında pozitif yönde bir korelasyon söz konusudur ve alanyazın, okula başlanan dönemdeki erken okuryazarlık becerilerinin ilerleyen yıllardaki 7 yıllık okuma başarısına yönelik varyansın %70'ini açıkladığını göstermektedir (Westerveld vd., 2016). OSB olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri genel olarak ele alındığında, bu çocukların sözcük çözümleme, akıcı

okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir (Dyonia, Brock, Logan, Justice ve Kaderavek, 2016; Troyb vd., 2012; Wei, Christiano, Yu, Wagner ve Spiker, 2015). OSB olan çocukların bu becerilerde güçlük yaşamasının temel faktörlerinden birisi de erken okuryazarlık becerilerine yönelik deneyimlerinin yetersiz olmasıdır (Davidson ve Weismer, 2014). Dolayısıyla ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarının desteklenebilmesi için OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının belirlenmesinin ve güçlük yaşadıkları noktalara odaklanan kapsamlı müdahaleler planlanarak desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının değerlendirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, halihazırdaki çalışmalarda OSB olan çocukların harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi kod ile ilişkili becerilerde sözcük bilgisi, dinlediğini anlama gibi anlam ile ilişkili becerilere göre daha iyi performans sergiledikleri ifade edilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Dyonia vd., 2014; Kılıç Tülü vd., 2022; Westerveld vd., 2017). Fakat OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının bireysel farklılıklarına göre oldukça değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Alanyazında OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin dil becerileri, sözel olmayan zekâ, okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamlar, OSB'nin şiddeti, sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlere göre değişkenlik gösterdiği ifade edilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Korat, Bachar ve Snapir, 2003; Lanter vd., 2012;). Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ve gelişimsel olarak uygun olan müdahalelerin planlanmasında bireylerin bu alanlardaki özelliklerinin belirlenememesinin problem oluşturacağı söylenebilir. Bundan dolayı OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik profillerinin belirlendiği yalnızca bir çalışmaya (Solari vd., 2022) rastlanmıştır. Türkçe alanyazında ise böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla Türkçe konuşan OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin bilinmemesi bir problem olarak görülmektedir. Bu gerekçeyle, mevcut araştırmanın ele alacağı problem noktalarından birisi OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesidir.

Bu araştırmanın ele aldığı problem noktalarından bir diğeri de OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik yordayıcı değişkenlerin belirlenmesidir. Alanyazında yapılan çalışmaların çoğunluğunun uluslararası alanyazında

olduğu ve farklı dilleri konuşan çocuklar ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, saydam bir ortografiye sahip olması ve diğer dillerden bu noktada ayrışması (Aksan, 2005) erken okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenlerin de farklılaşmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Türkçe konuşan OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren yalnızca bir çalışma (Kılıç Tülü vd., 2022) olması, dil özelliklerinin erken okuryazarlık becerilerini yordayıcı değişkenler üzerinde ne gibi farklılıklar ortaya çıkardığının belirlenmesinde bir diğer problem alanı olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerine yönelik yordayıcı değişkenlere ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, dil becerileri, bilişsel beceriler, ev okuryazarlık ortamı ve sınıfların okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresinin doğrudan ve dolaylı olarak yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Davison ve Weismer, 2014; Inoue, Georgiou, Parrila ve Kirby, 2018; Westerveld vd., 2017). Türkçe alanyazın incelendiğinde, bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte, yordayıcı olan değişkenlerin de bir veya birkaçının araştırmalarda ele alındığı görülmektedir. Bu durumun, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yordayıcı olan bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Joseph, Tager-Flusberg ve Lord, 2002; Whitehouse, Line, Watt ve Bishop, 2009). Dolayısıyla tüm yordayıcı değişkenlere ilişkin veri elde edilmesinin ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesinin daha güçlü bulguların elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin değişkenlerin bütüncül olarak değerlendirildiği çalışmaların sınırlılığı bir problem durum olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, halihazırdaki çalışmaların bulguları incelendiğinde ise OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde TG akranlarına kıyasla sınırlı bir performans sergilediği vurgulanmıştır (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014; Fleury ve Lease, 2018; Kılıç Tülü vd., 2022; Lanter vd., 2012; Solari vd., 2022; Westerveld vd., 2017). Erken okuryazarlık becerilerinin ileriki akademik becerilere etkileri düşünüldüğünde OSB olan çocukların bu becerileri kazanmada ne gibi güçlükler yaşadıkları, bu güçlüklerin temel kaynağının ne olduğu ve bu güçlüklerin ne tür müdahaleler ile ortadan kaldırılabileceğinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla da halihazırdaki problem durumun veriye dayalı olarak en doğru şekilde betimlenmesi OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik hazırlanacak olan müdahale programlarının ve destek stratejilerinin belirlenmesi için bir

gereklilik olarak ele alınmaktadır (Fleury ve Lease, 2018). Mevcut araştırma bu bağlamda iki temel problemten yola çıkılarak planlanmıştır. Bunlardan ilki OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesi, ikincisi ise erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcı değişkenlerin belirlenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesi ve OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve varsa dolaylı olarak etki eden değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. OSB olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık beceri profilleri nasıl şekillenmektedir?
2. OSB olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden değişkenler nelerdir?
3. Erken okuryazarlık becerileri OSB'nin şiddeti ve profil yapılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

OSB olan çocuklar erken okuryazarlık performansları, dolayısıyla da okuma ve okuduğunu anlama performansları açısından risk altındadırlar. OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin çerçevesinin çizilmesi için kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Clendon vd., 2020). OSB'nin karakteristiği, konuşma dilindeki bozukluklar ve eşlik eden bilişsel özellikler OSB olan çocukların okuryazarlık becerilerini kazanmasında risk oluşturan özellikler olarak sıralanabilir. Sınırlı ve yineleyici davranışlar harf bilgisi boyutunda yüksek performans göstermelerini sağlarken (Kılıç-Tülü vd., 2022; Lanter vd., 2012), erken okuryazarlık becerilerinde genel olarak iyi olduklarına yönelik yanlış bir izlenim uyandırabilir. Buna karşın, sınırlı ve yineleyici davranışların, okul öncesi dönemde OSB olan çocukların etkileşimli kitap okuma gibi dil becerilerini destekleyen etkinliklere düşük düzeyde bir ilgi göstermelerine yol açtığı bilinmektedir (Dynia vd., 2014; Hudson vd., 2017). OSB olan bireylerin okuma becerilerini kazanamayacağı veya bu çocukların oluşturulan

öğrenme fırsatlarından yeterli düzeyde faydalanamayacağı yanlış bir algı ve anlayış olarak düşünülmektedir. İyi planlanmış bir değerlendirme ile güçlü ve zayıf yönler belirlenerek çocuk için uygun müdahale yöntemi seçilirse okuryazarlık becerilerini kazanmalarında aşılamayacak bir engelin olmadığı söylenebilir (Macdonald vd., 2022; Riojas-Cortez ve Martinez, 2021).

Bu araştırmanın önemini oluşturan noktalardan birisi, OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik kapsamlı bir değerlendirmenin yapılmış olmasıdır. Bu kapsamlı değerlendirmenin hazırlanacak etkinliklere ve müdahale programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, alanyazında belirtilen erken okuryazarlık becerilerini yordayan değişkenlerin kapsamlı bir şekilde ele alınmasının, değişkenler arasındaki etkileşimlerin daha doğru bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak yanlış anlamlılık sonuçlarının önüne geçebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sayede OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve dolayısıyla ileriki akademik performanslarını etkileyen yapıların rolünün nispeten daha net ve anlaşılır olarak tanımlanmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın önemini oluşturan noktalardan bir diğeri ise, anadili Türkçe olan OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi ve dile ait özellikler açısından oluşabilecek farklılıkların tanımlanmasının hedeflenmesidir.

Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen özel ve devlet anaokullarında eğitim görmekte olan OSB olan çocuklar ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin ön koşul niteliğinde olan bilgi ve becerilerin bütünüdür (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Kod ile İlişkili Beceriler: Kod ile ilişkili beceriler, çocuğun yazılı metinleri fonemlere dayalı olarak analiz etmesi veya sözlü olarak ifade edilen kelimeleri yazılı

metinlere kodlaması için ihtiyaç duyduğu beceriler olarak tanımlanmaktadır (Cabell, Justice, Logan ve Konold, 2013).

Anlam ile İlişkili Beceriler: Yazılı metinlerde bulunan veya sözlü olarak ifade edilen kelimelerden anlam çıkarılmasına yönelik ihtiyaç duyulan becerilerdir (Solari vd., 2022).

Sözel Olmayan Zekâ: Bireylerin sözel dil becerilerine dayalı olmayan zihinsel işlev ve yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır (Laura, Thorne ve Schaefer, 2004).

Ses Bilgisi: Bir dilde üretilen anlamlı ve anlamsız sesler, bu seslerin edinim süreci, sesleri manipüle edebilme ve seslerin bir araya gelmelerine ilişkin kuralları içerir (Yoder, Watson ve Lambert, 2015).

Biçimbilim: Dildeki en küçük anlamlı yapılar olan biçimbirimler ve bu biçimbirimlerin anlamlı sözcükler oluşturmak için hangi kurallar ile bir araya geldikleri ile ilgilenir (Eigsti vd., 2007; Park vd., 2012).

Sözdizimi: Cümleyi oluşturan sözcüklerin neler olacağını, bu sözcüklerin sıralamasına yönelik kuralları içeren ve sözcükler arasındaki ilişkileri düzenleyen dil bileşenidir (Bloom ve Lahey, 1978).

Anlam bilgisi: Sözcüklerin anlamlarını, birbirleri ile olan bağlantılarını, sözcükler arasındaki bağlantıların hangi kurallar ile gerçekleştiğini ve sözcüklerin bağlam içerisindeki anlamlarını düzenleyen kurallar olarak ifade edilebilir (Bloom ve Lahey, 1978).

Kullanım bilgisi: Etkileşim kurulacak kişiye ve iletişim hedefine göre dile ilişkin özelliklerin nasıl kullanılacağını içerisinde barındıran, iletişimi başlatma, sürdürme, bitirme ve sıra alma gibi kuralların bütünüdür (Owens, 2012).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen çalışmalara yönelik araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, veri toplama yöntemi ve amacı dikkate alındığında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayalı olarak şekillendirilmiştir. Ayrıca araştırmada, değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinden dolayı, korelasyonel araştırma modelinden de yararlanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun özelliklerini belirlenmesi, geçmişte var olan veya günümüzde halen varlığını devam ettiren olay, durum ve koşulların herhangi bir değişiklik yapılmadan betimlenmesi sürecidir (Büyüköztürk vd., 2018; Karasar, 2007). Mevcut araştırmada OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin betimlenmesi süreci, birden fazla değişkene yönelik veri toplanması ve bu verilerin bir arada değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin herhangi bir manipülasyona maruz bırakılmadan toplanması, öncesinde, sırasında ve sonrasında verilerin toplandığı çalışma grubuna planlanmış bir müdahale programının uygulanmamış olması araştırmanın tarama modelinde şekillendiğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Nicel araştırma yöntemleri kendi içinde birden fazla model bulundurmaktadır ve bu araştırma modelleri araştırmanın amacına göre farklılaşmaktadır (Karasar, 2007). Mevcut araştırmada elde edilmiş olan veriler OSB olan çocukların erken okuryazarlık beceri profillerinin ve erken okuryazarlık becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla toplanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan analizler ise korelasyonel araştırma modeli ekseninde temellendirilmiştir. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki neden-sonuca yönelik göstergelerin veya değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018). Mevcut araştırmada da alanyazın temelinde belirlenmiş olan değişkenlerin OSB olan çocukların erken okuryazarlık performansı üzerinde yordayıcılığının olup olmadığı,

yordayıcı değişkenlerin ise ne düzeyde ilişkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma bu yönüyle aynı zamanda korelasyonel bir araştırma olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli özelliklere sahip gruplar üzerinde çalışmanın sürdürülmesinin hedeflendiği durumlarda başvurulacak bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Amaçlı örnekleme kendi içerisinde birçok farklı strateji içermektedir. Mevcut araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda amaçlı örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme stratejisinin çalışma için uygun olduğu görülmüştür. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş olan nitelik veya özelliklere sahip kişi, olay veya nesneler üzerinde yürütülen çalışmalarda kullanılan amaçlı örnekleme stratejisidir (Patton, 1990). Bu araştırmanın amacı, OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık beceri profillerinin ve bu becerilere yönelik yordayıcı değişkenlerin belirlenmesidir. Dolayısıyla çalışma grubunun belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenlerden ötürü, amaçlı örnekleme stratejilerinden olan ölçüt örnekleme bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılmıştır.

Mevcut araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde dikkat edilen temel dahil etme ölçütleri; katılımcıların OSB tanılı olması ve okul öncesi eğitime devam ediyor olması olarak belirlenmiştir. Katılımcıların tanıları Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) ile doğrulanmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılacak olan değerlendirme araçlarından TEDİL ve EROT'un ifade edici dile dayalı değerlendirmelere yer veren alt testlerinin olması nedeniyle (Kargın vd., 2015; Topbaş ve Güven, 2011) dahil etme ölçütlerine çalışma grubundaki çocukların en az sözcük düzeyinde ifade edici dil becerilerine sahip olması ölçütü eklenmiştir. Bununla birlikte, erken dönemde sözcük çözümleme becerilerinde yüksek performans sergileyen fakat anlamada sınırlılıklar ile karakterize olan hiperleksi (Grigorenko, Volkmar ve Klin, 2003) olan çocuklar elde edilecek olan verilerin genellenebilirliğine yönelik yanıltıcı sonuçlar ortaya koyabileceği için dışlama ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu nedenle hiperleksi olan OSB tanılı çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) araştırmalardan elde edilen

verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım ölçütlerinden biri olarak katılımcı sayısının 30 veya üstü olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, Kline (2016) çok değişkenli yapısal eşitlik modelleri için örneklem büyüklüklerinin 200’den az olmaması gerektiğini önermektedir. Bu doğrultuda mevcut araştırmaya toplamda 207 OSB tanısı almış olan okul öncesi eğitimine devam eden çocuk dahil edilmiştir. Katılımcılara yönelik ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Dahil Edilen Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	54	26.1
	Erkek	153	73.9
Yaş Grubu (Ay)	36-48	46	22.2
	49-60	78	37.7
	61-72	83	40.1
Tıbbi Tanı	Hafif Düzey OSB	168	81.2
	Orta-Ağır Düzey OSB	39	18.8
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	70	33.8
	Özel Eğitim Anaokulu	137	66.2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 4-6 yaş aralığında olan 54 kız, 153 erkek olmak üzere toplam 207 çocuğun dahil edildiği ve bunların %26,1’ini kız çocuklarının %73,9’unu erkek çocukların olduğu görülmektedir. Araştırmada kız çocukların sayısının erkek çocukların sayısının yaklaşık üçte biri olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Hastalıkları Kontrol ve Korunma Merkezi (U.S. Center for Disease Control and Prevention-CDC) 2023 raporu incelendiğinde OSB’nin erkeklerde görülme sıklığının kadınlara göre dört kat daha fazla olduğu görülmektedir (Maenner vd., 2023). Bununla birlikte alanyazında da bu oranın yaklaşık olarak 1’e 4 olduğu ifade edilmektedir (Kilili-Lesta, Giannakou ve Voniati, 2024). Bu bilgi ışığında, mevcut araştırmada elde edilen kız erkek oranının OSB’nin cinsiyete göre dağılımına uygun olduğu söylenebilir. Araştırmaya dahil edilen çocuklardan 168’i hafif düzey OSB tanısı almışken 39’u orta-ağır düzeyde OSB tanısı olan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen çocukların OSB’den etkilenme düzeyleri belirlenirken 2 aşamalı süreç takip edilmiştir. İlk olarak çocukların tanı raporları incelenmiş ve raporda OSB’den ne düzeyde etkilendiği belirlenmiştir. Sonrasında ÇODÖ ile raporda belirtilen OSB’den etkilenme düzeyi doğrulanmıştır. Okul türüne göre çocukların dağılımı incelendiğinde, çoğunluğun Özel Eğitim Anaokullarına devam eden çocuklardan olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken tüm çocukların ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden izin alınmıştır. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların ebeveynlerinden Ebeveyn İçin Aydınlatılmış Onam Formu (bkz. Ek 1) doldurulması talep edilmiştir. Araştırmanın amacı, veri toplama yöntemi gibi süreçlere ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı bu form, çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinin iznini ve gönüllüğünü ifade eden onamı içermektedir. Öğretmenlerden ise Öğretmen İçin Aydınlatılmış Onam Formu (bkz. Ek 2) doldurulması talep edilmiştir. Araştırmanın amacı ve ilgili ölçme aracının kapsamı hakkında bilgilerin sunulduğu bu form, çalışmaya katılan öğretmenlerin iznini ve gönüllüğünü ifade eden onamı içermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarının hangi amaçla kullanıldığı ve kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Veri toplama araçlarının araştırmada kullanımına yönelik izinler Ekler başlığı altında sunulmuştur. Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ) araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan bir ölçme aracı olduğu için bu ölçme aracına yönelik kullanım izni sunulmasına gerek duyulmamıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)

Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TEDİL (Test of Early Language Development-TEDL-3) testinin Türkçe uyarlamasıdır. TEDİL, 2.0 ile 7.11 yaş aralığındaki çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini değerlendiren bir ölçme aracıdır (Topbaş ve Güven, 2011). TEDİL, A ve B formu olmak üzere iki formdan oluşur ve her iki form da alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinden oluşan iki alt testten meydana gelmektedir. TEDİL'e ait iç tutarlılık testi sonuçları .86 ile .98 arasında değişkenlik göstermektedir. Test tekrar test güvenirliği sonuçları ise .92 ile .98 arasında değerler almaktadır. Değerlendiriciler arası güvenirlik sonuçları ise .99 olarak belirlenmiştir. TEDİL'e yönelik madde analizi verileri madde güçlük indekslerinin Alıcı dil alt testi A formu için .81-.90 ve B formu için .70-.96 aralığında olduğu bulgusu elde edilmiştir. İfade edici dil alt testinin A formunun ayırt edicilik indeksi 0.63-0.81 arasında değerler alırken, B formunun değerleri ise 0.58-

0.86 arasında değişen değerler almaktadır. Testin ölçüt geçerliği için paralel formlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular formlar arasındaki tutarlılığın .60 ile .97 arasında olduğunu göstermiştir. Bu veriler ışığında TEDİL'in, 2.0 ile 7.11 yaş aralığındaki çocukların alıcı dil ile ifade edici dil performansını belirlemede geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir (Topbaş ve Güven, 2011). Bu araştırmada TEDİL, OSB olan çocukların dil becerilerine yönelik performanslarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. TEDİL'in bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek 3). TEDİL testinin mevcut araştırmada güvenirlik ölçümleri kodlayıcılar arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik %100 olarak belirlenirken uygulama güvenirliği %99 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizleriyle belirlenen bu değerler TEDİL testinden elde edilen bulguların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Renkli Progresif Matrisler Testi (RPM)

Renkli Progresif Matrisler Testi-RPM (Colored Progressive Matrices -CPM), 4-11 yaş aralığındaki çocukların bilişsel süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan bir testtir (Raven, Raven ve Court, 1998). Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan RPM, 3 set ve 36 parçadan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Setler A, AB ve B olarak adlandırılmış olup her bir sette 12 madde bulunmaktadır. RPM'de her bir soru için doğru cevap 1 (bir) puan değerindedir. Test tamamlandıktan sonra elde edilen puanlar toplanır ve aynı yaş grubundaki çocukların norm puanları ile karşılaştırılır. Elde edilen puan kendi yaş grubundaki çocukların puanlarına göre %95 ve üzeriyse “entelektüel olarak üstün”, %75-%95 aralığındaysa “entelektüel kapasitenin üzerinde”, %25-%75 aralığındaysa “entelektüel ortalama”, %25'in altındaysa “kesinlikle ortalama entelektüel düzeyin altında” ve %5'in altındaysa “entelektüel olarak zayıf” olarak sınıflandırılmaktadır. RPM fiziksel engelli, işitme kayıplı ve içinde bulunduğu toplumun dilini anlamayan çocuklara da uygulanabilmesi nedeniyle oldukça kapsayıcı bir değerlendirme aracıdır (Bildiren, Kargın ve Korkmaz, 2017). Her bir setin yaş grubuna göre madde güçlük düzeyleri belirlenmiştir. A, AB ve B setlerinin madde güçlük düzeyi 4.9 yaş ile 5.2 yaş aralığındaki çocuklar için sırasıyla .10 ile 1.0, .20 ile .97, .03 ile .99 arasında değerler aldığı; 5.3 yaş ile 5.8 yaş aralığındaki çocuklar için sırasıyla .10 ile 1.0, .21 ile .96, .04 ile .99 arasında değerler aldığı; 5.9 yaş

ile 6.2 yaş aralığındaki çocuklar için sırasıyla .08 ile 1.0, .21 ile .99, .04 ile 1.0 aralığında değerler aldığı bulunmuştur. Test tekrar test puanlarının korelasyon katsayıları ise A testinde .268, AB testinde .436 ve B testinde .350 olarak bulunmuştur. Test toplam puanının test tekrar test korelasyon katsayısının .551 olduğu belirlenmiştir. Son olarak paralel formlar testinde ise RPM toplam puanları ile Bender testi arasında -.702, WISC-R testi arasında .625 ve TONI-3 testi arasında .834 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde RPM'nin sözel olmayan zekâ düzeyini belirlemede güvenilir bir form olduğu söylenebilir. Bu araştırmada RPM, OSB olan çocukların Bilişsel Becerilerinin (BB) belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. RPM'nin Türkiye normlarının bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek 4). RPM testinin bu araştırmada güvenirlik ölçümleri kodlayıcılar arası güvenirlik ve uygulamacı güvenirliği ile değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği %100 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizleriyle belirlenen bu değerler RPM testinden elde edilen bulguların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Türkçe konuşan çocukların erken okuryazarlığa ilişkin performanslarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş olan bir testtir (Kargın vd., 2015). Ölçme aracı incelendiğinde, Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere toplamda yedi alt testten ve 102 maddeden oluştuğu görülmektedir. EROT'tan, doğru cevaplanan maddelerin 1, yanlış cevaplanan maddelerin 0 şeklinde kodlanmasıyla puanlar elde edilmektedir. Testin uygulamacılar arası güvenirlik değeri %92.3, uygulama güvenirliği değeri ise %92.12 olarak bulunmuştur. EROT'un geçerlik bulguları, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği analizleri ile elde edilmiştir. Yapısal geçerlik Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Her bir alt test için ayrı olarak AFA ve DFA gerçekleştirilmiş ve EROT'un yedi alt test ve 102 madde ile yapı geçerliği ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir (Kargın vd., 2015). EROT'un ölçüt geçerliğine ilişkin verileri TEDİL kullanılarak elde edilmiştir. Analizler, her bir alt testin TEDİL'in alıcı dil ve ifade edici dil alt testleriyle korelasyonu incelenerek gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliğine ilişkin olarak her bir alt testin .288 ile .538 arasında

değişkenlik gösteren bir korelasyon sergilediği bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu EROT ile TEDİL arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkiye işaret ettiği değerlendirilmiş, dolayısıyla EROT için ölçüt geçerliğinin sağlandığı belirtilmiştir. EROT'un güvenilirliğine ilişkin analizler kapsamında KR-20 güvenilirlik katsayısı ve Test Tekrar Test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda EROT'un alt boyutlarının .65 ile .90 arasında, tüm test için ise .94 KR-20 katsayısı elde edildiği raporlanmıştır. Test Tekrar Test güvenilirliği kapsamında ise alt boyutlar için .56 ile .88 arasında, tüm test için ise .88 r değerinin elde edildiği belirtilmiştir. Bu bulgular neticesinde EROT'un geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu raporlanmıştır (Kargın vd., 2015). Mevcut araştırmada OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri EROT kullanılarak belirlenmiştir. EROT'un bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek 5). EROT testinin mevcut araştırmada güvenilirlik analizleri kodlayıcılar arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak belirlenirken uygulama güvenilirliği %98.5 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizleriyle belirlenen bu değerler EROT testinden elde edilen bulguların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi

Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi (EÇYFKL), okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Işıtan ve Akoğlu, 2016). EÇYFKL, üç bölüm 33 maddeden oluşmaktadır ve 1-0 şeklinde kodlanmaktadır. Bu bölümler kitap ve yazı düzeni, harfler ve sözcükler olarak adlandırılmıştır. EÇYFKL geliştirme çalışmasında değerlendirme süreçleri "Arkadaşım Papi" isimli resimli hikaye kitabı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmada da aynı kitap veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi çalışmasında güvenilirlik analizleri, KR-20 güvenilirlik analizleri ile elde edilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda kitap ve yazı düzeni bölümü için KR-20 katsayısı .74, harfler bölümü için .62 ve sözcükler bölümü için .76 olarak bulunmuştur (Işıtan ve Akoğlu, 2016). Bu araştırmada EÇYFKL, OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının Yazı Farkındalığı (YF) becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. EÇYFKL'nin bu araştırmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır (bkz. Ek 6).

EÇYFKL'den elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin bulgular uygulama güvenilirliği ile kodlayıcılar arası güvenilirlik analizleri gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Analizler sonucunda uygulama güvenilirliği ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma için EÇYFKL ile elde edilen bulguların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK)

Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), okul öncesi dönemdeki çocukların ev ortamındaki okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Sarica vd., 2014). EVOK, 23 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar okuma, yazma, sesbilgisel ve yazı farkındalığı ve birlikte kitap okumadır. Her bir alt boyutun Cronbach alfa güvenilirlik değeri .70 ve üzerinde değerler aldığı belirtilmiştir. EVOK'da bulunan maddelerin 21'i beşli, biri altılı ve biri üçlü likert tipi derecelendirmeye sahip maddelerden oluşmaktadır. Araçta iki madde tersine puanlanmaktadır. EVOK alt boyutlarının güvenilirlik değerleri okuma alt boyutunda .84, yazma alt boyutunda .84, ses bilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı alt boyutunda .77 ve birlikte kitap okuma alt boyutunda .70 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise χ^2/sd değeri 3, RMSEA değeri .09, GFI değeri .82, CFI değeri .92, AGFI değeri .76 ve NFI değeri .91 olarak elde edilmiştir. Bu değerlerin kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum aralığında olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde EVOK'un ev okuryazarlık ortamını değerlendirme geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. EVOK'tan elde edilebilecek en düşük puan 23 iken en yüksek puan 114'tür. Ölçme aracından yüksek puan almak, ev ortamında istendik erken okuryazarlık ortamının olduğuna işaret etmektedir. EVOK hedef grupta yer alan çocukların aileleri ve birincil bakıcıları için geliştirilmiş olup, ölçek aileler veya birincil bakıcılar tarafından yanıtlanıp, doldurulmaktadır (Sarica vd., 2014). Bu çalışmada EVOK, OSB olan çocukların ev okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. EVOK'un bu çalışmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır (bkz. Ek 7). EVOK ile elde edilen bulguların güvenilir olup olmadığı Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı analizi ile değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı $\alpha=.93$ olarak belirlenmiştir.

Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ)

Okul Öncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği (OSEÇDÖ), toplam beş alt boyuttan ve 27 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. OSEÇDÖ okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarının erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Baştuğ ve Bakkaloğlu, 2024). Ölçeğin alt boyutları sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık becerilerini destekleyici uygulamalardır. OSEÇDÖ'nün ölçek toplam puanına yönelik Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmış olup madde ayırt edicilik ölçütlerinin alanyazında belirtilmiş olan ölçütleri karşıladığı ifade edilmiştir. Spearman Brown testi sonuçlarına göre OSEÇDÖ toplam puanı için Spearman Brown $r=.84$ ve Guttman Split-Half değeri $r=.84$ olarak bulunmuştur. OSEÇDÖ'nün alt-üst %27 güvenirlik sonuçları incelendiğinde farkın anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün Cohen $d=.94$ olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonuna yönelik değerlerin ise .45 ile .64 arasında değiştiği bulgusu elde edilmiştir. OSEÇDÖ'nün geçerlik analizlerine yönelik olarak x^2/sd değerinin 2.75, CFI değerinin .96, NFI değerinin .93, NNFI değerinin .95, IFI değerinin .96 ve RFI değerinin .92, GFI değerinin .83, AGFI değerinin .79 ve RMSEA değerinin ise .05 düzeyinde anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bilgiler ışığında OSEÇDÖ'nün sınıf içi erken okuryazarlık ortamını değerlendirme açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. OSEÇDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan ise 27 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ortalama puan 94,42 standart sapma ise 20,19 olarak elde edilmiştir. OSEÇDÖ'den alınan 74.23 ve altındaki puanlar “Yetersiz Sınıf Ortamı”, 74.24 ile 94.42 arası puanlar “Eksik Sınıf Ortamı”, 94.43 ile 114.61 arası puanlar “Ortalama Sınıf Ortamı” ve 114.61 ve üstündeki puanlar “İyi Sınıf Ortamı” şeklinde değerlendirilmiştir. OSEÇDÖ okul öncesi öğretmenlerinin kendi sınıflarının erken okuryazarlık becerileriyle zenginleştirilmiş çevresini gözeterek puanladıkları bir ölçme aracıdır (Baştuğ ve Bakkaloğlu, 2024). Bu çalışmada OSEÇDÖ OSB olan çocukların sınıf ortamlarının erken okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. OSEÇDÖ ile elde edilen bulguların güvenilirliği Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı analizi ile değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı $\alpha=.91$ olarak belirlenmiştir.

Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ)

İncekaş Gassaloğlu, Baykara, Avcil ve Demiral (2016) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği-ÇODÖ (Childhood Autism Rating Scale-CARS), 15 maddeden oluşan bir derecelendirme ölçeğidir. ÇODÖ, zihin yetersizliği (ZY) olan, ancak OSB olmayan çocuklar ile OSB belirtileri olan çocukları, birbirinden ayırt etme amacıyla geliştirilmiş olan davranışsal derecelendirme ölçeğidir. ÇODÖ 4'lü likert tipinde olan ve değerlendirmeciler tarafından kullanılan bir ölçme aracıdır. ÇODÖ klinik görüşmeler esnasında, sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemlerle veya aileden alınan bilgilerle puanlanabilmektedir. ÇODÖ'den elde edilen veriler ile “Belirti yok”, “Hafif-Orta Düzey” ve “Ağır Düzey” olmak üzere üç farklı sınıflandırma yapılmaktadır (Schopler, Reichler ve Rochen Renner, 2007). ÇODÖ'nün test tekrar test güvenirliği ve Cronbach alfa güvenirliği .95 olarak bulunmuştur. Maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin ise .49 ile .90 arasında değerler aldığı belirtilmiştir. Madde toplam korelasyonunun ise 14. madde hariç (.17) .80 ile .97 arasında değişen değerler aldığı bulunmuştur. ÇODÖ'nün OSB tanısı için duyarlılığı %100, özgüllüğü %81.8, Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB) tanısı için duyarlılığı %81.3, özgüllüğü %100 olarak hesaplanmıştır (İncekaş Gassaloğlu vd., 2016). ÇODÖ kesme puanı 29.5 olarak hesaplanmıştır ve geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin varyansın %70.79'unu açıkladığı belirtilmiştir. ÇODÖ 15 puan ile 29.5 puan arasını “Belirti Yok”, 30 puan ile 36.5 puan arasını “Hafif-Orta Düzey” ve 37 puan ile 60 puan arasını “Ağır Düzey” OSB olarak tanımlamaktadır (İncekaş Gassaloğlu vd., 2016). Bu araştırmada ÇODÖ çalışma grubunda yer alan OSB olan çocukların OSB'den etkilenme düzeylerinin (OSB'nin Şiddeti) belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. ÇODÖ'nün bu araştırmada kullanılabilmesi için izin alınmıştır (bkz. Ek 8). Bu araştırmada ÇODÖ'nün güvenirliği kodlayıcılar arası güvenirlik analizi ile belirlenmiştir analizler sonucunda güvenirlik %92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ÇODÖ'den elde edilen verilerin bu araştırmada güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasına ilişkin çalışmaya başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan araştırmanın etik ilkelere uygunluğuna ilişkin onay alınmıştır (bkz. Ek 9). Sonrasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

aracılığıyla Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan anaokullarında bu çalışmanın yürütülebilmesi için araştırma izni (bkz. Ek 10) alınmıştır. Etik kurul ve araştırma izni onayları alındıktan sonra İstanbul'da bulunan devlet bağımsız anaokulları ve özel anaokulları ile iletişime geçilerek veri toplama sürecine yönelik gönüllü katılımları sağlanmış ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında öğretmen ve okul idaresi aracılığıyla araştırmaya dahil edilmesine karar verilen çocukların aileleri ile iletişime geçilip araştırmaya katılımları için izinleri alınmıştır. Gerekli olan tüm ön koşullar sağlandıktan sonra çocuğa ilişkin veriler, okul içerisindeki uygun bir sınıfta dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırdıktan sonra toplanmıştır.

İlk olarak 14 çocuk ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte testlerin gerçekleştirilmesinde gerekli olan süreler her bir ölçme aracı için ayrı ayrı belirlenmiş, ölçme araçlarında çocuklar için anlaşılmayan maddelerin olup olmadığı belirlenmiştir. Pilot çalışma sonucunda kaç oturumda veri toplanacağı ve oturumların süreleri belirlenmiştir. Pilot çalışma sonunda çocuğa ilişkin verilerin 2 oturum şeklinde planlanarak toplanmasına karar verilmiştir. İlk oturumda TEDİL ve RPM testlerinin uygulanması gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda ise EROT ve EÇYFKL testlerinin uygulanması gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 45 dakika olarak planlanmıştır. Sonrasında ana uygulama için veri toplama süreci başlatılmıştır. Veri toplama süreci her bir çocuk için 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalardan ilki, araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynleri ile görüşme ve gönüllü olarak araştırmaya dahil olmalarına yönelik izinlerin alınması sürecidir. Bu süreçte çocuğun ebeveynine araştırma hakkında ve veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi sunulmuştur. İzin alındıktan sonra EVOK formu verilerek, nasıl cevaplamaları gerektiği açıklanmış ve formun doldurulması istenmiştir. Sonrasında öğretmen ile iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Sınıfların erken okuryazarlık çevresini değerlendirebilmek için öğretmenlerin de araştırmaya dahil edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Araştırmaya gönüllü katılımı için izinleri alınan öğretmenlere OSEÇDÖ formu verilmiş ve doldurmaları talep edilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerden formlar geri alındıktan sonra araştırmacı tarafından cevaplar kontrol edilmiş ve eksik veri varsa tamamlamaları istenerek kayıp verinin oluşmasının önüne geçilmiştir. İkinci aşamada, araştırmaya dahil edilen çocuklardan veri toplanmaya başlanmıştır. Bu aşamada çocuklara ilişkin veri toplama sürecinin ilk oturumu gerçekleştirilmiştir. TEDİL ve RPM testlerinin uygulanması gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda testler tamamlandıktan sonra ikinci oturuma kadar 15 dk mola verilmiştir. Mola sürecinde çocuğun tercih ettiği bir etkinlik gerçekleştirilmiş ve

bir sonraki oturum için hazırlanılmıştır. Son olarak üçüncü aşamada, EROT ve EÇYFKL testlerinin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tüm testler eksiksiz olarak tamamlandıktan sonra oturumlar sonlandırılmıştır. Tüm bu sürecin sonunda araştırmacı tarafından ÇODÖ formu doldurulmuştur. ÇODÖ ile elde edilen bulgulara araştırmacının dahil etme kriterlerini karşılamayan çocuklardan elde edilen veriler analizlere dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, her bir çocuk için eksiksiz olarak tamamlanan veriler ayrı ayrı numaralandırılarak veri setine girilmiştir. Veri toplama süreci pilot çalışma ile birlikte toplamda 13 aylık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Süreç içerisinde araştırmaya dahil edilmesi planlanan 316 çocuk ile testlerin uygulanmasına başlanmıştır. Fakat dil becerilerinin yeterli olmaması, ölçme araçlarının tamamlanması için gerekli olan dikkat süresinin yetersiz olması, problem davranışların ortaya çıkması, veri toplama için önceden belirlenen zaman diliminde çocuğun sağlık durumunun uygun olmaması ve okula devam etme gibi problemlerden kaynaklı olarak 207 çocuktan tam ve eksiksiz olarak veri elde edilebilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sorularına yönelik analizler gerçekleştirilmeden önce normalliğe ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Normal dağılım, bir popülasyondan elde edilen verilerin normal olduğunu bir diğer deyişle elde edilen verilerin doğrunun orta bölümünde kümelandığı ve uç değerlerin sonuçları etkilemeyecek düzeyde olduğu durumları ifade eder. Bununla birlikte araştırma soruları doğrultusunda uygun olan istatistik tekniğini seçebilmek ve bulguları değerlendirebilmek için toplanan verilerin normal dağılımı incelenir (Pallant, 2017). Bu çalışmada da araştırma sorularına yönelik analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin normalliği incelenmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık değerleri, normal QQ plot grafiği, eğilimden arındırılmış QQ plot bulguları ve %5'lik budanmış ortalamaya ilişkin değerler her bir veri toplama aracında ayrı ayrı incelenmiştir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011; Büyüköztürk, 2018). Elde edilen veriler Tablo 2'de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Değişkenlerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Değişken*	$\bar{X}$	ss	Ranj	Min.	Max.	Basıklık	Çarpıklık
BB	15.3	4.3	21	7	28	-.458	.462
ALDİ	75.09	13.6	63	44	107	-.342	-.075
İFDİ	73.01	15.23	67	38	105	-.637	-.320
OSBŞ	36.12	4.31	16	30	46	-.627	.671
YF	8.26	4.96	22	1	23	-.728	.418
SB	16.69	6.98	30	4	34	-.577	.235
SBF	10.95	5.72	27	1	28	-.298	.537
HB	9.21	2.70	10	4	14	-.803	.301
DA	0.89	0.98	4	0	4	-.269	.825
EVOK	60.06	19.05	79	23	102	-.620	.363
OSEÇDÖ	98.5	18.42	84	51	135	-.329	-.273

*ALDİ: Alıcı Dil, İFDİ: İfade Edici Dil, OSBŞ: OSB'nin Şiddeti, YF: Yazı Farkındalığı, SB: Sözcük Bilgisi, SBF: Sesbilgisel Farkındalık, HB: Harf Bilgisi, DA: Dinlediğini Anlama, BB: Bilişsel Beceriler, EVOK: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, OSEÇDÖ: Okulöncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği.

Tablo 2 incelendiğinde, tüm veri toplama araçlarında basıklık ve çarpıklığa ilişkin değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Sonrasında %5'lik budanmış ortalamalar ile örneklem grubunun ortalamaları incelemiş iki değer arasındaki farkın her bir ölçme aracı için oldukça küçük olduğu görülmüştür. Ardından, normal QQ plot grafiklerin çizgi üzerinde kümelendiği ve eğilimden arındırılmış QQ plot grafiklerinin sıfır çizgisi etrafında normal bir dağılım sergilediği belirlenmiştir. Tüm bu veriler ışında, mevcut araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gereksinimlerini karşıladığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2018; Pallant, 2017). Bu bulgudan yola çıkarak, araştırma sorularına yönelik analizler normal dağılım gereksinimlerine uygun olarak belirlenmiştir.

Normal dağılım özellikleri incelendikten sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmiş olan veriler her bir araştırma sorusu doğrultusunda ele alınarak analiz edilmiştir. Sonrasında elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Mevcut araştırmanın çalışma grubu ve elde edilmiş olan verilerin niteliği düşünüldüğünde kullanılacak olan temel istatistiksel analiz teknikleri Örtük Profil Analizi (ÖPA), Yol Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Bağımsız Örneklem T Testi olarak belirlenmiştir. Bu istatistiksel analiz teknikleri sırasıyla ilerleyen başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Bu araştırmanın temel çıkış noktalarından birisi olan OSB olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık beceri profilleri nasıl şekillenmektedir? araştırma sorusuna yönelik olarak ÖPA gerçekleştirilmiştir. Alanyazında profil analizine yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların Örtük Profil Analizi (ÖPA) ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Kang, Lerner ve Gadow, 2022; Solari vd., 2022; Spurk,

Hirschi, Wang, Valero ve Kauffeld, 2020). ÖPA, belirli bir dizi değişkene dayalı olarak bir grup içindeki gizli alt grupları belirlemeye odaklanan kategorik bir gizli değişken modelleme yaklaşımıdır (Lanza, Bray ve Collins, 2013; Gibson, 1959; Wang ve Hanges, 2011). Alt gruplar, veriler tarafından yönlendirilir ve alt grup içindeki nispeten homojen çok değişkenli tepki modellerine dayanır. Bu genellikle, standart sapma, kesme puanı veya medyan gibi araştırmacılar tarafından tanımlanabilen nispeten göreceli kesme kriterlerine dayanan diğer gruplama stratejilerine göre bir avantaj olarak görülür (Wang ve Hanges, 2011). Ayrıca bu gruplama modeli olasılığa dayalı olduğu için bireylerin birden fazla profilde sınıflandırılmaları olasılığı da vardır (Spurk vd., 2020). ÖPA'nın temel amaçlarından biri belirli bir alana yönelik olarak farklı yapıya, gruba veya çevresel faktörlerden kaynaklı olarak farklı özelliklere sahip olan kişilerin profillerinin tanımını yapmak ve özelliklerini belirlemektir (Woo, Jebb, Taym ve Parrigon, 2018). Bu araştırmada OSB olan çocukların örtük profillerinin belirlenmesinin, erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak gösterdikleri performansların tanımının yapılabilmesi ve özelliklerinin belirlenebilmesi hedeflenmiştir.

ÖPA, bu araştırmada OSB olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık profillerinin oluşturulması için uygulanan istatistiksel analiz tekniğidir. ÖPA belirlenmiş olan birden fazla değişkene dayalı olarak bir grup içerisindeki örtük olan alt grupları belirlemek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir (Howard ve Hoffman, 2018; Lanza vd., 2013; Wang ve Hanges, 2011). ÖPA ile elde edilen sonuçlar olasılığa dayalıdır. Bir diğer deyişle, ÖPA ile belirlenen örtük alt gruplar kesinlik değil olasılık belirtir ve bir örtük grup içerisinde sınıflandırılan grup üyeleri diğer grupların içerisinde de yer bulabilir (Gibson, 1959). ÖPA metodolojik özelliklerin içerisinde barınan varsayımlardan yararlandığı için hem planlanmış araştırma sorularına cevap arama hem de profil konfigürasyonlarına yönelik teorik bilginin geliştirilmesi ve genişletilmesi için etkili bir analiz yöntemi olarak ifade edilmektedir (Gillet, Morin, Sandrin ve Houle, 2018; Hirschi ve Valero, 2015). Tüm bu nedenlerden ötürü mevcut araştırmada OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin belirlenmesinde ÖPA'ya başvurulmuştur. ÖPA'ya yönelik istatistiksel analizler Mplus istatistik programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan OSB olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden değişkenler nelerdir? sorusu kapsamında ise Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Yol Analizi, içsel ve dışsal değişkenlere yönelik dolaylı ve doğrudan etkileri yol şeması aracılığıyla görselleştirerek

karmaşık etki sistemlerini açıklamaya katkı sağlayan bir istatistiksel analiz tekniğidir (Şimşek, 2007). Yol Analizi, genellikle iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönüne etki eden üçüncü bir değişkenin olduğu durumlarda kullanılan ileri bir istatistiksel analiz tekniğidir (Schumacker ve Lomax, 2004). Yol Analizi tekniğinin bu araştırmada kullanılmasının en önemli nedenlerinden biri, bu teknik sayesinde değişkenlerin birbirleri üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin belirlenebilmesidir. Dolayısıyla, elde edilen doğrudan ve dolaylı etkilerin büyüklüğünün karşılaştırılabilmesine ve toplam etkinin elde edilebilmesine de olanak sağlar (Şimşek, 2007). Bu araştırmada Yol Analizi, sözel dil performansı, sözel olmayan zekâ, ev okuryazarlığı çevresi, sınıf içi erken okuryazarlık çevresi, OSB'nin şiddeti ve erken okuryazarlık becerileri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Yol Analizi AMOS 24 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın son araştırma sorusu olan Erken okuryazarlık becerileri OSB'nin şiddeti ve profil yapılarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yönelik olarak ANOVA ve bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. ANOVA üç ve daha fazla bağımsız değişkenin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla kullanılan bir istatistiksel analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2018; Pallant, 2017). Bu araştırmada ÖPA ile belirlenen profil yapıları arasında erken okuryazarlık becerilerine göre farkın anlamlılığının belirlenmesi amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen farkın etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için eta kare (η^2) etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi ise iki bağımsız değişkenin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesi amacıyla kullanılan istatistiksel analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2018; Pallant, 2017). Bu araştırmada OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin OSB'nin şiddetine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Elde edilen farkın etki büyüklüğü Cohen's d katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi ve ANOVA SPSS 26 istatistik paket program ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenirliği, kullanılan ölçme aracının özelliğine göre değişkenlik göstermekle birlikte, üç farklı güvenirlik analizine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısıdır. İç tutarlık katsayısı ölçme araçlarının maddelerinin homojenliği aracılığıyla güvenirliğine ilişkin bilgi sunar. Alanyazın likert tipi ölçme araçlarının güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach tarafından geliştirilen alfa (α) katsayısının hesaplanmasını önermektedir (Büyüköztürk, 2018; DeVellis, 2012). Alfa katsayısının belirlenmesi ölçme aracının iç

tutarlılığına ilişkin veri sunar ve 0-1 arası değer alır. Elde edilen değer .70'in üzerinde olması önerilir ve 1'e ne kadar yakın değer alırsa ölçme aracının iç tutarlılığının da o kadar yüksek olduğu söylenebilir (DeVellis, 2012). Bu araştırmada EVOK ve OSEÇDÖ için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçme araçlarının tanıtıldığı veri toplama araçları bölümünde sunulmuştur.

Güvenirlilik analizlerine ilişkin başvuru analizi yöntemlerinden diğerleri ise uygulama güvenirliliği ve kodlayıcılar arası güvenirliliktir. Uygulama güvenirliliği, çalışma grubuna yönelik olarak elde edilecek olan verilerin planlandığı şekliyle ve güvenilir olarak toplanıp toplanmadığının ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen bir güvenirlilik türüdür (Erbaş, 2018). Bu araştırmada uygulama güvenirliliğine ilişkin bulgular araştırmacı tarafından hazırlanan ve verilerin toplanması esnasında gerçekleştirilen uygulama adımlarında araştırmacının yerine getirmesi gereken davranışların ve bu davranışların gerçekleştirilme durumlarının 'Evet-Hayır' biçiminde kodlandığı maddelerden oluşan bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama güvenirliliğine ilişkin değerlendirmeler, özel eğitim alan uzmanı olan bağımsız bir değerlendirici aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeler veri toplama süreci öncesinde seçkisiz olarak belirlenen uygulama oturumlarının video kayıtlarının izlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değerlendirici uygulamacının davranışlarını formda bulunan maddelerdeki kriterleri yerine getirme durumuna göre kodlamış ve bu yolla uygulama güvenirliliği verileri tamamlanmıştır. Tekin (2000) çalışma grubunun en az %20'sinden güvenirlilik verisi elde edilmesini önermektedir. Bu nedenle, uygulama güvenirliliği kapsamında tüm değerlendirme oturumlarının %20'si değerlendirilerek uygulama güvenirliliği verisi elde edilmiştir. Uygulama güvenirliliği formları aracılığıyla elde edilen veriler "Gözlemlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı x 100" formülü kullanılarak her bir değerlendirme oturumu için ayrı olarak tamamlanmış ve uygulama güvenirliliği verileri elde edilmiştir. Bu araştırmada EROT, RPM, TEDİL ve EÇYFKL ölçme araçları için uygulama güvenirliliği (bkz. Ek 11, 12, 13, 14) verisi elde edilmiştir ve elde edilen bulgular Veri Toplama Araçları bölümünde sunulmuştur.

Son olarak, araştırma kapsamında elde edilen verilerin güvenilir bir biçimde kodlanıp kodlanmadığına ilişkin güvenirlilik verisi kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplamaları ile belirlenmiştir. Tekin (2000) çalışma grubunun en az %20'sinden güvenirlilik verisi elde edilmesini önermektedir. Bu nedenle, tüm değerlendirme oturumlarının %20'si önceden seçkisiz olarak belirlenmiştir ve belirlenen bu oturumlarının video kaydı ebeveyn onayı ile alınıp alan uzmanı olan bağımsız bir

değerlendirici tarafından izlenmiştir. Sonrasında her bir değerlendirme oturumunda kullanılan ölçme araçlarının formları bağımsız değerlendirici tarafından yeniden kodlanmıştır. Sonrasında, yeniden kodlanan formlar ile araştırmacı tarafından kodlanan formlar değerlendirilerek kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Elde edilen verilerin kodlayıcılar arası güvenirlik değerleri “Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı x 100” formülü aracılığıyla belirlenmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bu araştırmada EROT, RPM, TEDİL, EÇYFKL ve ÇODÖ için kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir ve elde edilen bulgular Veri Toplama Araçları bölümünde sunulmuştur.



BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırma kapsamında öncelikle OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık profilleri belirlenmiştir. Sonrasında erken okuryazarlık becerilerine etki eden doğrudan ve dolaylı değişkenlerin belirlenmesine yönelik Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak erken okuryazarlık becerilerinin OSB'nin şiddetine ve erken okuryazarlık profillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu çerçevesinde ayrı başlıklar altında sunulmuştur ve alanyazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

OSB Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Beceri Profilleri Nasıl Şekillenmektedir?

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine ilişkin profillerinin nasıl şekillendiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Örtük Profil Analizi (ÖPA) gerçekleştirilmiştir. ÖPA'ya ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Alanyazın ÖPA ile profil belirleme sürecinde bir profilli yapı ile denemelere başlanılmasını ve en az beş profilli yapıya kadar denemelerin gerçekleştirilmesini ve en uygun değerlere sahip olan profile karar kılınmasını önermektedir (Nylund, Asparahuov ve Muthen, 2007). Bu nedenle mevcut çalışmada ÖPA'ya ilişkin analizler gerçekleştirilirken beş profilli yapıya kadar ÖPA'ya devam edilmiştir. Model uyumuna ve doğru profil sayısına karar vermek için alanyazında önerilen ölçütler değerlendirilmiş ve üç profilli yapıya karar verilmiştir. İlk olarak Akaike Bilgi Kriteri (AIC), Bayesian Bilgi Kriteri (BIC) ve Örneklem Büyüklüğüne Göre Düzeltilmiş Bayesian Bilgi Kriteri (SABIC) ölçütleri değerlendirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde AIC, BIC ve SABIC değerleri daha düşük olan profil yapılarının istatistiksel olarak uygun olan model yapısına işaret ettiği ifade edilmiştir (Akaike, 1987; Sclove, 1987; Schwarz, 1978). Sonrasında entropy değeri incelenmiştir. Entropy, 0 ile 1 arasında değer alan ve modelin sınıflandırma doğruluğuna ilişkin bilgi veren bir ölçüt olarak tanımlanmaktadır (Nylund

vd., 2007). Ayrıca entropy değerinin .80 ve üstünde değer alması gerektiği ifade edilmiştir (Jung ve Wickrama, 2008; Muthén, 2004). Sonrasında Lo-Mendell Rubin Likelihood Ratio Test (LMR) ve Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test (BLRT) değerleri incelenmiştir. LMR ve BLRT değerleri model uyumuna ilişkin bilgi vermektedir ve $p < .05$ değerini alması model uyum iyiliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Lo, Mendell ve Rubin, 2001). Son olarak ÖPA'ya ilişkin analizler ve profil sayısı belirlenirken en küçük profil yapısının örneklemin en az %5'ini temsil etmesi gerektiği belirtilmiştir (Tueller ve Lubke, 2010). Tüm bu değerler bir arada ele alındığında, üç profilli yapının en uygun model yapısı olduğu sonucuna varılmıştır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3 incelendiğinde, beş profilli modelin en düşük AIC, BIC ve SABIC değerlerine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte tüm model yapılarının Entropy değerinin önerilen kesim noktası olan .80'in üzerinde değerler elde ettiği bulgusu elde edilmiştir. Model yapıları incelendiğinde, AIC, BIC ve SABIC değerlerinin model sayısı arttıkça daha düşük değerler aldığı görülmüştür. Ayrıca, tüm model yapılarında en küçük alt grup oranının %5'i üzerinde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sonrasında LMR ve BLRT testlerine ilişkin bulgular incelenmiş olup, Tablo 3'te görülebileceği üzere iki, üç ve dört profilli model yapısının anlamlılık değerlerinin istenilen düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Profil sayısına karar verme sürecinde tüm bu değerler bütüncül olarak ele alınmış ve araştırmanın kuramsal temelleri göz önünde bulundurularak modelin üç profilli yapıya işaret ettiği sonucuna varılmıştır. Tablo 3'te elde edilen yapısına ilişkin değerler bulunmaktadır. Bununla birlikte Tablo 4'te belirlenen profillerin değişkenlere göre grup ortalamaları yer alırken, Şekil 1'de üç profilli yapının değişkenlere göre grafiksel gösterimi sunulmuştur.

Tablo 3

OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesine İlişkin Model Sonuçları

Model	Parametre sayısı	AIC*	BIC*	SABIC*	Entropy	LMR p*	BLRT*	En Küçük Alt Grup Oranı
1	18	11670.739	11730.728	11673.696	-	-	-	-
2	28	10578.110	10671.426	10582.710	0.958	0.000**	0.000	%48
3	38	10275.605	10402.248	10281.848	0.946	0.004**	0.000	%15
4	48	10091.115	10251.085	10099.000	0.930	0.011**	0.000	%14
5	58	10018.638	10211.936	10028.167	0.916	0.100	0.000	%11

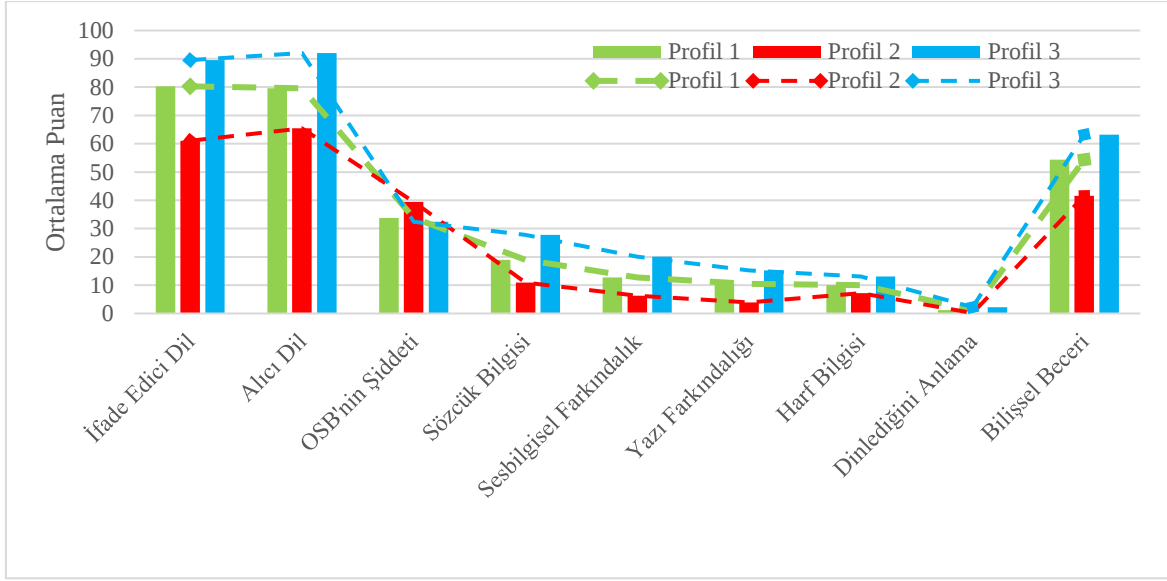
*AIC: Akaike Bilgi Kriteri, BIC: Bayesian Bilgi Kriteri, SABIC: Örneklem Büyüklüğüne Göre Düzeltilmiş Bayesian Bilgi Kriteri, LMR: Lo-Mendell Rubin Likelihood Ratio Test, BLRT: Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test, **p<.05

Tablo 4

Profillerin Değişkenlere Göre Ortalamaları

	N	İFDİ	ALDİ	BB	OSBŞ	SB	SBF	YF	HB	DA
Profil 1	83	80,25	79,61	54,32	33,76	19,00	12,72	10,48	9,97	1,22
Profil 2	93	61,02	65,40	41,62	39,43	10,92	6,33	3,93	7,21	,16
Profil 3	31	89,58	92,03	63,20	32,46	27,77	20,06	15,25	13,12	2,22

*ALDİ: Alıcı Dil, İFDİ: İfade Edici Dil, BB: Bilişsel Beceriler, OSBŞ: OSB'nin Şiddeti, SB: Sözcük Bilgisi, SBF: Sesbilgisel Farkındalık, YF: Yazı Farkındalığı, HB: Harf Bilgisi, DA: Dinlediğini Anlama



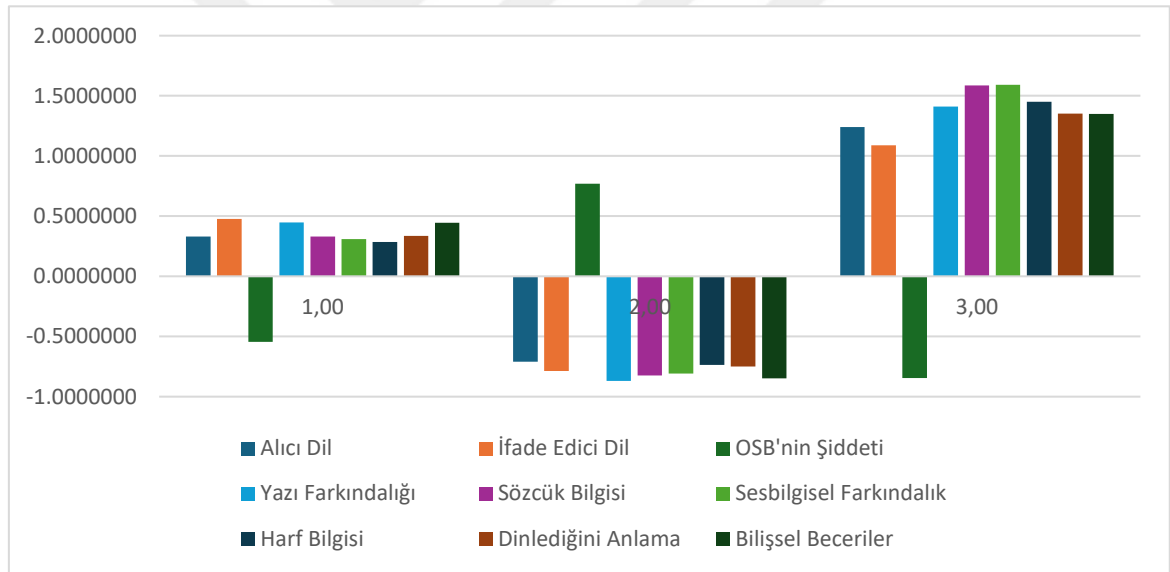
Şekil 1. OSB Olan Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerine Yönelik Çizgi ve Kutu Grafiği

Şekil 1’de gerçekleştirilmiş olan ÖPA sonucunda elde edilen profillerin erken okuryazarlık alt boyutları ve bireysel özelliklere göre nasıl şekillendiği görülmektedir. Yatay eksen de değişkenler, dikey eksen de ise elde edilen puanlar bulunmaktadır. Şeklin ortasında bulunan kutucuk içerisinde ise profil yapılarının hangi şekil ile gösterildiği çalışma grubu içerisindeki oranları belirtilmektedir. Buna göre birinci profilde olan çocuklar örneklem grubunun %40’ını, ikinci profilde olanlar %44,7’sini ve son olarak üçüncü profilde olanlar ise örneklem grubunun %15,3’ünü oluşturmaktadır. Grafik incelendiğinde ise 3. profildeki çocuklar performans açısından en üstte bulunan grupken. 1. Profildeki çocuklar orta grupta ve 2. profildeki çocuklar en alt grupta yer almaktadır.

Şekil 1 incelendiğinde Alıcı Dil ve İfade Edici Dil becerilerinde daha yüksek performans sergileyen profilin diğer becerilerde de daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir. ÇODÖ puanlarına göre incelendiğinde 2. profildeki çocukların puanlarının diğer profillerdeki çocuklarla negatif yönde ayrıştığı görülmektedir. Bununla birlikte, 1. profildeki çocukların ÇODÖ puanlarının 3. profildeki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir fakat bu farkın oldukça düşük olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu durumda dil becerileri açısından en düşük performansı gösteren çocukların ÇODÖ puanlarının diğer profillerden daha fazla ayrıştığı görülürken, dil becerileri açısından nispeten daha yüksek performans gösteren diğer iki profilin benzer düzeyde ÇODÖ puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Yine Şekil 1’deki grafik incelendiğinde, dinlediğini anlama performansları tüm profillerde benzer düzeydedir. Bir

diğer deyişle çalışma grubunda bulunan çocukların neredeyse tümünün dinlediğini anlama becerileri birbirleriyle benzer düzeydedir. Şekil 1’de göze çarpan bir diğer durum ise harf bilgisine yönelik performanslardır. Harf bilgisi performansları incelendiğinde tüm profil gruplarının birbirleriyle benzer düzeyde performans gösterdikleri görülmektedir. Sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığına yönelik performanslar incelendiğinde ise daha yüksek profilde bulunan çocukların bu becerilerde de daha iyi sonuçlar elde ettiğini söylemek mümkündür. Son olarak Şekil 1 bütüncül olarak değerlendirildiğinde, dil becerileri ile bilişsel performansları daha yüksek olan profillerin erken okuryazarlığa yönelik performanslarının da daha yüksek olduğu görülmektedir.

ÖPA ile belirlenmiş olan profillerde yer alan çocukların veri toplama araçlarından elde edilen puanların yaş gruplarına göre z puanları elde edilmiştir ve sonuçlar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Profil Üyeliklerinin Değişkenlere Göre Z Puanı Ortalamaları

Şekil 2 incelendiğinde z puanına göre birinci ve üçüncü profiller ortalamasının üzerinde performans sergileyen gruplar iken 2. Profildeki çocukların ortalamasının altında performans sergiledikleri görülmektedir. Aynı zamanda. 3. Profildeki çocukların 1. Profildeki çocuklara göre daha yüksek performans sergiledikleri görülmektedir. Buna karşın, veri toplama araçlarının kesme noktalarına göre grup ortalamaları incelendiğinde, 1. Profildeki çocuklar her ne kadar z puanına göre ortalamasının üzerinde performans gösterebilirler de istendik düzeyde performans sergileyememişlerdir. Elde edilen bulgular

değerlendirildiğinde. 3. Profilde bulunan çocuklar dışında diğer iki profildeki çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından istendik düzeyde performans sergileyemediklerini söyleyebilmek mümkündür. Elde edilen bu bulgu çalışma grubunun profillere yerleşme oranları ile değerlendirildiğinde, katılımcı çocukların %15,3'ünün erken okuryazarlık açısından beklenen düzeyde performans sergilediğini geri kalan %84,7'nin ise beklenenden düşük performans sergilediğini söyleyebilmek mümkündür. Tüm bu bulgulardan hareketle profil yapıları isimlendirildiğinde, 3. Profil “Erken okuryazarlıkta beklenen düzeyde performans gösterenler”, 1. Profil “Erken okuryazarlıkta beklenenden düşük düzeyde performans gösterenler” ve 2. Profil “Erken okuryazarlıkta beklenenden çok düşük düzeyde performans gösterenler” olarak isimlendirilmiştir. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerine göre OSB olan çocukların profil yapıları incelendiğinde oldukça düşük bir oranının bulunduğu yaş grubuna göre kendisinden beklenen düzeyde performans sergilediği, çok yüksek bir oranının ise erken okuryazarlık becerilerinde düşük performans sergilediği görülmüştür.

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında gerçekleştirilen ÖPA ile OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık profillerinin nasıl şekillendiğini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, OSB olan çocukların %15.3 ile çok küçük bir bölümünün erken okuryazarlık becerileri açısından TG akranlarına göre kendisinden beklenen performansı sergilediği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Davidson ve Weismer (2014) tarafından yapılan araştırmada OSB olan çocukların yalnızca %7'sinin erken okuryazarlık becerilerinde yüksek performans sergilediği, %31'i tüm becerilerde kötü performans sergilerken %65'nin ise harf bilgisi dışında diğer tüm becerilerde kötü performans sergilediği bulgusu elde edilmiştir. Solari ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında, OSB olan çocukların yalnızca küçük bir kısmının (%35.6), erken okuryazarlık becerileri açısından ortalama veya ortalamanın üzerinde bir performans gösterdiği bulunmuştur. Mevcut araştırma bu bağlamda ele alındığında, elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

ÖPA'ya ilişkin analizlerden elde edilen bir diğer bulgu da profil yapılarının OSB'nin şiddetiyle negatif yönlü bir ilişki göstermesidir. Bir diğer deyişle, OSB'nin şiddetinin daha düşük düzeyde gözlemlendiği çocukların erken okuryazarlık ve dil becerileri performanslarının daha iyi düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde, erken okuryazarlık becerileri ile OSB'nin şiddeti arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar mevcutken (Davidson ve Weismer, 2014; Kılıç Tülü vd., 2022; Westerveld vd., 2018), bunun aksine negatif yönde anlamlı

bir ilişkinin olduğu bulgusunu elde eden çalışmaların da olduğu görülmektedir (Estes vd., 2011; McIntyre vd., 2017). OSB'nin karakteristik özelliği düşünüldüğünde, OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılıkların şiddetinin arttığı bilinmektedir (Lund, Kohlmeier ve Duran, 2017; Venker, Ray-Subramanian, Bolt ve Ellis Weismer, 2014). Bununla birlikte OSB olan çocukların akademik becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde ise, OSB'nin şiddeti ile akademik beceri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilen çalışmalar mevcuttur (Clayton, Green, Rinehart ve Sciberras, 2020; Kim, Bal ve Lord, 2018). Bu bağlamda, mevcut araştırmada OSB'nin şiddetinin ön akademik beceriler olarak değerlendirilen erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmada ÖPA'ya ilişkin analiz bulguları incelendiğinde ise, OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık becerileri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu ve profil yapılarının bu bağlamda şekillendiği bulgusu elde edilmiştir.

ÖPA'ya ilişkin gerçekleştirilen analizlerde göze çarpan bulgulardan birisi de dil becerileri açısından daha yüksek performans sergileyen çocukların erken okuryazarlık becerilerinde de daha yüksek performans sergileyen profile dahil olmalarıdır. Alanyazın incelendiğinde dil becerileri ile erken okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu çalışmalar göze çarpmaktadır (Davidson ve Weismer, 2014; Ergül vd., 2016; Kargın vd., 2015; Yuan, Kleemans ve Segers, 2024; Whalon ve Fluery, 2023). Erken okuryazarlık becerileri incelendiğinde, hem kod ile ilişkili olan becerilerin hem de anlam ile ilişkili olan becerilerin dil becerilerine yönelik belirli düzeyde bir yeterlilik gerektirdiği görülmektedir. Örneğin alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, anlam ile ilişkili becerilerden olan dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi süreci, çocuğun bir metin veya cümle kendisine dinletildikten sonra bağlama yönelik olarak sorulan sorulara uygun cevap vermesi ile değerlendirilmektedir (Karaman ve Güngör Aytar, 2013; Kargın vd., 2015). Yine kod ile ilişkili becerilerden olan harf bilgisi becerisinin kendisine sunulan harfin adını söylemesi veya adı söylenen harfi işaret etmesi yöntemi ile değerlendirilmektedir (Robertson ve Salter, 2007; Whitehurst ve Lonigan, 2009). Dolayısıyla erken okuryazarlığa yönelik performansın da dil becerileri ile paralellik göstermesi beklenmektedir. Lanter ve arkadaşlarının (2012) yapmış oldukları çalışmada dil becerilerinde tipik gelişim gösteren çocukların yetersizlik yaşayan çocuklara göre erken okuryazarlık becerileri açısından daha yüksek performans sergilediği bulunmuştur. Bununla birlikte Kılıç Tülü ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir şekilde dil becerilerinin erken okuryazarlık becerilerini

anlamalı düzeyde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Dynia ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde dil becerilerinin erken okuryazarlık becerileri ile anlamalı düzeyde ilişkili olduğu ve ileriki okuma performansının önemi bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada belirlenen profil yapılarının dil becerileri ile paralellik gösterdiği görülmektedir, bu bağlamda alanyazındaki diğer çalışmalardan elde edilen sonuçları destekleyecek nitelikte bulgular elde edildiği söylenebilir.

Profil yapılarının belirlenmesi sürecinde göze çarpan bir diğer bulgu ise, dinlediğini anlama becerisinde tüm profil gruplarındaki çocukların düşük düzeyde performans sergilemesidir. Okumanın gelişimine yönelik önemli kuramlardan birisi olan, Gough ve Tunmer (1986) tarafından öne sürülen Okumanın Basit Görünümü (Simple View of Reading-SVR) okuma gelişiminin iki temel bileşenden oluştuğu ifade etmektedir. Bunlardan biri çözümleme becerisi diğeri ise sözel dili anlama veya dinlediğini anlama becerisidir. Okumanın tanımı incelendiğinde, okuma kısaca yazılı metinler üzerinden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, dinlediğini anlama becerisinin ileriki okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcısı olduğu bilinmektedir (Dickinson vd., 2012). Dolayısıyla dinlediğini anlama becerisi ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin edinimi açısından oldukça önemli bir ön koşul beceri olarak değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmalar OSB olan çocukların dili anlama becerilerinde güçlük yaşadığını göstermektedir (Nation ve Norbury, 2005). Bununla birlikte OSB olan çocukların atipik dil gelişimine ve TG akranlarından negatif yönde farklılaşan dil özelliklerine sahip olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Eigsti vd., 2011; Tager-Flusberg, 2006). OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, birçok çalışmada dinlediğini anlama becerilerinde OSB olan çocukların güçlük yaşadığı bulgusu elde edilmiştir (Eigsti vd., 2011; Nuske ve Bavin 2011). Erken okuryazarlık becerilerinin diğer alt boyutlarında beklenen düzeyde performans sergileyen çocukların da dinlediğini anlama becerisinde düşük performans sergilemesinin, OSB olan çocukların genellikle anlam ile ilgili becerilerde sınırlılıklar yaşamaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile alanyazındaki bilgiler ışığında, OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının dinlediğini anlama becerilerinde önemli derecede sınırlılık yaşadığı söylenebilir.

Son olarak, bilişsel becerilere yönelik daha yüksek performans sergileyen profildeki çocukların erken okuryazarlık becerilerinde de yüksek performans

sergiledikleri görülmektedir. Davidson ve Weismer (2014) tarafından yapılan çalışmada bilişsel becerilerin OSB olan çocuklarda hem erken okuryazarlık performansını hem de ileriki okuma performansını en güçlü şekilde yordayan faktör olarak belirlenmiştir. Westerveld ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan ve OSB olan çocukların okuma becerilerinin erken dönemdeki yordayıcılarının belirlendiği çalışmada da bilişsel becerilerin ileriki okuma performansının oldukça önemli bir bölümünü açıkladığı ifade edilmiştir. Clendon ve arkadaşları (2021) sınırlı iletişim becerileri olan OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine yönelik performansın incelenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, bilişsel becerilerdeki yetersizliğin OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde önemli bir risk faktörü oluşturduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte alanyazında OSB olan çocukların erken okuryazarlık performanslarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, bu çocukların dil becerileri ve erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel becerileri arasında yüksek düzeyde bir korelasyonun varlığını ortaya koymaktadır (Knight vd., 2019; Lanter vd., 2012; Paynter, O’Leary ve Westerveld, 2024). Paynter ve arkadaşları (2024) OSB olan çocukların okul öncesi dönemdeki becerileri ile okul dönemi okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında zeka düzeyinin, çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasında aracılık ilişkisinin olduğunu vurgulamıştır. Alanyazındaki bu bilgiler ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel becerilerde daha yüksek performans sergileyen çocukların erken okuryazarlığın diğer becerilerinde de yüksek performans sergilemesi, alanyazın ile örtüşen ve dolayısıyla beklenen bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, ÖPA ile OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin profillerinin belirlenmesi hedeflenmiş ve bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz bulguları üç profilli bir yapıya işaret etmiştir. Oluşturulan profil yapısında değişkenlere yönelik değerlendirme yapıldığında, dil becerilerine ve bilişsel becerilere yönelik performansı yüksek olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde de daha yüksek performans sergilediği bulgusu elde edilmiştir. Bununla birlikte OSB olan çocukların dinlediğini anlama becerisinde oldukça düşük performans sergiledikleri görülmüştür. Sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinde yüksek profildeki çocukların daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Son olarak harf bilgisi becerisinde ise yine profil grupları arasında fark gözlemlenmiş olsa da tüm profil yapılarındaki çocukların harf bilgisinde yaş grubuna göre kendisinden beklenen puanı aldığı belirlenmiştir.

OSB Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Doğrudan Ve Dolaylı Olarak Etki Eden Değişkenler Nelerdir?

İkinci araştırma sorusu kapsamında erken okuryazarlık becerilerine etki eden doğrudan ve dolaylı değişkenlerin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında iki hipotez test edilmiştir. Bunlardan ilki, H₁: Bireysel özellikler (OSB'nin şiddeti, alıcı dil, ifade edici dil ve bilişsel beceriler) erken okuryazarlık becerilerini doğrudan etkilemektedir. İkincisi, H₂: Çevresel Özellikler (Ev okuryazarlık ortamı ve sınıf okuryazarlık ortamı) bireysel özellikleri doğrudan, erken okuryazarlık becerilerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırmanın bu bölümünde H₁ ve H₂ hipotezleri test edilmiştir ve ilerleyen sayfalarda hipotezlere ilişkin analizlerin bulguları paylaşılmıştır. Yol Analizine ilişkin analizler gerçekleştirilmeden önce değişkenlerin arasındaki korelasyon ve bu korelasyonun düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Değişkenler Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi

Değişkenler*	Yaş	ALDİ	İFDİ	OSBŞ	YF	SB	SBF	HB	DA	BB	EVOK	OSEÇDÖ
Yaş	1											
ALDİ	-.050	1										
İFDİ	-.068	.796***	1									
OSBŞ	.018	-.669***	-.630***	1								
YF	.157**	.662***	.679***	-.661***	1							
SB	.046	.759***	.729***	-.666***	.778***	1						
SBF	.151**	.732***	.674***	-.654***	.765***	.875***	1					
HB	.143**	.623***	.593***	-.551***	.660***	.779***	.726***	1				
DA	.125	.566***	.621***	-.580***	.707***	.720***	.721***	.653***	1			
BB	.053	.653***	.698***	-.630***	.764***	.764***	.720***	.665***	.671***	1		
EVOK	.045	.642***	.594***	-.520***	.577***	.636***	.623***	.520***	.453***	.532***	1	
OSEÇDÖ	-.030	.017	.034	-.151**	.072	.043	-.017	.050	.095	.103	-.025	1

*ALDİ: Alıcı Dil, İFDİ: İfade Edici Dil, OSBŞ: OSB'nin Şiddeti, YF: Yazı Farkındalığı, SB: Sözcük Bilgisi, SBF: Sesbilgisel Farkındalık, HB: Harf Bilgisi, DA: Dinlediğini Anlama, BB: Bilişsel Beceriler, EVOK: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, OSEÇDÖ: Okulöncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği, **p<.05, ***p<.01

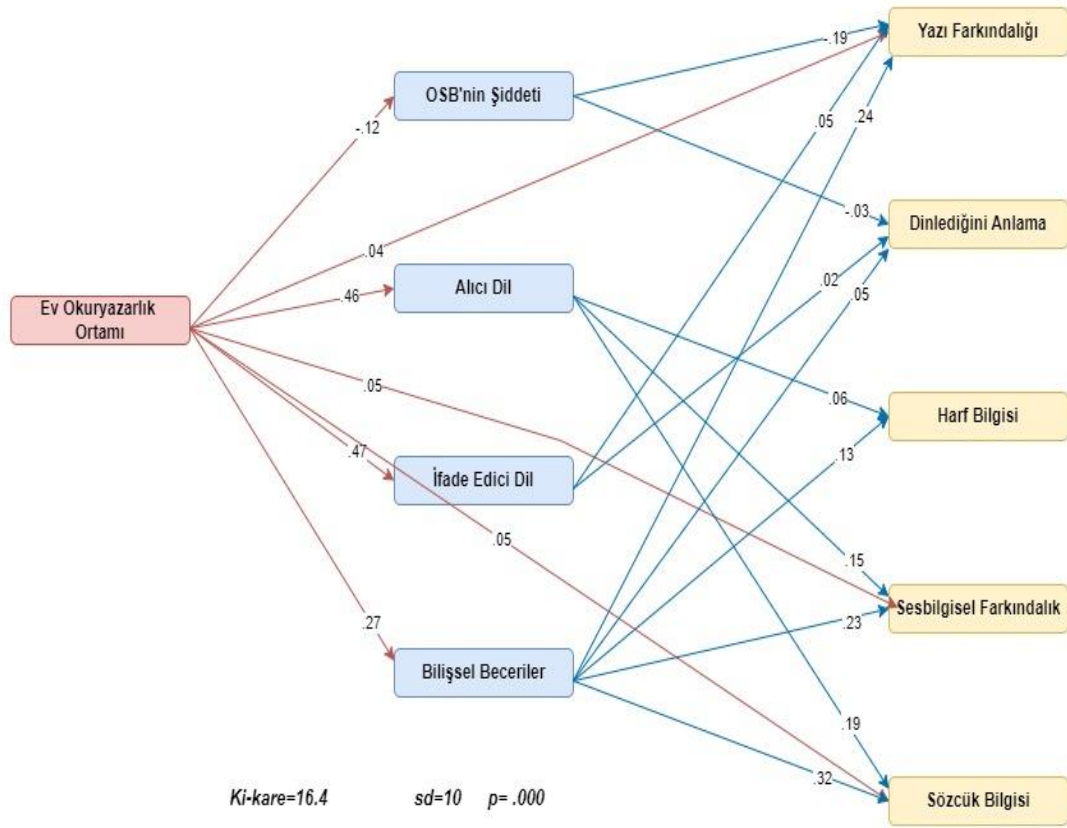
Tablo 5 incelendiğinde, çocuğun bulunduğu yaş düzeyi ile YF, HB ve SBF arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu diğer becerilerle ve çevresel özelliklerle ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu durumda, yaş faktöründen bağımsız olarak erken okuryazarlığa ilişkin değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve yaşı bu beceriler üzerindeki etkisinin düşük olduğu söylenebilir. Yine Tablo 5 incelendiğinde, OSEÇDÖ'nün ÇODÖ ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişkisinin olması dışında diğer becerilerle anlamlı bir ilişkisi yoktur. Yaş ve OSEÇDÖ dışındaki tüm alanlardan elde edilen verilerin ise birbirleriyle orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerileri, bireysel özellikler ve çevresel özellikler arasında alanyazında ifade edilen bir ilişkinin olduğu bu araştırma bulgularında da göze çarpmaktadır. Bununla birlikte beceri alanlarının birbirleriyle olan korelasyonlarının katsayıları incelendiğinde çevresel özelliklerin erken okuryazarlık becerileri ile olan ilişkisinin anlamlı olmakla birlikte bireysel özelliklere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında Yol Analizi aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yol analizi tekniğinin gereksinimleri incelendiğinde ise değişkenler arasında korelasyonun sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (Schumaker ve Lomax, 2004). Bu nedenle Yol Analizi ile değişkenler arasındaki yol modeli kurulmadan önce korelasyonun olup olmadığı incelenmiştir. Korelasyon, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, bu ilişkinin yönünü ve ifade eder, korelasyon katsayısı (r) ile bu ilişkinin düzeyi belirlenir (Armstrong, 2019). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır ve 0 değişkenlerin arasında bir ilişkinin olmadığına işaret eder (Büyüköztürk, 2018; Demir, 2019). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlılığı değerlendirildiğinde ise .01 ile .29 arası değerler düşük, .30 ile .69 arası orta ve .70 ile .99 arası değerlerin yüksek düzey korelasyona işaret ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Bu araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon incelendiğinde, çoğunlukla yaş ve OSEÇDÖ ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olmaması göze çarpmaktadır. Yaş ile YF, SB ve SBF değişkenleri arasındaki küçük düzey bir korelasyon varken, OSEÇDÖ ile yalnızca OSB'nin şiddeti arasında ters yönlü bir korelasyon bulunmuştur. Yaş değişkeni ile diğer değişkenler arasında korelasyonun olmaması, yol analizi ile elde edilen doğrudan ve dolaylı etkilere yaş faktörünün etkisinin minimum düzeyde olduğunu göstermiştir. Fakat OSEÇDÖ ile diğer değişkenler arasındaki ilişkinin

olmaması alanyazın ile örtüşmeyen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, erken okuryazarlık becerileri ile okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortam arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu çalışmalar mevcuttur (Colozzo, McKeil, Petersen ve Szabo, 2016; Elliott ve Olliff, 2008; Guo vd., 2013; Peeters vd., 2011). OSEÇDÖ ile diğer değişkenler arasında alanyazının aksine bu araştırmada bir ilişkinin gözlenememesinin birçok nedeni olabileceği gibi ölçme hatasından da kaynaklanıyor olabilir. Ölçme hatası ölçme yöntemi, ölçmenin yapıldığı ortam, ölçmeyi yapan kişi, ölçme aracı gibi birçok faktörün etkisi ile hatalı ölçülebilir. Bununla birlikte ölçmenin yapıldığı çalışma grubunun özellikleri de yine ölçme de hata veya yanlılığa neden olabilir (Atılğan vd., 2011). Bu gibi nedenlerden dolayı OSEÇDÖ ile diğer değişkenler arasında alanyazın doğrultusunda beklenen korelasyonun elde edilemediği düşünülmektedir. Dolayısıyla, OSEÇDÖ ve yaş değişkeni yol analizine ilişkin gereksinimleri karşılamadığı için modele dahil edilmemiştir (Şen, 2020). Bunun dışında, diğer değişkenlerin birbirleriyle orta ve yüksek düzeyde korelasyon sergilediği görülmektedir. Dolayısıyla, Yol Analizine ilişkin varsayımların sağlandığı belirlenmiş olup diğer değişkenlerin modele dahil edilmesine karar verilmiştir.

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine göre profillerinin nasıl şekillendiği belirlendikten sonra erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden değişkenleri belirleyebilmek amacıyla Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. Yol Analizinde değişken grupları alanyazın temelli olarak belirli bir hipotez ile oluşturulmuştur. Bu nedenle yol diyagramı Şekil 3'te görülebileceği üzere, hem çevresel özelliklerin (EVOK) bireysel özellikler (ALDİ, İFDİ, ÇODÖ ve RPM) üzerinden erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı etkilerinin hem de bireysel özelliklerin erken okuryazarlık becerilerine doğrudan etkilerinin gözlemlenmesi amacıyla planlanmıştır. Analizler gerçekleştirildikten sonra anlamlı olmayan bazı yollar alanyazın çerçevesinde değerlendirilerek modelden çıkarılmıştır ve model yeniden test edilmiştir. Sonuç olarak Şekil 3'te görülen model son halini almıştır.



Şekil 3. Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yol Analizi

Şekil 3 incelendiğinde ev okuryazarlık ortamının bireysel özelliklere ve erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri dışındaki diğer becerilere küçük ve orta düzeyde doğrudan etkisinin olduğu görülmektedir. Bireysel özelliklerin ise erken okuryazarlık becerilerine doğrudan etkileri görülmektedir. OSB'nin şiddeti beklendiği gibi değişkenler ile negatif yönde yol katsayısı oluştururken diğer becerilerin model tahmin katsayılarının pozitif yönde olduğu görülmektedir. Model diyagramı incelendiğinde, ev okuryazarlık ortamının alıcı ve ifade edici dil becerilerine doğrudan etkisinin OSB'nin şiddeti ve bilişsel becerilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum alanyazında okuryazarlık ortamının dil becerilerine yönelik olumlu etkisini ortaya koyan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Burgess vd., 2002; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Yol analizi ile elde edilen doğrudan ve dolaylı etkiler ile model tahmin katsayıları ilerleyen sayfalarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo 6'da yol analizi bulgularından elde edilen anlamlı

yolların standardize edilmiş model tahmin (regresyon) katsayıları ve anlamlılık düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 6

Değişkenler Arasındaki Model Tahmin (Regresyon) Katsayısı ve Anlamlılık Değerleri

Etkileyen Değişken	Etki Yönü	Etkilenen Değişken	Tahmin(β)	*p
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	Alıcı Dil	.46	0.000
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	İfade Edici Dil	.47	0.000
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	Bilişsel Beceriler	.27	0.000
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	OSB'nin Şiddeti	-.12	0.000
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	Yazı farkındalığı	.04	0.019
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	Sözcük Bilgisi	.05	0.002
Ev Okuryazarlık Ortamı	--->	Sesbilgisel Farkındalık	.05	0.002
Alıcı Dil	--->	Sözcük Bilgisi	.19	0.000
Alıcı Dil	--->	Sesbilgisel Farkındalık	.15	0.000
Alıcı Dil	--->	Harf Bilgisi	.06	0.000
İfade Edici Dil	--->	Yazı farkındalığı	.05	0.023
İfade Edici Dil	--->	Dinlediğini Anlama	.02	0.008
OSB'nin Şiddeti	--->	Yazı farkındalığı	-.19	0.001
OSB'nin Şiddeti	--->	Dinlediğini Anlama	-0.3	0.088
Bilişsel Beceriler	--->	Yazı farkındalığı	.24	0.000
Bilişsel Beceriler	--->	Sözcük Bilgisi	.32	0.000
Bilişsel Beceriler	--->	Sesbilgisel Farkındalık	.23	0.000
Bilişsel Beceriler	--->	Harf Bilgisi	.13	0.000
Bilişsel Beceriler	--->	Dinlediğini Anlama	.05	0.000

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, OSB'nin şiddeti dışında diğer tüm becerilerin pozitif yönde model tahminin olduğu görülmektedir. OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça bireylerin davranış problemlerinin arttığı ve akademik başarı, iletişim becerileri gibi artırılması istenen özelliklerin daha düşük olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla analizler sonucunda OSB'nin şiddetinin negatif yönde bir etki göstermesi beklenen bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, Tablo 5 incelendiğinde OSB'nin şiddeti ile dinlediğini anlama becerileri arasında tahmin katsayısının (β =-.12, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bunun dışında diğer tüm değişkenler arasında oluşan tahmin katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Model tahmin katsayıları incelendikten sonra, elde edilen modelin anlamlılığına ilişkin bilgi sunan uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Bu değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Yol Analizine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Araştırmada Elde Edilen Değerler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.64
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA < .08$	.056
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR < .10$	.021
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	.99
TLI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI < .95$	.98
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	.99
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	.98
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	.91
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	.99

Yol Analizi sonucunda belirlenen değerlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin bir diğer gösterge de model uyum iyiliği indeksleri olarak adlandırılan ölçütlerdir. Uyum iyiliği indeksleri için önemli kriterlerden birisi olan, modelin uygunluğunu hesaplamak amacıyla kurulan hipotezi test eden, ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) bölünmesiyle elde edilen değerdir. Bu değer 3’ün altında olması kabul edilebilir uyum göstergesi olarak değerlendirilirken, 2’nin altında olan bir değer alması ise mükemmel uyum göstergesi olarak ifade edilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Tablo 6 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 1.64 olduğu ve mükemmel uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Model anlamlılığına ilişkin ele alınan bir diğer ölçüt de Uyum İyiliği İndeksidir (Goodness of Fit Index [GFI]). GFI değeri hesaplanan kovaryans büyüklüğü ile açıklanan varyans oranını karşılaştırır. Bu ölçüt 0-1 arası değer alır ve 1’e yaklaştıkça modelin iyi uyum gösterdiğine işaret eder, .90 ve üzerinde değer alması önerilir (Byrne, 2010; Raykov ve Marcoulides, 2006). Benzer şekilde, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI]) ise gözlenen değişken sayısına göre modelin serbestlik derecesini belirleyen bir ölçüttür. AGFI 0 ile 1 arasında değer alır, .90 ve üzerindeki değer mükemmel uyuma işaret ederken .85 ile .90 arasındaki değerler ise kabul edilebilir uyuma göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Forza ve Filippini, 1998). Tablo 6’da görülebileceği üzere GFI ve AGFI değerlerinin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. Her iki değer için de modelin anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Araştırmanın verileri ile hipotez arasındaki uyumu inceleyen Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index [CFI]) ve bu indekse alternatif olarak geliştirilmiş

Normlandırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index [NFI]) değerleri de yine model uyumu açısından incelenmesi gereken önemli ölçütler olarak ifade edilmektedir. Her iki ölçüt de 0 ile 1 arasında değer alır, 1'e yaklaştıkça mükemmel uyuma göstergesi olarak değerlendirilirken .90 ve üzerinde olması model uyum iyiliği açısından önerilen değer aralıklarıdır. Analizler sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde her iki uyum indeksinde de mükemmel uyuma işaret ettiği bulgusu görülmektedir. Artımlı Uyum İndeksi (Incremental fit index [IFI]) 0 ile 1 arasında değer alır ve 1'e ne kadar yakın değer alırsa modelin o kadar uyuma işaret ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilir. Tablo 7 incelendiğinde IFI değerinin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir.

Yapısal eşitlik modeli indeksleri içerisinde göz önünde bulundurulması gereken ve model uyumu için oldukça önemli olan iki uyum indeksi de Tahmini Kök Hata Kareler Ortalaması (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA]) ve Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual [SRMR]) ölçütleridir. Alanyazında RMSEA değeri .05 ve altında değer aldığı mükemmel uyum göstergesi, .08 ve .05 arası değer aldığı ise iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Gerbing ve Anderson, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Özdamar, 2016; Tabachnick ve Fidel, 2001). RMSEA için .08 değeri, model uyumu için kabul edilebilirlik açısından sınır olarak değerlendirilmektedir (Cole, 1987; Gerbing ve Anderson, 1993). Tablo 6 incelendiğinde mevcut araştırmadan elde edilen değerlerin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Aynı şekilde SRMR değerinin de .05 ve altı değer aralığında olması model uyumu için mükemmel uyum ölçütü olarak belirlenmiştir (Browne ve Cudeck, 1993). Mevcut araştırmada SRMR değeri modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Son olarak Yol Analizi ile oluşturulmuş olan modelin anlamlılık düzeyi incelenmiştir ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, oluşturulmuş olan modelin uyum iyiliği ölçütlerini karşıladığını ve anlamlı sonuçlar ortaya koyduğunu söyleyebilmek mümkündür. Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelendikten sonra, değişkenlerin birbirleri üzerindeki doğrudan etkileri incelenmiştir. Tablo 8'de Yol Analizi ile oluşturulmuş olan modelde bulunan gözlenen değişkenlerin birbirlerine doğrudan etkisi ve bu etkilerin standardize edilmiş katsayıları yer almaktadır.

Tablo 8

Standardize Edilmiş Doğrudan Etki

	EVOK	Bilişsel Beceriler	OSB'nin Şiddeti	İfade Edici Dil	Alıcı Dil
Bilişsel Beceriler	.532*	-	-	-	-
OSB'nin Şiddeti	-.520*	-	-	-	-
İfade Edici Dil	.594*	-	-	-	-
Alıcı Dil	.642*	-	-	-	-
Dinlediğini Anlama	-	.446*	-.117	.226*	-
Harf Bilgisi	-	.464*	-	-	.312*
Sesbilgisel Farkındalık	.163*	.410*	-	-	.355*
Sözcük Bilgisi	.137*	.458*	-	-	.369*
Yazı Farkındalığı	.149*	.493*	-.161*	.147*	-

*p<.05

Elde edilen değerler incelendiğinde değişkenler arasında küçük ve orta düzeyde doğrudan etkilerin olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Tablo 8 incelendiğinde OSB'nin şiddeti dışında diğer tüm değişkenlerin erken okuryazarlık becerilerine pozitif yönde etkilerinin olduğu görülmektedir. OSB'nin şiddetinin dinleme becerisi üzerindeki doğrudan etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, diğer doğrudan etki katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Son olarak, gözlenen değişkenlerin birbirleri üzerindeki dolaylı etkileri incelenmiştir. Tablo 9'da oluşturulmuş olan Yol Analizi modelinden elde edilen standardize edilmiş dolaylı etki katsayıları bulunmaktadır.

Tablo 1

Standardize Edilmiş Dolaylı Etki

	Dinlediğini Anlama	Harf Bilgisi	Sesbilgisel Farkındalık	Sözcük Bilgisi	Yazı Farkındalığı
EVOK	.432*	.447*	.446*	.480*	.434*

**p<.05

Araştırma kapsamında ele alınan iki çevresel değişken ev okuryazarlık ortamı (EVOK) ve sınıf içi erken okuryazarlık ortamının (OSEÇDÖ) doğrudan ve dolaylı olarak hem bireysel özelliklere hem de erken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir. Analiz bulgularında OSEÇDÖ ile elde edilen verilerin bireysel özellikler ve erken okuryazarlık becerileri ile anlamlı yol katsayıları oluşturmadığı belirlenmiş ve modelden çıkarılmıştır. Sonrasında ev okuryazarlık ortamı tek başına çevresel değişken olarak ele alınmış ve model yeniden analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ev okuryazarlık

ortamının bireysel özelliklere ve erken okuryazarlık becerilerine doğrudan (bkz. Tablo 8) etkilerinin olduğunu göstermiştir. Erken okuryazarlık becerilerine aynı zamanda dolaylı olarak da etki ettiği (bkz. Tablo 9) bulgusu gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilmiştir ve sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulardan hareketle hem H_1 hipotezinin hem de H_2 hipotezinin doğrulandığını söyleyebilmek mümkündür.

Yol analizi, değişkenler arasındaki nedensel ilişkinin açıklanmasında kullanılan yapısal eşitlik modellerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Şen, 2020). İki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulması için korelasyon katsayıları hesaplanabilir fakat bu korelasyon katsayıları doğrudan ve dolaylı ilişkileri birlikte sunar. Bu nedenle doğrudan ve dolaylı etkilerin hesaplanabilmesi için Yol Analizi modelinin uygulanması gerekmektedir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2021). Bu çalışmada da erken okuryazarlık becerileri ve ilişkili değişkenlerin birbirleriyle korelasyonunun yanı sıra doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenebilmesi amacıyla Yol Analizi uygulanmıştır. Bu çalışmada belirlenen Yol Analizi modeli hem değişkenlerin birbirleriyle korelasyonu hem de modele ilişkin kuramsal temel göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık becerilerinin dil becerileriyle, bilişsel becerilerle ve OSB'nin şiddetiyle ilişkili olduğunu ifade eden çalışmaların olduğu görülmektedir (Lucas ve Norbury, 2015; Westerveld vd., 2017). Bununla birlikte, erken okuryazarlık becerilerinin, okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam ile de ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır (Lonigan vd., 2000; Yazıcı ve Kandır, 2018). Yine yapılan araştırmalar incelendiğinde, dil becerileri ve bilişsel yeterlilik gibi bireysel özelliklerin gelişiminin de çocuğun sosyoekonomik çevresinden bağımsız olmadığını ifade eden çalışmaların olduğu görülmektedir (Ergül vd., 2021; Inoue vd., 2018). Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bu çalışmada yol analizi modeli oluşturulurken değişkenler çevresel özellikler, bireysel özellikler ve erken okuryazarlık becerileri olarak üç kategoride ele alınmıştır. Sonrasında bu değişkenlerin birbirlerine olan doğrudan ve dolaylı etkileri araştırılmıştır.

Yol Analizine ilişkin model uyum iyiliği değerlerinin istendik yönde olduğu belirlendikten sonra (bkz. Tablo 7) yol katsayıları ile doğrudan ve dolaylı etkilerin nasıl şekillendiği incelenmiştir. İlk olarak ev okuryazarlık ortamı ile bireysel özellikler ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik yol katsayısı değerleri incelendiğinde bireysel özelliklerin tamamında, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı yol katsayıların olduğu görülmektedir. Kline

(2016) regresyon katsayılarına ilişkin .10'da aşağıda olan değerler için küçük, .10 ile .50 arası değerler için orta ve .50'den büyük değerler için güçlü etki olarak yorumlanması gerektiğini önermektedir. Ev okuryazarlık ortamı ile anlamlı ilişkilerin olduğu değişkenler arasında da küçük ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı yol katsayılarının olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 6). Sonrasında ev okuryazarlık ortamının değişkenlere yönelik doğrudan etkileri değerlendirilmiştir. Analiz bulguları ev okuryazarlık ortamının bilişsel becerilere pozitif yönde ve güçlü bir etki ($\beta=.532$, $p<.05$), OSB'nin şiddetine negatif yönde güçlü bir etki ($\beta=-.520$, $p<.05$), ifade edici dile pozitif yönde güçlü bir etki ($\beta=.594$, $p<.05$) ve alıcı dile pozitif yönde güçlü bir etki ($\beta=.642$, $p<.05$) gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinden ise sesbilgisel farkındalığa pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.163$, $p<.05$), sözcük bilgisine pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.137$, $p<.05$) ve yazı farkındalığına pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.149$, $p<.05$) gösterdiği belirlenmiştir. Ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerine yönelik dolaylı etkileri incelendiğinde ise dinlediğini anlama becerisine pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.432$, $p<.05$), harf bilgisine pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.447$, $p<.05$), sesbilgisel farkındalığa pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.446$, $p<.05$), sözcük bilgisine pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.480$, $p<.05$) ve yazı farkındalığına pozitif yönde orta düzey etki ($\beta=.434$, $p<.05$) gösterdiği belirlenmiştir.

Ev okuryazarlık ortamının bireysel özelliklere ve erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı etkileri alanyazın çerçevesinde değerlendirildiğinde birçok çalışma ile benzer bulgular elde edildiği söylenebilir. Terrel ve Watson (2018) tarafından yapılan çalışmada ev ve sınıf ortamındaki okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş çevrenin çocuğun hem erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine hem de dil becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Yine bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın erken okuryazarlık becerilerine pozitif yönde anlamlı katkıların olduğu belirtilmiştir (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2023; Niklas ve Schneider, 2013; Niklas ve Tayler, 2017; Pinto vd., 2016). De Jong ve Leseman (2001) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının çocuğun dili anlama, okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Işıtan, Saçkes ve Biber (2020) tarafından yapılan çalışmada ise ev okuryazarlık ortamının bir parçası olan kitap okuma etkinliğinin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları çok kısa sürede bile kitap okuma yoluyla zenginleştirilen ev okuryazarlık ortamının çocukların yazı farkındalığı becerilerine pozitif yönde etkileri olduğunu göstermiştir. Akoğlu ve

Kızıllöz (2018) tarafında yapılan araştırmada da mevcut araştırmanın bulgularına benzer şekilde ev okuryazarlık ortamının yazı farkındalığı becerilerine etkisi ifade edilmiştir. Son olarak, Ergül ve arkadaşlarının (2019) gerçekleştirdiği, erken okuryazarlık becerilerine etki eden içsel ve dışsal faktörlerin değerlendirildiği çalışmada dil becerileri, çalışma belleği ve ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ifade edilmiştir. Alanyazında yapılmış olan bu çalışmalar ve mevcut araştırmanın bulguları bir arada değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkisinin araştırıldığı diğer değişken de bilişsel becerilerdir. Yol Analizi ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bilişsel becerilerin dinlediğini anlama becerisine ($\beta=.446$, $p<.05$), harf bilgisine becerisine ($\beta=.464$, $p<.05$), sesbilgisel farkındalık becerisine ($\beta=.410$, $p<.05$), sözcük bilgisi becerisine ($\beta=.458$, $p<.05$) ve yazı farkındalığı becerisine ($\beta=.493$, $p>.05$) pozitif yönde ve orta düzeyde dolaylı etki gösterdiği belirlenmiştir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik ilişkili değişkenlerin belirlendiği araştırmalar incelendiğinde bilişsel becerilerin en güçlü yordayıcılardan biri olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Westerveld vd., 2016; Westerveld vd., 2018). Davidson ve Weismer (2014) tarafından yapılan ve OSB olan çocukların okuma becerilerine yönelik profillerinin belirlenmesinin hedeflendiği çalışma incelendiğinde, bilişsel beceri performansının erken okuryazarlık becerilerinin tamamında yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bilişsel becerilerin ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansına yönelik en önemli yordayıcı faktörlerden birisi olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, erken okuryazarlık becerilerine yönelik en güçlü etkiyi bilişsel becerilere yönelik performansın olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 8). Kılıç Tülü ve arkadaşları (2022) tarafında OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin hedeflendiği bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmada da benzer bir şekilde bilişsel becerilerin dil becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini yordamada güçlü bir değişken olduğu belirlenmiştir. Kim (2017) tarafından yapılan çalışmada ise bilişsel becerilerin dil becerileri yoluyla erken okuryazarlık becerilerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bilişsel becerilerin dil becerileriyle yakından ilişkili olduğu ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine oldukça önemli katkıları olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın bulguları da incelendiğinde, alanyazında ifade edilen bu bilgilerle tutarlı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Tablo 7 incelendiğinde, erken okuryazarlık

becerilerine en fazla etki eden değişkenlerin sırasıyla bilişsel beceriler ve dil becerileri olduğu gözlemlenmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları bu bağlamda ele alındığında, bilişsel becerilerin erken okuryazarlık becerilerine olan doğrudan etkisinin alanyazın ile örtüşen bir bulgu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, erken okuryazarlık becerilerine etkisinin araştırıldığı bir diğer değişken de dil becerileridir. Yol analiziyle elde edilen bulgular incelendiğinde alıcı dil becerilerinin harf bilgisi becerisine ($\beta=.312$, $p<.05$), sesbilgisel farkındalık becerisine ($\beta=.355$, $p<.05$) ve sözcük bilgisi becerisine ($\beta=.369$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. İfade edici dil becerilerinin ise, dinlediğini anlama becerisine ($\beta=.226$, $p<.05$) ve yazı farkındalığı becerisine ($\beta=.147$, $p<.05$) pozitif yönde orta düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik müdahale çalışmaları ve betimsel araştırmalar incelendiğinde, dil becerilerinin oldukça güçlü bir etki faktörü olduğu ifade edilmektedir (Dynia ve Solari, 2020; Hudson vd., 2017; Justice ve Ezell, 2001; Mohan ve Tiwari, 2023). OSB olan çocukların dil becerilerine ilişkin performanslarının incelendiği araştırmalar ele alındığında, bu çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde oldukça fazla sınırlılık yaşadıkları belirtilmektedir (Ökcün Akçamuş, 2016; Schaeffer vd., 2023; Tager-Flusberg, Paul ve Lord, 2005). Erken okuryazarlık becerileri açısından dil becerilerindeki yeterlilik büyük önem taşırken, dil becerilerinde sınırlılık yaşayan OSB'li çocuklar için bu performansın, erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında daha da belirleyici olduğu söylenebilir. Alıcı ve ifade edici dil becerileri erken okuryazarlık becerilerinin güçlü yordayıcıları olmakla birlikte okul dönemi akademik başarı için de önemli bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki dil performansının okuma becerilerinden çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama becerileriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986). Özellikle OSB olan çocukların okul döneminde sözcük çözümleme becerilerinde TG akranları ile benzer performans sergileyebilirken okuduğunu anlama becerilerinde yaygın olarak sınırlılık yaşadıkları ifade edilmektedir (Nation, Clarke, Wright ve Williams, 2006; Newman vd., 2007). Okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi dönemdeki en güçlü yordayıcısı da dinlediğini anlama becerisidir (Dickinson vd., 2012). Mevcut araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, dile ilişkin becerilerin dinlediğini anlama becerisine orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde dil becerilerine ilişkin desteğin sunulmasının ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansı için hayati bir önem taşıdığını söyleyebilmek

mümkündür. Bu araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu da ev okuryazarlık ortamı ile dil becerileri arasında gözlemlenen yüksek düzeyde anlamlı korelasyondur. Tipton, McPhillips ve Gross (2017) OSB olan çocukların ailelerinin etkileşimli kitap okuma etkinliklerinde başvurdukları stratejilerin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları, OSB olan çocukların iletişim, problem davranış ve sosyal becerilerinin ailenin okuryazarlık becerilerine yönelik kullandıkları stratejiler ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bir diğer deyişle, ev okuryazarlık ortamının çocukların iletişimsel becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının da benzer sonuçlara işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin doğrudan dil becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir (Dickinson ve Tabors, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından olan sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri ise dil becerilerinin birer bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Shanahan ve Lonigan, 2010). Bu araştırmada kullanılan TEDİL ve EROT testlerinin maddeleri incelendiğinde her iki testte de sözcük dağarcığı ve dinlediğini anlamaya yönelik maddelerin bulunduğu görülmektedir. Fakat TEDİL bireylerin dil becerilerine yönelik performanslarından yola çıkarak standartlaştırılmış bir dil puanı oluşturmada ve bu puana göre bireylerin norm içerisindeki yerini belirlemede etkili olarak kullanılan bir ölçme aracı iken (Topbaş ve Güven, 2011), EROT doğrudan bireylerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin veri sunan bir ölçme aracı olarak değerlendirilmektedir (Kargın vd., 2015). Dolayısıyla çocukların dil becerilerine yönelik bütüncül bir bakış açısı oluşturabilmek için TEDİL kullanılırken, erken okuryazarlık performanslarının belirlenebilmesi için de EROT kullanılmıştır. Kavramsal olarak birbiriyle yakından ilişkili olan bu iki beceri açısından OSB olan çocukların performanslarının belirlenmesinin, erken okuryazarlık becerilerini destekleme noktasında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Son olarak bu araştırmada, Yol Analizi ile OSB'nin şiddetinin erken okuryazarlık becerilerine doğrudan etkisinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular, OSB'nin şiddetinin yazı farkındalığı becerisine negatif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.161$, $p < .05$). Yazı farkındalığı becerisi dışında diğer erken okuryazarlık becerilerine OSB'nin şiddetinin anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli bulguların olduğu göze çarpmaktadır. Bazı araştırmalar erken okuryazarlık becerileri ile

OSB'nin şiddeti arasında bir korelasyon elde ederken (Dynia vd., 2014; Westerveld vd., 2017), bazı araştırmalarda ise herhangi bir korelasyonun olmadığı belirlenmiştir (Fleury ve Lease, 2018). Bu bağlamda daha geniş perspektiften bakıldığında, Dijkhuis, De Sonnevile, Ziermans, Staal ve Swaab (2020) tarafından yapılan OSB'nin şiddeti ile akademik beceri arasındaki yordayıcılığın incelendiği bir araştırmada, OSB'nin şiddetinin akademik becerilerdeki varyansın %12'sini açıkladığı belirlenmiştir. Fakat Zaidman-Zait ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan, OSB olan çocukların akademik profillerinin ve akademik becerilere ilişkin yordayıcıların belirlenmesinin hedeflendiği çalışmada OSB'nin şiddetinin akademik başarıda bir yordayıcılığının olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Erken okuryazarlık becerileri de ön akademik beceriler olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan çalışmanın bulguları ele alındığında, OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki doğrudan etki yalnızca yazı farkındalığı becerisinde görülmektedir. Davidson ve Weismer (2014) tarafından yapılan boylamsal araştırmada, 2.5 yaşındaki OSB'nin şiddeti, sosyoekonomik düzey ve sosyal becerilerin 5.5 yaşındaki erken okuryazarlık performansına yordayıcılığı bulunmamıştır. Dynia ve arkadaşları (2014) yapmış oldukları araştırmada, OSB olan çocukların özellikle yazı farkındalığı gibi kod ile ilişkili becerilerde TG akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri ve OSB'nin şiddetinin bu becerileri olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Knight ve arkadaşları da (2018) OSB olan çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin OSB'nin şiddetine bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ve OSB'den etkilenme düzeyi arttıkça bu becerilerde negatif yönlü değişmelerin yaşandığını belirtmişlerdir. Öte yandan Walker ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında ise OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin sınıf ortamı ve öğretimsel yöntem ve stratejilerden etkilendiğini belirtmiştir ancak OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık becerileri arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilmemiştir.

Sonuç olarak, mevcut araştırmada erken okuryazarlık becerilerine etki eden doğrudan ve dolaylı değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğunu göstermiştir. Dil becerileri ile bilişsel performansın erken okuryazarlık becerilerinin en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. OSB'nin şiddetinin ise yalnızca yazı farkındalığı becerisine doğrudan etkisinin olduğu diğer becerilere anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Erken Okuryazarlık Becerileri OSB'nin Şiddeti ve Profil Yapılarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında erken okuryazarlık becerileri ve ilişkili değişkenlerin OSB'nin şiddeti ve erken okuryazarlık profillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında bağımsız örneklem t testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ilerleyen sayfalarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo 10'da OSB'nin şiddetine göre çocukların dil özellikleri, erken okuryazarlık becerileri ve okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından farklılıkların olup olmadığına ilişkin analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 10

Değişkenlerin OSB'den Etkilenme Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Değişken*	OSB'nin Şiddeti	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p**	Cohen's d
ALDİ	Hafif düzey OSB	150	80.01	11.43	205	10.34	.000	1.65
	Orta-ağır düzey OSB	57	62.14	10.16				
İFDİ	Hafif düzey OSB	150	78.49	12.50	205	10.35	.000	1.65
	Orta-ağır düzey OSB	57	58.56	12.01				
YF	Hafif düzey OSB	150	10.00	4.53	205	12.65	.000	1.72
	Orta-ağır düzey OSB	57	3.66	2.54				
SB	Hafif düzey OSB	150	19.04	6.34	205	11.18	.000	1.58
	Orta-ağır düzey OSB	57	10.47	4.26				
SBF	Hafif düzey OSB	150	12.81	5.43	205	11.62	.000	1.56
	Orta-ağır düzey OSB	57	6.05	2.83				
HB	Hafif düzey OSB	150	9.99	2.58	205	9.03	.000	1.28
	Orta-ağır düzey OSB	57	7.14	1.77				
DA	Hafif düzey OSB	150	1.18	.99	205	7.54	.000	.07
	Orta-ağır düzey OSB	57	.15	.367				
EVOK	Hafif düzey OSB	150	65.12	18.21	205	7.63	.029	1.12
	Orta-ağır düzey OSB	57	46.73	14.30				
OSEÇDÖ	Hafif düzey OSB	150	100.30	18.63	205	2.19	.025	.35
	Orta-ağır düzey OSB	57	94.07	17.19				

*ALDİ: Alıcı Dil, İFDİ: İfade Edici Dil, OSBŞ: OSB'nin Şiddeti, YF: Yazı Farkındalığı, SB: Sözcük Bilgisi, SBF: Sesbilgisel Farkındalık, HB: Harf Bilgisi, DA: Dinlediğini Anlama, BB: Bilişsel Beceriler, EVOK: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, OSEÇDÖ: Okulöncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği, **p<.05

Analizler bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir. Tüm değişkenlerde hafif düzey OSB olan çocukların puan ortalamaları orta ve ağır düzey OSB olan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı ($p \leq .05$) olduğu bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen farkın etki büyüklüğü Cohen'in d katsayısı ile belirlenmiştir. Cohen (1998) iki değişken arasındaki farkın etki

büyüküğünün hesaplanması için geliştirdiğı formölde .2 için küçük, .5 için orta ve .8 için geniş etki büyüğü tanımlaması yapmıştır. Dinlediğini anlama becerileri açısından farkın etki büyüğü düşük, sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından elde edilen farkın etki büyüğü orta, diğer değişkenlerde ise yüksek olarak bulunmuştur.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, 1. ve 2. araştırma sorusunda OSB'nin şiddeti ile ele alınan değişkenler arasında çoğunlukla orta ve yüksek düzeyde negatif yönde bir korelasyon elde edilmiştir. Fakat Yol Analizi ile yapılan değerlendirmede OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık beceriler arasında sınırlı düzeyde bir doğrudan etkinin olduğu belirlenmiştir. İlk bakışta t testi ile elde edilen bulgular ile Yol Analizinden elde edilen bulguların birbiri ile çeliştiğı korelasyon analizi ile elde edilen bulguların ise birbiri ile paralel olduğu düşünülebilir. Fakat analiz yöntemleri ayrıntılı olarak incelendiğinde, t testi yalnızca grupların genel ortalamaları arasındaki farkı belirlediğinin bildirildiğı görölmektedir (Büyüköztürk, 2018). Korelasyon analizi, doğrudan ve dolaylı etkileri ayırmadan toplam korelasyon değerini verir. Yol Analizi ise kurulan modele göre doğrudan ve dolaylı etkileri belirler (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada ele alınmayan bir yol modeliyle veya farklı değişkenlerin aracılık rolüyle OSB'nin şiddeti ile erken okuryazarlık becerileri arasında doğrudan veya dolaylı bir etki belirlenebilir. Bir diğer deyişle, korelasyon analizi ile elde edilen ilişki düzeyinde daha farklı değişkenler (ör. çevresel uyaranlar, sosyo ekonomik düzey gibi.) rol oynamış olabilir. Bununla birlikte gözlenemeyen değişkenlerden kaynaklı olarak grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık oluşmuş olabilir.

Erken okuryazarlık becerileri incelendiğinde, genel olarak kod ile ilişkili beceriler ve anlam ile ilişkili beceriler olarak sınıflandırıldığı görölmektedir (Soları vd., 2022). Bu becerilerin ediniminde dil becerileri, bilişsel beceriler, sosyal etkileşimler ve çevresel özellikler gibi birçok faktör etkili olmaktadır (Lanter ve Watson, 2008). Örneğin, Pellicano (2012) yapmış olduğu araştırmada OSB olan çocukların bilişsel becerilerdeki süreçlerinin oldukça heterojen olduğunu, OSB olan çocuklardan bazılarının dil becerileri ile ilgili problemlerinin yoğunlukta olduğunu bazılarının ise bilişsel becerilerde yoğunlukla problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte Davidson ve Weismer (2014), OSB olan çocukların dil becerilerinde yaşadıkları sınırlılıkların, okuryazarlık becerilerinin ediniminde problemlere yol açtığını belirtmiştir. Klin ve Wolkmar (2003) ise OSB olan çocukların bilişsel becerilerdeki gelişiminin farklılaşabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla bilişsel becerilerdeki gelişimden kaynaklı olarak erken okuryazarlık

becerilerinin gelişiminin de farklılaşabileceği söylenebilir. Bu durumda, t testi ile elde edilen bu anlamlı farklılıkların OSB olan çocukların dil ve bilişsel becerilerde heterojen yapıda olmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, çevresel faktörlerin de erken okuryazarlık becerilerine oldukça önemli katkılarının olduğu bilinmektedir (Esmaeeli ve Wagner, 2022; Karaahmetoğlu ve Turan, 2020). Tager-Flusberg ve Joseph (2003) yapmış oldukları araştırmada, OSB olan çocukların dil ve okuryazarlık becerilerindeki gelişimde yapılandırılmış eğitim ortamlarının, yoğun ve sistematik eğitim programlarının dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ergül ve arkadaşları (2021) erken okuryazarlık becerilerin gelişiminde ebeveyn çocuk etkileşimi, etkileşimli kitap okuma gibi ev okuryazarlık ortamının zenginleşmesine katkı sağlayacak durumların erken okuryazarlık becerilerini yordadığını belirtmiştir. OSB olan çocukların davranışsal özellikleri incelendiğinde, OSB'nin şiddeti arttıkça davranışsal problemlerin artabileceği ve bu durumun erken okuryazarlık ortamlarında farklılıklara neden olabileceği düşünülebilir. Bu gerekçelerden yola çıkarak, mevcut araştırmada elde edilen anlamlı farklılıkların çevresel faktörlerden ve çevresel faktörler ile ilişkili örtük değişkenlerden kaynaklandığı da düşünülebilir.

Sonuç olarak bağımsız örneklem t testi ile elde edilen bulgular, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri ve ilişkili değişkenlerdeki performanslarının OSB'nin şiddetine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Dinlediğini anlama ve sınıfların erken okuryazarlık ortamı değişkenlerinden elde edilen istatistiksel olarak anlamlı farkın etki büyüklüğü, diğer değişkenlerden elde edilenlere göre daha düşüktür. Bu durumda araştırma bulguları çerçevesinde, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin OSB'den etkilenme düzeyine göre daha az etkilenen grubun lehine anlamlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Tablo 11'de ise ÖPA ile belirlenen profil yapılarına göre çocukların dil özellikleri, erken okuryazarlık becerileri ve okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından farklılıkların olup olmadığına ilişkin analiz bulguları yer almaktadır.

Tablo 11

Değişkenlerin Profillere Göre Farklılığının İncelenmesi

Değişken*	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler ortalaması	sd	F	p**	Anlamlı Fark	η^2
ALDİ	Gruplar arası	19314.153	9657.076	2	102.965	.000	3-1/3-2/1-2	.51
	Gruplar içi	19133.104	93.790	204				
	Toplam	38447.256		206				
İFDİ	Gruplar arası	26256.771	13128.385	2	124.334	.000	3-1/3-2/1-2	.54
	Gruplar içi	21540.224	105.589	204				
	Toplam	47796.995	9657.076	206				
SBF	Gruplar arası	4818.353	2409.176	2	255.023	.000	3-1/3-2/1-2	.73
	Gruplar içi	1927.164	9.447	204				
	Toplam	6745.517		206				
YF	Gruplar arası	3667.159	1833.579	2	265.233	.000	3-1/3-2/1-2	.69
	Gruplar içi	1410.271	6.913	204				
	Toplam	5077.430		206				
SB	Gruplar arası	7342.697	3671.348	2	275.768	.000	3-1/3-2/1-2	.75
	Gruplar içi	2715.892	13.313	204				
	Toplam	10058.589		206				
HB	Gruplar arası	894.933	447.467	2	149.367	.000	3-1/3-2/1-2	.60
	Gruplar içi	611.135	2.996	204				
	Toplam	1506.068		206				
DA	Gruplar arası	114.219	57.109	2	137.628	.000	3-1/3-2/1-2	.63
	Gruplar içi	84.651	.415	204				
	Toplam	198.870		206				
RPM	Gruplar arası	13481.568	6740.784	2	215.837	.000	3-1/3-2/1-2	.60
	Gruplar içi	6371.109	31.231	204				
	Toplam	19852.677		206				
EVOK	Gruplar arası	27325.216	13662.608	2	58.613	.000	3-1/3-2/1-2	.37
	Gruplar içi	47552.088	233.098	204				
	Toplam	74877.304		206				
OSEÇDÖ	Gruplar arası	270.674	135.337	2	.396	.673	Anlamlı fark yok.	-
	Gruplar içi	69639.422	341.370	204				
	Toplam	69910.097	447.467	206				

*ALDİ: Alıcı Dil, İFDİ: İfade Edici Dil, OSBŞ: OSB'nin Şiddeti, YF: Yazı Farkındalığı, SB: Sözcük Bilgisi, SBF: Sesbilgisel Farkındalık, HB: Harf Bilgisi, DA: Dinlediğini Anlama, BB: Bilişsel Beceriler, EVOK: Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği, OSEÇDÖ: Okulöncesi Sınıfların Erken Okuryazarlık Çevresini Değerlendirme Ölçeği, **p<.05

ÖPA ile belirlenen OSB olan çocukların erken okuryazarlık profilleri arasında erken okuryazarlık ve ilişkili değişkenlere göre farklılık olup olmadığı ANOVA ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ayrıntılı olarak Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10 incelendiğinde sınıf içi erken okuryazarlık çevresi dışında diğer tüm beceri alanlarında profil gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü Eta kare değeri hesaplanarak elde edilmiştir. Eta kare

katsayısı için .01 küçük, .06 orta, .14 büyük etki büyüklüğü olarak tanımlanmıştır (Cohen, 1988). Tablo 11 incelendiğinde anlamlı farklılık elde edilen değişkenlerde anlamlı farkın etki büyüklüğü geniş etki büyüklüğü olarak gözlemlenmiştir.

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin performanslarının değerlendirildiği araştırmalar incelendiğinde dil becerileri ve bilişsel becerilerle bu becerilerin yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmanın bulguları da incelendiğinde, profil yapılarının oluşmasındaki ayırt edici faktörlerin dil ve bilişsel beceriler olduğu görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse, dil becerilerinde ve bilişsel becerilerde daha yüksek performans sergileyen çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından daha iyi performans sergileyen profile yer aldığı görülmektedir (bkz. Şekil 1 ve Şekil 2). Dolayısıyla bu profillerden hem bireysel özellikler açısından hem de erken okuryazarlık becerileri ve çevresel faktörler açısından elde edilen grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı merak konusu olmuştur. Yapılan analizler incelendiğinde, OSEÇDÖ ile elde edilen sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin durumuna ilişkin puan dışında diğer tüm becerilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 10). Alanyazın incelendiğinde, sınıfların okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte zenginleştirilmesinin erken okuryazarlık becerilerinin ediniminde oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Ergül vd., 2013; Feyman Gök, 2013). Fakat sınıfların erken okuryazarlık ortamlarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, araştırma bulguları öğretmenlerin genellikle sınıf içi etkinliklerde erken okuryazarlık becerilerine yer vermedikleri ifade edilmektedir (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Guo vd., 2013; Parpucu ve Güler Yıldız, 2022). Bununla birlikte, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olmasının da sınıf içerisinde erken okuryazarlık becerilerini desteklemede sınırlılıkların yaşanmasına sebebiyet vereceği düşünülmektedir. Sınıf ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi yalnızca öğretmenin bilgi düzeyi ile ilişkili değil aynı zamanda sınıf ortamının niteliği ile ilişkilidir. Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz (2019) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının kalitesinin ve ilişkili değişkenlerinin incelendiği araştırma incelendiğinde, sınıfların niteliğinin düşük olduğu belirlenmiştir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019). Erken okuryazarlık becerileri açısından sınıf ortamlarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde ise benzer olarak sınıfların eksik veya yetersiz

sınıf ortamı olarak tanımlandığı görülmektedir (Baştuğ ve Bakkaloğlu, 2024; Feyman Gök, 2013). Bu araştırmada sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresi öğretmen görüşüne dayalı olarak belirlenmiştir. Bakkaloğlu, Altındağ Kumaş ve Aykaç (2017) tarafından yapılan, kaynaştırma sınıflarının niteliğine ilişkin öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin değerlendirmelerine dayalı bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmanın bulguları öğretmenler ile bağımsız gözlemciler arasında sınıfların niteliğine ilişkin farklılaşan değerlendirmelerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenler sınıflarının niteliğinin yeterli olduğunu belirtirken, uzmanlar yetersiz olduğu yönde değerlendirmelerde bulunmuştur. Dolayısıyla, mevcut araştırmada sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresi öğretmen görüşüne dayalı olarak sınırlandırıldığı için verilerin profillere göre farklılaşmamış olabileceği de düşünülmektedir.

Bununla birlikte OSEÇDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirildiği araştırma incelendiğinde, bu ölçme aracının bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Baştuğ ve Bakkaloğlu, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubunun %66.2'si ise özel eğitim anaokuluna devam eden çocuklardan oluşmaktadır (bkz. Tablo 1). Bu durumun analizlerde anlamlı bir farklılık elde edilememesinin bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak takip edilen müfredat incelendiğinde, bağımsız anaokullarında MEB müfredatı takip edilirken, özel eğitim anaokullarında müfredat temelli olarak hazırlanan BEP'ler uygulanmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla her bir öğrencinin bireysel özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyi farklı olabileceğinden sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin de değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, müfredat incelendiğinde bağımsız anaokullarında grup çalışmaları ön plandayken özel eğitim anaokullarında bireysel çalışmaların daha çok ön planda olduğu görülmektedir (MEB, 2018, 2024). Sınıfların erken okuryazarlık becerileriyle zenginleştirilmesi gibi düzenlemelerin çoğunlukla tüm sınıfa yönelik destekleyici düzenlemeler olduğu düşünüldüğünde (Guo vd., 2013) özel eğitim anaokullarında sınıf içi erken okuryazarlık çevresi açısından bir farklılığın oluşmamasının bu gerekçeyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Gönen, Kılıç ve Çolak (2024) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde, özel eğitim anaokulunda çalışan öğretmenlerin farklı yetersizlik grupları ile çalışmada, disiplinler arası iş birliği gerçekleştirmede ve sınıf içerisinde etkili öğrenme ortamları oluşturmada güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, özel eğitim anaokulunda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüklerden kaynaklı olarak sınıf içerisinde etkili bir erken okuryazarlık

becerileriyle zenginleştirilmiş ortam oluşturmada sınırlılık yaşayabileceği düşünülebilir. Tüm bu bilgiler ışığında, sınıfların erken okuryazarlık çevresinin profil yapılarına göre farklılaşmamasının sınıfların niteliğinin düşük olması, verilerin yalnızca öğretmen görüşlerine dayanarak toplanması ve verilerin çoğunlukla özel eğitim anaokullarından toplanmasıyla açıklanabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, ÖPA ile belirlenen profil yapılarının ortalamaları arasındaki farkın, sınıfların erken okuryazarlık çevresi hariç, istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada OSB olan çocukların erkek okuryazarlık profilleri belirlenmiş, erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı olarak etki eden değişkenler belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapısal eşitlik modellerinden ÖPA ve Yol Analizi gerçekleştirilmiştir. ÖPA ile 3 profilli bir yapının olduğu görülmüştür. ÖPA'ya ilişkin bilgi kriterleri alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve bulguların varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Yol Analizi ile erken okuryazarlık becerilerine yönelik doğrudan ve dolaylı değişkenler belirlenmiştir. Yol Analizi modeline ilişkin model uyum indekleri incelenmiş ve oluşturulan model ile elde edilen verilerin çoğunlukla mükemmel uyum aralığı ve kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla Yol Analizi ile alanyazın çerçevesinde oluşturulan modele ilişkin hipotezlerin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Son olarak bireysel özellikler, çevresel özellikler ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik elde edilen verilerin OSB'nin şiddeti ve profil yapılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ayrıntılı olarak alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Bu araştırma başvuru veri toplama yöntemi, araştırmaya dahil edilen çalışma grubu özellikleri ve büyüklüğü, araştırma verilerinin toplandığı bölge gibi faktörlerle güçlü ve zayıf yönleri olan bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile toplanması ve elde edilen verilerin çocuğun bireysel performansı ve bulunduğu ortama yönelik bilgi vermesi nedeniyle bütüncül olarak değerlendirme yapma imkanı sağlaması bu araştırmanın güçlü yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin hem kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarından hem de özel eğitim anaokullarından toplanmasının, okul türüne göre oluşabilecek farklılıkların önüne geçebileceği düşünüldüğünden bu durum araştırmanın bir diğer güçlü yanı olarak değerlendirilmektedir. Araştırma verilerinin yalnızca İstanbul ilinden toplanabilmesi, her bir değişkene yönelik yalnızca bir ölçme aracı ile veri toplanabilmesi ve veri toplama

sürecinin her bir katılımcı için sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilebilmesi de bu araştırmanın zayıf yönleri olarak değerlendirilmektedir.



BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel hedefi, erken okuryazarlık becerileri ve bu becerilerle ilişkili olan değişkenler aracılığıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda alanyazın temel alınarak üç araştırma sorusu çerçevesinde çalışma planlanmış, veri toplama süreci gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular raporlanarak alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler ayrı başlıklar altında ele alınarak sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu bölümde mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurularak maddeler halinde sunulmuştur.

- Bu çalışmada OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik profillerinin belirlenebilmesi amacıyla Örtük Profil Analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz bulguları OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak üç farklı profil yapısı sergilediğini göstermiştir.
- ÖPA ile belirlenen profil yapıları alanyazın temelinde değerlendirilmiş ve isimlendirilmiştir. Bu profiller, erken okuryazarlıkta beklenen düzeyde performans gösterenler, erken okuryazarlıkta beklenenden düşük düzeyde performans gösterenler ve erken okuryazarlıkta beklenenden çok düşük düzeyde performans gösterenler olarak isimlendirilmiştir.
- ÖPA ile belirlenen profillerin çalışma grubuna oransal dağılımı incelendiğinde OSB olan çocukların yalnızca %15.3'ü erken okuryazarlık becerilerinde yaş düzeyine göre kendisinden beklenen performansı sergileyebilmiştir. Çalışma grubunun %84.7'si erken okuryazarlık becerilerinde kendisinden beklenenin altında performans sergilemiştir.

- Bu araştırmada erken okuryazarlık becerileri, bireysel özellikler ve çevresel özelliklerin birbirleriyle, yaş düzeyi ve sınıf içi erken okuryazarlık çevresi dışında, orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. OSB'nin şiddeti ile diğer değişkenlerin ters yönlü korelasyon sergilediği sonucu elde edilmiştir.
- Yol analizi ile erken okuryazarlık becerilerinin yordayıcıları belirlenmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin en güçlü yordayıcılarının dil becerileri ve bilişsel faktörler olduğu gözlemlenmiştir.
- Çevresel  zelliklerin yordayıcılık etkisi incelendiğinde, yalnızca ev okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerini yordayıcı özelliği belirlenmiştir. Sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamın erken okuryazarlık becerilerini yordayıcı etkisi belirlenememiştir.
- Erken okuryazarlık becerilerine doğrudan etki eden değişkenler ele alındığında, OSB olan çocukların dil becerilerine ve bilişsel becerilere ilişkin performansının erken okuryazarlık becerilerini doğrudan etkileyen en güçlü değişkenler olduğu belirlenmiştir.
- OSB'nin şiddetinin yalnızca yazı farkındalığı becerisine küçük düzeyde bir etkisinin olduğu, diğer erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.
- Ev okuryazarlık ortamının, erken okuryazarlık becerilerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda ev okuryazarlık ortamının bireysel özelliklere de orta ve güçlü düzeyde etkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.
- Sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevresinin erken okuryazarlık becerilerine doğrudan veya dolaylı etkisi belirlenememiştir.
- OSB olan çocukların dil becerilerine, bilişsel becerilere ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik performansının, ev ve okul ortamındaki erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortamının OSB'nin şiddetine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Tüm değişkenlerde Hafif Düzey OSB olan çocukların lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.
-   A ile belirlenen profil yapılarına göre dil becerileri, bilişsel beceriler, erken okuryazarlık becerilerine yönelik performans ile ev ve okul ortamındaki erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş ortam açısından farklılık oluşup oluşmadığı belirlenmiştir. Sınıf içi erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş  evre dışında tüm

değişkenlerde erken okuryazarlık becerileri açısından daha iyi performans sergileyen profil yapısı lehine anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler ileri araştırmalara yönelik öneriler ve uygulamacılara yönelik öneriler olarak iki ayrı başlıkta ele alınmıştır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ÖPA ile OSB olan çocukların erken okuryazarlık profilleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular her bir çocuk için belirli bir zaman dilimi içerisinde toplanmıştır. Dolayısıyla eğitim öğretim süreci sonunda çalışma grubuna dahil edilen çocukların erken okuryazarlık becerilerinde ne düzeye geldiği, profiller arasında geçişin olup olmadığı belirlenememiştir. İleriki araştırmalarda OSB olan çocukların erken okuryazarlık performanslarının boylamsal araştırmalarla değerlendirilmesi, eğitim öğretim süreci sonunda ÖPA'ya ek olarak Örtük Geçiş Analizinin yapılması önerilmektedir. Bu şekilde eğitim öğretim süreci sonunda profiller arası geçişlerin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi mümkün olabilecektir. Bu sayede, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin performanslarına yönelik daha kapsamlı bir değerlendirme yapma imkanı sağlanacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili değişkenler çevresel ve bireysel özellikler çerçevesinde düşünülmüştür. Bu değişkenlere, erken okuryazarlık becerilerine etki edebilecek farklı değişkenler (ör. sosyo ekonomik düzey gibi) eklenerek analizler tekrarlanabilir. Bu sayede farklı değişkenlerin erken okuryazarlık becerilerine varsa doğrudan veya dolaylı etkileri belirlenebilir.
- Çalışma grubuna dahil edilen çocukların bireysel özelliklerine ilişkin performansları sınırlı bir zaman diliminde belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda her bir çocuğun bireysel özelliklerine yönelik performanslarının daha geniş zaman diliminde elde edilmesi önerilmektedir. Bu sayede çocuğa ilişkin daha kesin ve kararlı verilerin elde edilmesi mümkün olacaktır.

- Bu araştırmada erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili değişkenler belirlenirken, her bir değişken için tek bir lme aracı kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda birden fazla lme aracı veya yöntemi ile veri toplanılması önerilmektedir. Örneğin, dil becerilerine ilişkin standartlaştırılmış bir lme aracıyla birlikte Dil rneği Analizi de gerçekleştirilerek çocukların dil özelliklerine ilişkin daha ayrıntılı veri elde edilebilir.
- Bu araştırmada bilişsel becerilerden sözel olmayan zeka düzeyi ele alınmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinde bilişsel süreçlerin bir parçası olan çalışma belleği ve hızlı isimlendirmenin oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerin erken okuryazarlık becerilerini de etkileyebileceği düşünülmektedir. OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik gerçekleştirilecek ileriki araştırmalarda, çalışma belleği ve hızlı isimlendirmeye ilişkin performansların da değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Alanyazında sınıf içi erken okuryazarlık çevresinin oldukça önemli olduğu ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi vurgulanmaktadır. Fakat bu araştırmada elde edilen bulguların bu güçlü ilişkiyi ortaya koymada yetersiz kaldığı veya bu durumun daha farklı faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. İleriki araştırmalarda sınıfların erken okuryazarlık çevresinin ğretmen görüşlerine dayalı olmasının yanı sıra gözlemler ile desteklenerek yeniden değerlendirilmesi önerilmektedir.
- OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik olarak bundan sonra yapılacak olan çalışmaların boylamsal ve deneysel çalışmalar şeklinde planlanması önerilmektedir. Bu sayede erken okuryazarlık becerilerine doğrudan veya dolaylı olarak etki eden değişkenler ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisinin daha somut bir biçimde ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların okul öncesi dönemde öncelikli olarak desteğe ihtiyaç duyduğu alanların daha somut bir biçimde belirlenebileceği düşünülmektedir. Bu sayede okuma ve okuduğunu anlama süreçlerine daha etkili geçiş yapmalarına katkı sağlanabilecektir.
- OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik profillerinin daha genellenebilir bulgularla oluşturulabilmesi için bu araştırmanın farklı coğrafi ve sosyo ekonomik bölgelerde daha fazla katılımcı ile yinelenmesi önerilmektedir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik eğitim ve etkinliklerin uygulanmasında OSB olan çocukların erken okuryazarlık profillerinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Bu sayede çocuğun halihazırdaki performansı daha doğru bir şekilde belirlenecek ve eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan zaman kayıplarının önüne geçilebileceği, daha etkili uygulamaların planlanabileceği düşünülmektedir.
- OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine etki eden değişkenlere yönelik çocuğun gereksinimlerinin bütüncül olarak ele alınması önerilmektedir. Bu şekilde OSB olan çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde daha etkili planlamaların yapılabilmesi düşünülmektedir.
- Alanyazından elde edilen bilgiler ve bu araştırmanın bulguları ev erken okuryazarlık ortamının erken okuryazarlık becerilerine doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik planlanacak etkinlik ve uygulamaların aile ile iş birliği çerçevesinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde dil becerilerinin ve bilişsel performansın oldukça etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu nedenle okul öncesi dönemde OSB olan çocuklar ile gerçekleştirilecek olan uygulamaların dil becerilerini ve bilişsel becerileri destekleyecek nitelikte planlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akaike, H. (1987). Faktor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Akoğlu, G., & Kızılöz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772>
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Armstrong, R. A. (2019). Should Pearson's correlation coefficient be avoided?. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 39(5), 316-327. <https://doi.org/10.1111/opo.12636>
- Atılğan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahap Kudret, Z. (2021). Akademik özellikler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 729-744). Ankara: Vize Akademik.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Kalitesi: Yordayıcı Değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (2000). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8).
- Baştuğ, Y. E., & Bakkaloğlu, H. (2024). Examination of early literacy-rich settings in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2406375>

- Berends, I. E., & Reitsma, P. (2006). Addressing semantics promotes the development of reading fluency. *Applied Psycholinguistics*, 27(2), 247-265.
- Bildiren, A., Kargin, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 yaş aralığında güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 7(1), 19-37.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley.
- Boucher, J., & Mayes, A. (2012). Memory in ASD: Have we been barking up the wrong tree? *Autism*, 16(6), 603-611. <https://doi.org/10.1177/1362361311418686>
- Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A.J.S., & Vitaro, F. (2005). Relations with parents and with peers, temperament, and trajectories of depressed mood during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 579-594.
- Browne, M. W., & Cudeck R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. Scott Long (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: SAGE Publications.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-427.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor & Francis Group.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Logan, J. A. R., & Konold, T. R. (2013). Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal consideration. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 608-620. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.007>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., ... Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*, 23, 678-686. <http://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In Hugh W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). New Jersey, NJ: Psychology Press.

- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151-164.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213-236.
- Clayton, D., Green, J. L., Rinehart, N., & Sciberras, E. (2020). Association between teacher-reported symptoms of autism spectrum disorder and child functioning in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(12), 1727-1734. <https://doi.org/10.1177/1087054716669227>
- Cleland, J., Gibbon, F. E., Peppé, S. J., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2010). Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger syndrome. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 69-76.
- Clemens, N. H., Shapiro, E. S., & Thoemmes, F. (2011). Improving the efficacy of first grade reading screening: An investigation of word identification fluency with other early literacy indicators. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 231-244. <https://doi.org/10.1037/a0025173>
- Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 273-296. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.005>
- Clendon, S., Paynter, J., Walker, S., Bowen, R., & Westerveld, M. F. (2021). Emergent literacy assessment in children with autism spectrum disorder who have limited verbal communication skills: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 165-180.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Colozzo, P., McKeil, L., Petersen, J. M., & Szabo, A. (2016). An early literacy program for young children with down syndrome: Changes observed over one year. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 102-110. <https://doi.org/10.1111/jppi.12160>
- Courchesne, E., Gazestani, V. H., & Lewis, N. E. (2020). Prenatal origins of ASD: The when, what, and how of ASD development. *Trends in Neurosciences*, 43(5), 326. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.03.005>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem akademi.
- Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 828-845.

- De Jong, P. F. D., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1-16.
- Demir, E. (2019). *R diliyle istatistik uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. & Doğanay Bilgi, A. (2018). Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(1), 450-468. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413802.
- DeThorne, L. S., & Schaefer, B. A. (2004). A guide to child nonverbal IQ measures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 275-290. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2004/029\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2004/029))
- DeVellis, R. F. (2012). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Dickinson, D., & Tabors, P. (2004). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *PBS Teacherline*, 57(2), 10-18.
- Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the World. *Hindawi Publishing Corporation Child Development Research*, 1-15. doi: 10.1155/2012/602807
- Dijkhuis, R., de Sonnevile, L., Ziermans, T., Staal, W., & Swaab, H. (2020). Autism symptoms, executive functioning and academic progress in higher education students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1353-1363.
- Drouin, M., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.05.001>
- Dynia, J. M., & Solari, E. J. (2020). Print knowledge in children with autism spectrum disorder: do child and family variables play a role?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 197-208.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142-153.

- 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, 250-287.
- Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay. *Journal of Child Language*, 36(5), 999-1021.
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007-1023.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. doi:10.1016/j.rasd.2010.09.001.
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35, 551-556. doi: 10.1007/s10643-007-0232-1.
- Ellis Weismer, S., Gernsbacher, M. A., Stronach, S., Karasinski, C., Eernisse, E. R., Venker, C. E., & Sindberg, H. (2011). Lexical and grammatical skills in toddlers on the autism spectrum compared to late talking toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1065-1075.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Eds), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-132). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergül, C., Ökcün Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Demir, E., Tülü, B. K., & Bahap Kudret, Z. (2021). Longitudinal investigation of endogenous and exogenous predictors of early literacy in Turkish-speaking kindergartners. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1651-1667. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1670654>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1451-1472.
- Esmaeeli, S., & Wagner, A. K. H. (2022). The importance of home environment in Early age for later literacy development. *Lirdef*, 1(1). https://doi.org/10.34745/numerev_1792
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044-1052. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1127-3>
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Hall, C. M., Pearl, R., Van Acker, R., & Rodkin, P. (2008). Interpersonal competence configurations, behavior problems, and social adjustment in preadolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 195-212.

- Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals. of Dyslexia*, 57, 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fleury, V. P., & Lease, E. M. (2018). Early indication of reading difficulty? A descriptive analysis of emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 82-93.
- Forza, C., & Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(98\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00007-3)
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57 (1), 252-280. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gerbing, D. W. & Anderson, J. C. (1993). Monte carlo evaluations of goodness of fit indices structural equations models. In K. A. Bollen & J. Scott Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 40-72). London: SAGE Publications.
- Gernsbacher, M. A., Morson, E. M., & Grace, E. J. (2016). Language and speech in autism. *Annual Review of Linguistics*, 2, 413-425. doi: 10.1146/annurev-linguist-030514-124824
- Gibson, W. A. (1959). Three multivariate models: Factor analysis, latent structure analysis, and latent profile analysis. *Psychometrika*, 24(3), 229-252.
- Gillet, N., Morin, A. J., Sandrin, E., & Houle, S. A. (2018). Investigating the combined effects of workaholism and work engagement: A substantive-methodological synergy of variable-centered and person-centered methodologies. *Journal of Vocational Behavior*, 109, 54-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.09.006>
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of inservice education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 72-83. doi: 10.1044/0161-1461(2007/007)
- Goodrich, J. M., & Lonigan, C. J. (2017). Language-independent and language-specific aspects of early literacy: An evaluation of the common underlying proficiency model. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 782. <https://doi.org/10.1037/edu000179>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gönen, A., Kılıç K. & Koçak, F. (2024). Özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 969-990. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1457361>

- Gray, A., & McCutchen, D. (2015). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333. doi: 10.1177/00222194060390040601
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1079-1091. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00193>
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classroom. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 40-60. doi: 10.1177/1053815113500343
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-100.
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward-Changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education review*, 17(1), 110-118.
- Hirschi, A., & Valero, D. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.010>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howard, M. C., & Hoffman, M. E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches: where theory meets the method. *Organizational Research Methods*, 21(4), 846-876. <https://doi.org/10.1177/1094428117744021>
- Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55-75. <https://doi.org/10.1177/0014402917705855>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>

- Işıtan, S., & Akoğlu, G. (2016). Yazı Farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1333-1352. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111>
- 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>
- İncekaş Gassaloğlu, S., Baykara, B., Avcil, S., & Demiral, Y. (2016). Çocukluk otizmi derecelendirme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(4), 266-274. doi: 10.5080/u11197
- Jackson, L., & Hanline, M. F. (2022). Impact of shared reading intervention on early literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 300-321. <https://doi.org/10.1177/1468798420939645>
- Joseph, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2002). Cognitive profiles and social-communicative functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 807-821. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00092>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 302-317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- 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. doi: 10.1177/026565900101700303
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 34(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005990203400401>
- Justice, L., & Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3) 99-113. doi: 10.1177/02711214030230030101
- Kang, E., Lerner, M. D., & Gadow, K. D. (2022). The importance of parent-teacher informant discrepancy in characterizing autistic youth: A replication latent profile analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 52(1), 108-118. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2154217>
- Karaahmetoğlu, B., & Turan, F. (2020). Investigation of parental early literacy beliefs and early literacy home environment of the children with developmental disability and typical development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 243-254. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051687>

- Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). doi: 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(3), 237-268. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemini. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868.
- Katims, D. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 147-157. doi: 10.1177/108835769601100304
- Kılıç-Tülü, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Ergül, C. (2022). Investigation of early literacy skills in children on the autism spectrum: The case of turkish-speaking children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14(1). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05456-8>
- Kilili-Lesta, M., Giannakou, K., & Voniati, L. (2024). The childhood prevalence, gender ratio, and characteristics of autism spectrum disorder in Cyprus using school report: A cross-sectional study. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s41252-024-00412-2>
- Kim, K. (2017). Visualizing first and second language interactions in science reading: A knowledge structure network approach. *Language Assessment Quarterly*, 14(4), 328-345. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1350183>
- Kim, S. H., Bal, V. H., & Lord, C. (2018). Longitudinal follow-up of academic achievement in children with autism from age 2 to 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(3), 258-267.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger syndrome: Diagnosis and external validity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00099-4](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00099-4)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Knight, E., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2019). Predicting reading comprehension in young children with autism spectrum disorder. *School Psychology*, 34(2), 168-177. <https://doi.org/10.1037/spq0000277>

- Lanter, E., & Watson, L. R. (2008). Promoting literacy in students with ASD: The basics for the SLP. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 33-43. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/004))
- Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. A., & Freeman, D. (2012). Emergent literacy in children with autism: An exploration of developmental and contextual dynamic processes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 308-324.
- Lanza, S. T., Bray, B. C., & Collins, L. M. (2013). An introduction to latent class and latent transition analysis. In J. A. Schinka, W. F. Velicer, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (pp. 691-716). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Read Research Quarterly*, 47, 259-282. <https://doi.org/10.1002/rq.020>
- Levin, I., Both-De Vries, A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463-477. doi:10.1017/S0142716405050253
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D.B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. doi: 10.1016/j.jecp.2005.07.003
- Lucas, R., & Norbury, C. F. (2015). Making inferences from text: It's vocabulary that matters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 1224-1232. doi: 10.1044/2015_JSLHR-L-14-0330
- Lund, E. M., Kohlmeier, T. L., & Durán, L. K. (2017). Comparative language development in bilingual and monolingual children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 106-124. <https://doi.org/10.1177/1053815117690871>
- Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of Child Language*, 34(3), 623-654.

- Macdonald, D., Luk, G., & Quintin, E. M. (2022). Early reading comprehension intervention for preschoolers with autism spectrum disorder and hyperlexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1652-1672. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05057-x>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Crane, J. L., ... Dietz, P. M. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 37-78 ay okul öncesi özel eğitim öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Okul öncesi eğitim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara.
- Mohan, H. S., & Tiwari, S. (2023). A survey on professionals' beliefs and practices related to emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Speech, Language and Hearing*, 26(4), 278-288. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2023.2226532>
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Muthén, B. (2004). Latent variable analysis. *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, 345(368), 106-109.
- Nation, K., & Norbury, C. F. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/10888431003623553>
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (Akoğlu ve Ergül, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help: Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28, 491-508. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9534-z>
- Niklas, F., & Tayler, C. (2017). Room quality and composition matters: Children's verbal and numeracy abilities in Australian early childhood settings. *Learning and Instruction*, 54, 114-124.
- Norbury, C., & Nation, C. (2011) Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 191-210. doi: 10.1080/10888431003623553

- Nunes, D., Whalon, K., Jackson, E., Intepe-Tingir, S., & Garris, S. (2022). Effects of dialogic reading on the vocabulary knowledge of preschoolers with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(1), 282-301. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1986808>
- Nuske, H. J., & Bavin, E. L. (2011). Narrative comprehension in 4-7-year-old children with autism: Testing the weak central coherence account. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(1), 108-119. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.484847>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A monte carlo simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). New Jersey: Pearson.
- Ökcün Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246293>
- Özdemir, S. Z., & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/18639/196737>
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Park, C. J., Yelland, G. W., Taffe, J. R., & Gray, K. M. (2012). Brief report: The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems in pre-schoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2761-2766.
- Parpucu, N., & Güler Yıldız, T. (2022). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 684-700. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020062664>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Paynter, J., O'Leary, K., & Westerveld, M. (2024). Pre-school skills and school-age reading comprehension in children on the autism spectrum: A preliminary investigation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1834-1848. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05949-0>

- Peeters, M., Moor, J., & Verhoeven, L. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 659-668. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.002>
- Peifer, K., & Perez, L. (2011). Effectiveness of a coordinated community effort to promote early literacy behaviors. *Maternal and Child Health Journal*, 15(6), 765-771. <https://doi.org/10.1007/s10995-010-0637-0>
- Pellicano, E. (2012). Do autistic symptoms persist across time? Evidence of substantial change in symptomatology over a 3-year period in cognitively able children with autism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(2), 156-166. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.2.156>
- Phillips, B., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 03-17. doi: 10.1177/0271121407313813
- Philofsky, A., Fidler, D. J., & Hepburn, S. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(4), 368-380.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005), Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Vezzani, C., & Gamannosi, B. A. (2016). Predicting reading, spelling and mathematical skills: A longitudinal study from kindergarten through first grade. *Psychological Reports*, 118(2), 413-440. doi: 10.1177/0033294116633357
- Pullen, P., & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. doi: 10.1177/10534512030390020401
- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales Section 2: The Coloured Progressive Matrices*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_7
- Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807-816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>

- Rimmer, C., Dahary, H., & Quintin, E. M. (2022). Emergent literacy skills and autism: A scoping review of intervention programs. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 97, 102004. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102004>
- Riojas-Cortez, M., & Martinez, M. (2022). Read-alouds: A case study of two preschoolers on the autism Spectrum. *Read Teach*, 76, 169-175. <https://doi.org/10.1002/trtr.2129>.
- Robertson, C., & Salter, W. (1997). *The Phonological Awareness Test (PAT)*. East Moline, IL: Linguisticsystems.
- 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, 1058-1075. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x>
- Russell, J., & Drake Shiffler, M. (2019). How does a metalinguistic phonological intervention impact the reading achievement and language of African American boys?. *Reading & Writing Quarterly*, 35(1), 4-18.
- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., Karaman, G., Bahap Kudret, Z., & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 444-459. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.016>
- Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., ... & Tuller, L. (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 433-457. <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02592-y>
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Rochen Renner, B. (2007) *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*. Western Psychological Services.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Psychology press.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461-464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Sclove, S. L. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika*, 52(3), 333-343.
- Servi, C., & Acarlar, F. (2021). Türkçe konuşan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda biçimbirim bilgisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 918-951. <https://doi.org/10.17679/inuefd.899556>
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>

- Solari, E. J., Henry, A. R., Grimm, R. P., Zajic, M. C., & McGinty, A. (2022). Code-related literacy profiles of kindergarten students with autism. *Autism*, 26(1), 230-242. <https://doi.org/10.1177/13623613211025904>
- Son, S. H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118. <https://doi.org/10.1037/a0020065>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Szatmari, P., Bryson, S., Boyle, M., Streiner, D., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 520-528. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00141>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik uygulamalarına giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x
- Tager-Flasberg, H. (1999). A Psychological approach to understand the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325-334.
- Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 469-481. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011>
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 303-314. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1198>.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 1, 335-364. <https://doi.org/10.1002/9781118911389.hautc10>

- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2017). Language and communication in autism. In F. Volkmar (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* (4th ed.), 2, 330-364. Wiley.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex Publishing.
- Tekin, E. (2000). Karşılaştırmalı-tek denekli araştırma modelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2, 1-12.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Yanlıştız öğretım yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Thompson, M., Jones, R., & Casey, J. (2022). Enhancing literacy skills in children with autism spectrum disorder: The role of technology-based interventions. *Computers & Education*, 176, 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
- Tipton, C. L., McPhillips, D., & Gross, J. M. (2017). Phonological awareness interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2412-2426. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3157-2>
- Topbaş, S., & Güven, S. (2011). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105314>
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. New York: Pearson.
- Troyb, E., Orinstein, A., Tyson, K., Helt, M., Eigsti, I. M., Stevens, M., & Fein, D. (2014). Academic abilities in children and adolescents with a history of autism spectrum disorders who have achieved optimal outcomes. *Autism*, 18(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/1362361312473519>
- Tueller, S., & Lubke, G. (2010). Evaluation of structural equation mixture models: Parameter estimates and correct class assignment. *Structural Equation Modeling*, 17(2), 165-192.
- Turan, F. & Topcu, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımli kitap okumanın rolü: okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33. doi: 10.21020/hsbfd.369491

- Venker, C., Ray-Subramanian, C., Bolt, D., & Ellis Weismer, S. (2014). Trajectories of autism severity in early childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 546-563. doi:10.1007/s10803-013-1903-y
- Volden, J. (2002). Features leading to judgements of inappropriacy in the language of speakers with autism: A preliminary study. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 26(3), 138-146.
- Walker, S., Clendon, S., Paynter, J., Flückiger, B., Bowen, R., & Sullivan, R. (2022). Observing the classroom literacy environment of children on the autism spectrum in specialist classrooms. *Australian Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00049441221107424>
- Wang, M., & Hanges, P. J. (2011). Latent class procedures: Applications to organizational research. *Organizational Research Methods*, 14(1), 24-31.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005), Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40, 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>
- Wei, X., Christiano, E. R., Yu, J. W., Wagner, M., & Spiker, D. (2015). Reading and math achievement profiles and longitudinal growth trajectories of children with an autism spectrum disorder. *Autism*, 19(2), 200-210. <https://doi.org/10.1177/1362361313516549>
- Weismer, S. E., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1259-1273. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0983-1>
- Westerveld, M. F., Paynter, J., O'Leary, K., & Trembath, D. (2018). Preschool predictors of reading ability in the first year of schooling in children with ASD. *Autism Research*, 11(10), 1332-1344. doi: 10.1007/s10803-010-0983-1
- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism And Developmental Disorders*, 47(2), 424-438. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5>
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/0022466915613593>
- Whalon, K., & Fleury, V. P. (2023). Autism and early literacy. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (pp. 336-345). Guilford Press.
- Whitehouse, A. J., Barry, J. G., & Bishop, D. V. (2008). Further defining the language impairment of autism: is there a specific language impairment subtype?. *Journal of Communication Disorders*, 41(4), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.01.002>

- Whitehouse, A., Line, E., Watt, H., & Bishop, D. (2009). Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 489-510. <https://doi.org/10.1080/13682820802708080>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.xCitations:939
- Woo, S. E., Jebb, A. T., Tay, L., & Parrigon, S. (2018). Putting the “Person” in the Center: Review and synthesis of Person-centered approaches and methods in organizational science. *Organizational Research Methods*, 21(4), 814-845. <https://doi.org/10.1177/1094428117752467>
- Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
- Yoder, P., Watson, L. R., & Lambert, W. (2015). Value-added predictors of expressive and receptive language growth in initially nonverbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1254-1270. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2286-4>
- Yuan, H., Kleemans, T., & Segers, E. (2024). The role of the traditional and digital home literacy environment in Chinese Kindergartners’ language and early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 67, 67-77.
- Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Szatmari, P., Duku, E., Smith, I. M., Zwaigenbaum, L., ... & Elsabbagh, M. (2021). Profiles and predictors of academic and social school functioning among children with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(5), 656-668.
- Ziatas, K., Durkin, K., & Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autism, asperger syndrome, specific language impairment, and normal development. *Development and Psychopathology*, 15(1), 73-94.



Ek 1. Ebeveyn İçin Aydınlatılmış Onam Formu

EBEVEYN İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU¶

Araştırmanın Adı:¶

Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık profillerinin belirlenmesi.¶

A.Giris:¶

Sayın gönüllü,¶

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü lisansüstü eğitimim kapsamında doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Bu kapsamda planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.¶

B.Bilgilendirme:¶

1.Araştırmamın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesidir.¶

3. Araştırma kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğunuz ile araştırmayı yürütmekten sorumlu olan araştırmacı Arş. Gör. Yunus Emre Baştuğ geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan veri toplama araçları ile bire bir oturumlarla veri toplama süreci gerçekleştirecektir. Bu süreç 2 oturum olarak planlanmış olup her bir oturum 40 dk olarak belirlenmiştir. Oturumlar ardışık olarak gerçekleştirilecektir. Gerçekleştirilecek olan oturumların %30'u güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Alınan kayıtlar kişisel verilerin korunması kanunu gereği 3. kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.¶

4.Gerçekleştirilecek olan oturumlarda OSB olan okul öncesi dönem çocuklarının Dil ve İletişim, Sözel Olmayan Zekâ ve Erken Okuryazarlık Beceri Düzeyleri değerlendirilecektir.¶

5. Araştırmaya dahil edilecek olan çocukların ebeveynlerinden, çocuk için en doğru değerlendirmeyi yapabilmek ve çevresel faktörlerin etkisini belirleyebilmek amacıyla ekte yer alan Ev Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'nin doldurulması beklenmektedir.¶

6. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.¶

7. Yapılacak olan tüm değerlendirmelere yönelik rapor talep edildiği takdirde öğretmen ve ebeveynler ile paylaşılacaktır.¶

8. Araştırmaya dahil olduktan sonra talep edilmesi durumunda çıkmak katılımcı ebeveyninin hakkı olup, istenildiğinde aşağıda belirtilmiş olan iletişim adreslerine bildirilebilir.¶

C.Güvence:¶

Sizlerden toplanan verilerin tamamı yalnızca araştırma amaçlarımız doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma raporlarında okulların, rehabilitasyon merkezlerinin, ebeveynlerin öğretmenlerin veya çocukların isimleri hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.¶

Katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.¶

Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ¶

Danışman: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU¶

D.Onay:¶

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanımsıyım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.¶

...../...../20.. → → → → → → → Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ¶

İmza: → → → → → → → İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa¶

Ebeveynin Adı Soyadı: → → → →Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi¶

.....Özel Eğitim Bölümü¶

Ek 2. Öğretmen İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ÖĞRETMEN İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU¶

¶

Araştırmanın Adı:¶

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesi¶

A.Giris:¶

Sayın gönüllü,¶

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü lisansüstü eğitimim kapsamında doktora tez çalışmamı gerçekleştiriyorum. Bu kapsamda planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.¶

B.Bilgilendirme:¶

- 1.Araştırmamın amacı Otizm Spektrum Bozukluğu olan okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık beceri profillerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda veri toplama sürecinde sizlerin ekte yer alan ölçekleri doldurması beklenmektedir.¶
- 2.Çalışmaya katılmanız için okulöncesi dönemde olan Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveyn olmak ya da okulöncesi dönemde olan Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğun öğretmeni olmanız gerekmektedir.¶
- 3.Çalışma kapsamında sizlerin formlarda yer alan ölçekleri doldurması beklenmektedir.¶
- 4.Çalışmaya 200 gönüllü ebeveyn ve 200 gönüllü öğretmen katılacaktır.¶
- 5.Formlardaki ölçekleri doldurmanız, okuma hızınıza bağlı olarak 10 ile 12 dakika arasında olacaktır.¶
6. Çalışmamızın geçerli ve güvenilir şekilde tamamlanabilmesi için ölçekleri doldururken bütün maddeleri eksiksiz, yansız ve ölçeklerin başında yer alan yönergelere uygun olarak işaretleyerek tamamlamanız büyük önem taşımaktadır.¶
7. Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz ya da araştırmadan ayrılmanız durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaksınız. Araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.¶

C.Güvence:¶

Sizlerden toplanan verilerin tamamı yalnızca araştırma amaçlarımız doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırma raporlarında okulların, rehabilitasyon merkezlerinin, ebeveynlerin öğretmenlerin veya çocukların isimleri hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.¶

Katkılarınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.¶

Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ¶

Danışman: Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU¶

D.Onay:¶

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığımı düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılar sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayımlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.¶

¶

¶

¶

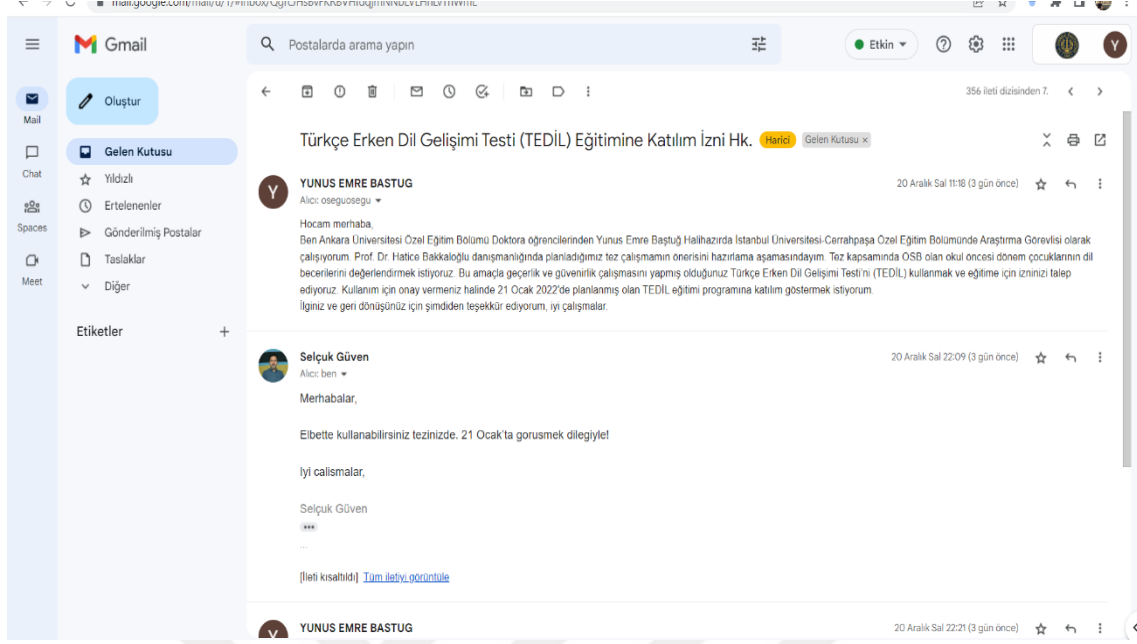
.../.../20... → → → → → → → → Arş. Gör. Yunus Emre BAŞTUĞ¶

İmza: → → → → → → → → İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa¶

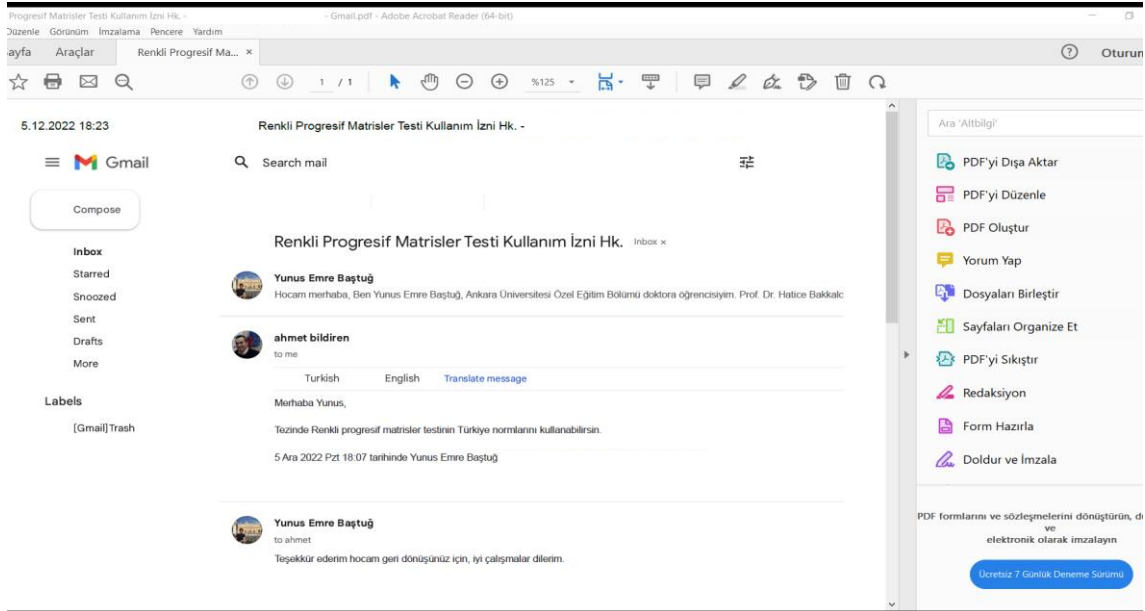
Katılımcının Adı-Soyadı: → → → → → → → → Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi¶

-----Özel Eğitim Bölümü¶

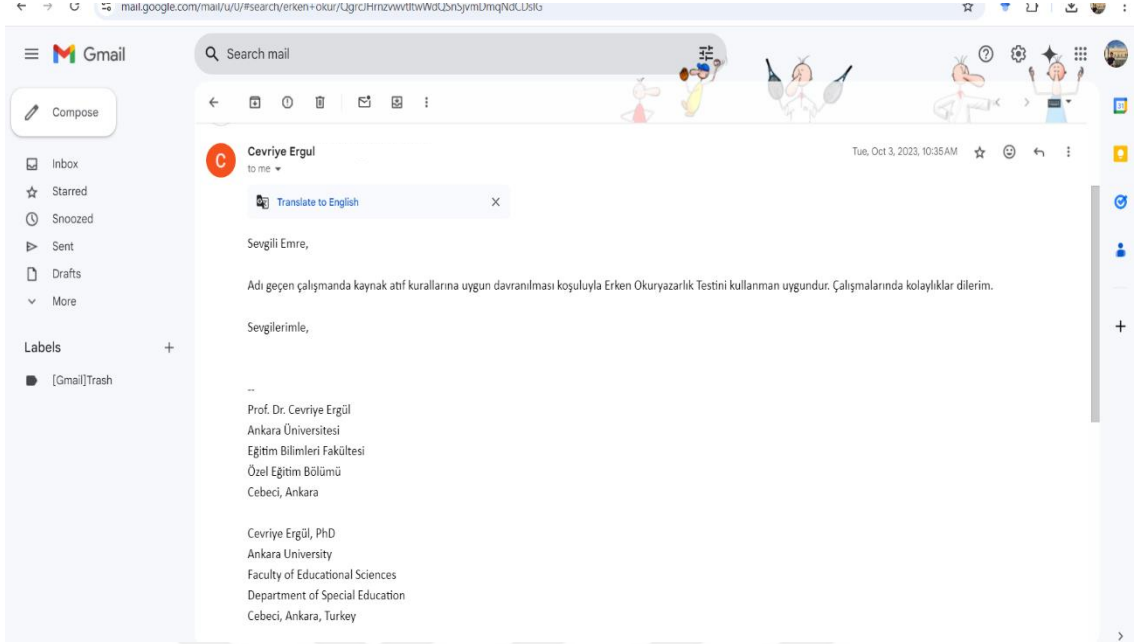
Ek 3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) Kullanım İzni



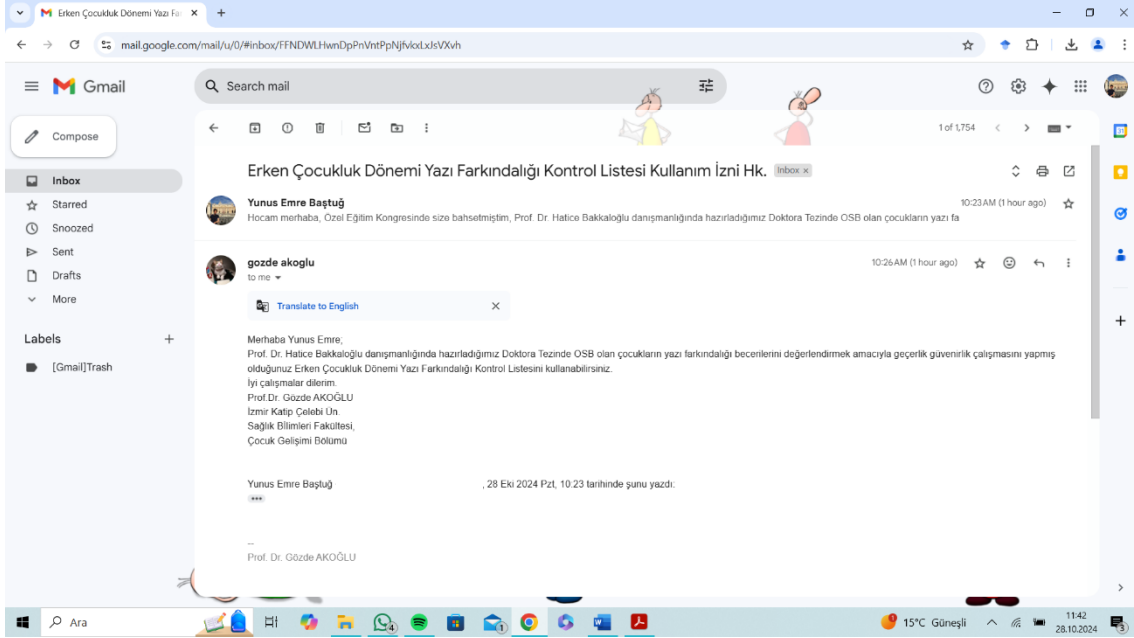
Ek 4. Renkli Progresif Matrisler (RPM) Testi Kullanım İzni



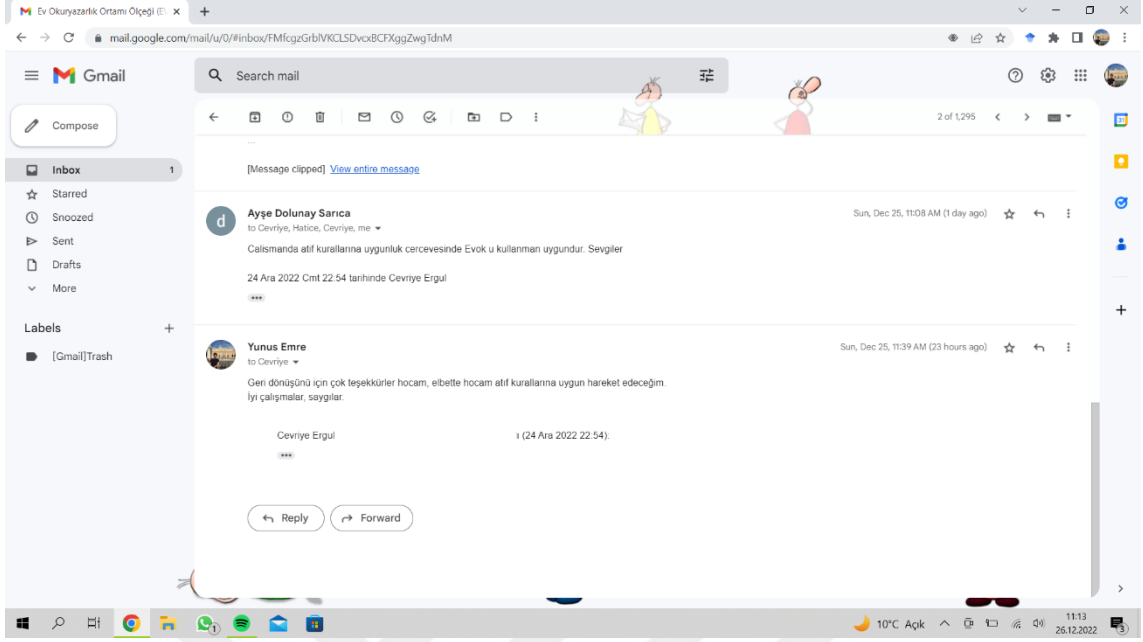
Ek 5. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Kullanım İzni



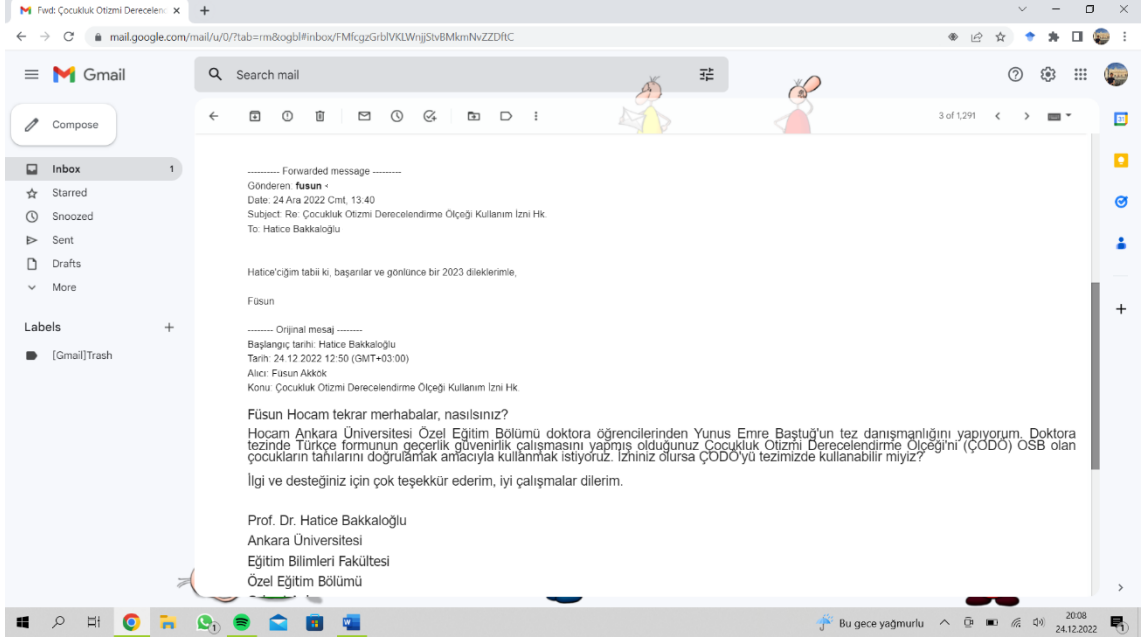
Ek 6. Erken Çocukluk Dönemi Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Kullanım İzni



Ek 7. Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK) Kullanım İzni



Ek 8. Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ) Kullanım İzni



Ek 9. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 13/03/2023
Toplantı Sayısı : 07
Karar Sayısı : 87

87- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisi **Yunus Emre BAŞTUĞ**'un "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okur-Yazarlık Profillerinin Belirlenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili 17.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü doktora öğrencisi **Yunus Emre BAŞTUĞ**'un "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okur-Yazarlık Profillerinin Belirlenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
13/03/2023

Ek 10. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-75919456
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

09.05.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 No.lu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 25/04/2023 tarihli ve E-98761816-302.08.01-905140 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre BAŞTUĞ'un, "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (64 Sayfa)
2-Ayşe Başvuru (11 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara ve İstanbul Valiliğine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Milli Eğitim Bakanlığı 4/A

Telefon No : 0 (312) 413 27 51

E-Posta: sgb_arastirmasizimleri@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Fatma TABALU

Unvan : Şube Müdürü

İnternet Adresi: www.sgb.gov.tr

Faks: 3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 1481-c6e8-3731-8472-4da9 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 11. EROT Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Tarih:

Uygulanan Test:

Toplam (+) %:

Uygulama Basamağı	Evet	Hayır	Notlar
Uygulamacı giriş konuşması yaptı mı? (ör. Kendini tanıtmak, çocukla tanışmak gibi)			
Uygulamacı testi tanıttı mı?			
Uygulamacı testin kuralları hakkında katılımcıyı bilgilendirdi mi?			
Uygulamacı testin uygulanabilmesi için gerekli koşulları oluşturdu mu? (ör. Gerekliyse materyal bulundurması, dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırması gibi)			
Uygulamacı her bölümün başında bulunan örnek maddeyi testin maneline uygun olarak sundu mu?			
Uygulamacı test boyunca yönergeyi testin maneline uygun olarak sundu mu?			
Uygulamacı yönergeyi verdikten sonra katılımcının cevap vermesi için testin maneline uygun süre verdi mi?			
Uygulamacı doğru veya yanlış cevaplar testin maneline uygun tepki verdi mi?			
Uygulamacı yönergeyi test maneline uygun sayıda verdi mi?			
Uygulamacı alt testler arasındaki geçişte testin maneline uygun bir geçiş yaptı mı?			

Ek 12. RPM Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Tarih:

Uygulanan Test:

Toplam (+) %:

Uygulama Basamağı	Evet	Hayır	Notlar
Uygulamacı giriş konuşması yaptı mı? (ör. Kendini tanıtmak, çocukla tanışmak gibi)			
Uygulamacı testi tanıttı mı?			
Uygulamacı testin kuralları hakkında katılımcıyı bilgilendirdi mi?			
Uygulamacı testin uygulanabilmesi için gerekli koşulları oluşturdu mu? (ör. Gerekliyse materyal bulundurması, dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırması gibi)			
Uygulamacı veri kayıt formunu çocuğın göremeyeceği şekilde konumlandırdı mı?			
Uygulamacı ilk 5 maddeyi çocukla birlikte tamamladı mı?			
Uygulamacı test boyunca yönergeyi testin maneline uygun olarak sundu mu?			
Uygulamacı yönergeyi verdikten sonra katılımcının cevap vermesi için testin maneline uygun süre verdi mi?			
Uygulamacı doğru veya yanlış cevaplar testin maneline uygun tepki verdi mi?			
Uygulamacı yönergeyi test maneline uygun sayıda verdi mi?			

Ek 13. TEDİL Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Tarih:

Uygulanan Test:

Toplam (+) %:

Uygulama Basamağı	Evet	Hayır	Notlar
Uygulamacı giriş konuşması yaptı mı? (ör. Kendini tanıtmak, çocukla tanışmak gibi)			
Uygulamacı testi tanıttı mı?			
Uygulamacı testin kuralları hakkında katılımcıyı bilgilendirdi mi?			
Uygulamacı testin uygulanabilmesi için gerekli koşulları oluşturdu mu? (ör. Gerekliyse materyal bulundurması, dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırması gibi)			
Uygulamacı test boyunca yönergeyi testin maneline uygun olarak sundu mu?			
Uygulamacı yönergeyi verdikten sonra katılımcının cevap vermesi için testin maneline uygun süre verdi mi?			
Uygulamacı doğru veya yanlış cevaplar için testin maneline uygun tepki verdi mi?			
Uygulamacı yönergeyi test maneline uygun sayıda verdi mi?			
Uygulamacı cevapların kodlanmasını testin maneline uygun olarak gerçekleştirdi mi? (ör. 3 soruya arka arkaya yanlış cevap verdikten sonra testin başlangıç noktasından geriye doğru gidilmesi)			

Ek 14. Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:

Tarih:

Uygulanan Test:

Toplam (+) %:

Uygulama Basamağı	Evet	Hayır	Notlar
Uygulamacı teste başlamadan önce en az 5 dakikalık bir ısınma çalışması gerçekleştirdi mi?			
Uygulamacı testi tanıttı mı?			
Uygulamacı testin kuralları hakkında katılımcıyı bilgilendirdi mi?			
Uygulamacı testin uygulanabilmesi için gerekli koşulları oluşturdu mu? (ör. Gerekliyse materyal bulundurması, sessiz bir ortamın sağlanması)			
Uygulamacı test boyunca yönergeyi testin manueline uygun olarak sundu mu?			
Uygulamacı yönergeyi verdikten sonra katılımcının cevap vermesi için testin manueline uygun süre verdi mi?			
Uygulamacı yanlış verilen yanıtlara düzeltici bir geri bildirimde bulundu mu?			
Uygulamacı verinin kodlanmasını testin kurallarına uygun olarak gerçekleştirdi mi? (Doğru yanıtlar için sol kısma "1", yanlış yanıtlar için sağ kısma "1" yazılması)			

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocukların Erken Okuryazarlık Profillerinin Belirlenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 16.01.2025
Gönderim Numarası	: 2565206114
Sayfa Sayısı	: 134
Sözcük Sayısı	: 31147
Karakter Sayısı	: 224291
Benzerlik Oranı	: % 10
Savunma Tarihi	: 27.12.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Yunus Emre BAŞTUĞ

Tarih: 16.01.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Yunus Emre BAŞTUĞ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2018-devam ediyor

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı	İnönü Üniversitesi	2017
Yüksek Lisans	Özel Eğitim Anabilim Dalı/Özel Eğitim Programı	Ankara Üniversitesi	2020

Yayınlar:

Makaleler

Baştuğ, Y. E., & Bakkaloğlu, H. (2024). Examination of early literacy-rich settings in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Years Education*, 1-19. (ESCI). <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2406375>

Polat, E., Baştuğ, Y. E., Hopcan, S., Cepdibi Sıbıç, S., & Işıklıgil, N. C. (2024). Voices of primary school teachers about the intelligent material system developed for inclusive education. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(2), 85-96.

Polat, E., Cepdibi Sıbıç, S., Işıklıgil, N. C., Hopcan, S., & Baştuğ, Y. E. (2024). Educational technology in inclusive classrooms: Assessing teacher awareness and needs. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 7(1), 116-131.

Polat Hopcan, E., Albayrak, E., Hopcan, S., Baştuğ, Y. E., Cepdibi Sıbıç, S., Örs, E., Ayaşlı, H., & Başkurt, İ. (2023). Are existing mobile writing applications for writing difficulties sufficient? *Participatory Educational Research*, 10(5), 19-40. (Scopus).

Baştuğ, Y. E., & Servi, C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 770-787.

Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2021). Alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine yönelik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2531-2558.

Kitap Bölümleri

Karadaş, C., & Baştuğ, Y. E. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere okuma öğretimi. E. Laçın (Ed.), *Özel gereksinimli öğrenciler için okuma ve okumanın gelişimi* içinde (ss. 109-139). Ankara: Nobel Yayınevi.

Bildiriler

Baştuğ, Y.E. & Baştuğ, H. (2024). Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Problem Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi. 34. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Ankara, Türkiye.

Polat, E., Cepdibi Sıbıç, S., Işıklıgil, N. C., Baştuğ, Y. E., & Hopcan, S. (2023). Kapsayıcı eğitim ortamlarında ilkökul öğretmenlerinin ihtiyaçları. 33. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Trabzon, Türkiye.

Polat Hopcan, E., Hopcan, S., Albayrak, E., Baştuğ, Y. E., Cepdibi Sıbıç, S., & Başkurt, İ. (2022). Mobil yazma uygulamalarının değerlendirilmesi. *International Eastern Conference on Human-Computer Interaction*, Nakhchivan, Azerbaycan, 261-262.

Burgan, S. N., & Baştuğ, Y. E. (2021). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini desteklemeye yönelik inanç ve davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Ankara Kongresi*, İstanbul, Türkiye, 1, 76-77.

Baştuğ, Y. E., & Bakkaloğlu, H. (2020). Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress Online*, Eskişehir, Türkiye, 1013-1015.

Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2019). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi. 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, İzmir, Türkiye, 143.

Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2018). Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eskişehir, Türkiye, 166-179.

- Karataş, Y. E., Karataş Okyay, E., Canpolat, M., Baştuğ, Y. E., & Karakaya, D. (2018). Newborn's and mother's home care service requirements at postpartum period. *5th Uluslararası Evde Sağlık ve Sosyal Hizmetler Kongresi*, Antalya, Türkiye, 383-385.
- Kaplan, G., & Baştuğ, Y. E. (2016). Sinema filmlerinde otizm'in işlenişi: Film incelemesi. *26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Eskişehir, Türkiye, 145.
- Kaplan, G., & Baştuğ, Y. E. (2015). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, İstanbul, Türkiye, 38.

