

Görme Yetersizliği ve Erken Okuryazarlık Becerileri*

Visual Impairment and Early Literacy Skills

Damla Işıtan Kılıç, Çıgıl Aykut

Yazar Bilgileri

Damla Işıtan Kılıç 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
damlaisitan@gazi.edu.tr

Çıgıl Aykut 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
cigil@gazi.edu.tr

ÖZ

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken erken okuryazarlık becerileri formal okuryazarlık öncesinde ön koşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde doğal olarak gerçekleşen bazı öğrenme fırsatları çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Görme becerilerinde sınırlılık yaşayan çocuklar için ise doğal öğrenme fırsatları yetersiz kalabilmektedir. Bu durum gören akranlarıyla karşılaştırıldıklarında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerileriyle bağlantılı alanlarda yeterince gelişim sağlayamamalarına neden olmaktadır. Alanyazında tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu destek çocukların bireysel ihtiyaçları ve becerileri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmalıdır. Görme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde görme sınırlılığından etkilenme düzeylerine göre farklı uyarlamalar gerekebilmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada alanyazında yapılan araştırmaların derlenmesiyle erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri ve görme yetersizliğinin erken okuryazarlık becerilerine etkisi farklı etmenler açısından ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Görme yetersizliği
Erken okuryazarlık
Okul öncesi dönem

Keywords
Visual impairment
Early literacy
Preschool period

Makale Geçmişi
Geliş: 21.02.2023
Kabul: 28.12.2023

ABSTRACT

Early literacy skills children should acquire in preschool refer to prerequisite knowledge, skills, and attitudes before formal literacy. The natural learning opportunities that arise in the preschool period affect the acquisition of early literacy skills in children. Natural learning opportunities may need to be improved for children with limited vision skills. Compared to their sighted peers, children with visually impairment not to be able to develop sufficiently in areas related to their early literacy skills. The literature suggests that all children's early literacy skills should be supported from early ages. This support should be differentiated according to children's individual needs and skills. Depending on the level of exposure of children with visually impaired to the disability, different adaptations may be required in order to support the early literacy skills of children with disabilities. In the context of this study, the effects of early literacy, early literacy skills, and visual impairment on early literacy skills are explained, and various suggestions are given to support the early literacy skills of children with visual impairment in light of the findings obtained as a result of the researches in the literature.

*Bu araştırma 8-10 Eylül 2023 tarihlerinde düzenlenen ERPA International Congresses on Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Işıtan-Kılıç, D. & Aykut, Ç. (2024). Görme yetersizliği ve erken okuryazarlık becerileri. *TEBD*, 22(1), 412-443.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1232040>

Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları beklenen erken okuryazarlık (EO) becerileri formal okuryazarlık için gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Lonigan ve Shanahan, 2009; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998). EO, okul öncesi dönemde yer alan çocukların ilköğretime geçtiklerinde okuryazarlık becerilerini kolay bir şekilde kazanmalarını sağlamaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Formal okul dönemine başlamadan önce çocukların karşılaşacakları akademik zorluklara hazır olmaları gerektiği (Israel, 2007) düşünüldüğünde okul öncesi dönemdeki çocuklara EO becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır.

Birinci sınıfta sağlanan okuma öğretimi çocukların okuma yazmanın ön koşul becerilerine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır (Ergül vd., 2016). Araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma performanslarına müdahale edilmediği durumlarda erken okuryazarlığın kapsadığı birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarıyla çocukların okumada düşük başarı sergiledikleri görülmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1997; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Düşük okuma başarısı ise öğrencilerin yazılı metinleri etkili bir şekilde anlayamamasına ve analiz edememesine neden olmaktadır. Okuma, çeşitli konu ve disiplinlerde başarı için gerekli temel bir beceri olduğu için bu durum akademik performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Kırmızı, 2009). Doğumdan beş yaşa kadar geliştiği düşünülen EO becerilerini oluşturan alt bileşenlerin açıklanması düşük okuryazarlık becerisi sergileyen çocukların hazırbulunuşluklarına yönelik bakış açılarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Lonigan ve Shanahan, 2009).

Erken Okuryazarlık Becerileri

Bazı araştırmacılar çocukların ilkokuldaki okuma performansının güçlü yordayıcılarının EO becerileri olduğunu ifade etmektedir (Hand, Lonigan ve Puranik, 2022; Purpura, Hume, Sims ve Lonigan, 2011; Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018). Bu becerilerin sınıflandırılması genel olarak sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlamadır (Aarnoutse, Van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Lonigan ve Shanahan, 2009; Rvachew ve Savage, 2006; Scarborough, 1998; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

EO sınıflandırmasında yer alan sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) konuşulan dilde anlamından bağımsız olarak kelimeleri, heceleri veya ses birimlerini ayırt etme, değiştirme ve bölmeyi içeren dilin işitsel yönünü algılama ve analiz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lonigan ve Shanahan, 2009). Sesbilgisel farkındalık ses birimlerine duyarlılığı ifade ederken uyaklı kelimeleri tanıma ve üretme, heceleri sayma, bir kelimenin ilk harfini ya da son harfini çıkarma gibi ses birimlerinde kontrol gerektiren becerileri kapsamaktadır (Yopp ve Yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalık eğitiminin harf bilgisi eğitimiyle birleştirilmesi ile sonraki okuryazarlık başarısı üzerinde daha güçlü

etki taşıdığı hipotezini doğrulayan araştırma bulguları bulunmaktadır (Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000).

Harf bilgisine sahip olma, okuma becerisinin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Sesbilgisel ipuçları olarak okumaya başlarken harf isimlerini kullanmak sözcüklerde kullanılan diğer harflerin farkına varılmasını sağlamaktadır (Ecalte, Biot-Chevrier ve Magnan, 2008; Treiman ve Rodriguez, 1999). Okul öncesi dönemde harf bilgisi farkındalığının bazı göstergeleri bulunmaktadır. Bunlar kendi ismindeki harfleri tanıma, sık karşılaşılan harfleri adlandırma, çeşitli harflerin seslerini çıkarma şeklinde sıralanabilir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Çocuklarda harf bilgisi farkındalığıyla gelişirken harfler ve diğer semboller arasındaki fark ise yazı farkındalığı ile anlaşılmaya başlanır (Kosanovich, Phillips ve Willis, 2020).

Yazı farkındalığı, formal yazı eğitimi öncesinde karalamalardan başlayarak çocukların farklı harf, sayı ve harf benzeri sembolleri anlamlandırma sürecidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı farkındalığında çocuklar harf bilgisi ve yazı kavramlarından yararlanarak yazı dilinin farkına varırlar (Rohde, 2015). Bu süreçte kitapların biçiminin, görünüşlerinin, içlerindeki yazı düzeninin (yazı yönü, büyük/küçük harf, noktalama işaretleri, satır başı) farkında olunarak bir kitabı uygun şekilde tutma, kullanma gibi yazıya ilişkin materyallere ve içeriğine ilişkin farkındalığın kazanılması gerekmektedir (Justice ve Ezell, 2004; Lesiak, 1997). Araştırmalar daha geniş sözcük dağarcığına sahip olan çocukların, yazılı dilde sözcüklerin ve harflerin işleyişini anlama konusunda daha gelişmiş bir yazı farkındalığına sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Mezynski, 1983).

Sözcük bilgisi de erken okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Roskos vd., 2008; Vaughn, Linan-Thompson, Pollard-Durodola, Mathes ve Hagan, 2001). Sözcük bilgisi, sözcükleri tanımayı sağlayarak okumayı hızlandırmaktadır ve okunan metinden çıkarımı kolaylaştırmaktadır (Hirsch, 2003). Sahip olunan sözcük bilgisinin ilerleyen dönemlerde çocukların okuma başarısını yordadığı araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (National Early Literacy Panel, 2008). Okula başlamadan önce çocukların sözcük bilgilerini, ifade edici dil becerilerini ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemek bu alanlarda yaşanacak sorunları önleyebilmektedir (Isreal, 2007; Rvachew ve Savage, 2006).

Dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama için çocukların sahip olması gereken etkili EO becerilerinden birisidir (Kargın vd., 2015). Dinlediğini anlama becerileri ile çocuklar kendilerine okunan metni ya da anlatılan durumları anlayarak bağlam içinde yorumlayabilmektedir (Lynch vd., 2008). Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) dinlediğini anlama becerisinin yordayıcılığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada 52 çocuk yer almıştır. Erişilen bulgular okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Sıralanan bu beceriler birden fazla gelişim alanıyla yakından ilişkili olmakla birlikte becerilerin tümünün ele alınarak çocuklarda desteklenmesi etkili bir EO sürecini sağlamaktadır (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2022). EO becerileri görsel ve işitsel ayırım yapabilme becerilerini de gerektirmektedir (Talcott vd., 2002). Bu kapsamda görsel algı EO için önem taşımaktadır ve görme yetersizliği (GY) durumunda EO becerilerinin çeşitli açılardan etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. İlerleyen bölümlerde GY'nin EO becerilerine etkisi dil ve etkileşim, gözlem ve taklit, ortam, materyal ve öğrenme deneyimleri açısından ele alınmıştır.

Dil ve Etkileşim

Dil, iletişim ve sosyal etkileşim için yapı taşları sağlayan zengin bir işlev ve beceriler ağından oluşmaktadır. Yapısal dil becerileri (konuşmayı ifade etme, dil bilgisi ve kelime dağarcığı kullanımı) akıcı bir konuşmayı mümkün kılabilirken işlevsel dil becerileri (dili belirli bir bağlamda uygun şekilde kullanma) başarılı sosyal iletişim için gereklidir (Tadić, Pring ve Dale, 2010). Bir çocuğun dil kullanımı, deneyimlerindeki bireysel farklılıkları, farklı algısal bilgi biçimlerine duyarlılığı ve dünyayı keşfetmek için benimsenen stratejileri yansıtmaktadır. Bireysel farklılıkların farklı gelişimsel hız ve özellikleri yaratması ise kaçınılmazdır (Webster ve Roe, 1998).

Sosyal ve akademik ilerleme için öneme sahip dil gelişimi GY olan çocuklar için merkezî bir durumda yer almaktadır (Webster ve Roe, 1998). GY olan çocukların bebeklikten itibaren babıldama, konuşma sesleri çıkarma, kelime haznesini arttırma, dil bilgisini öğrenme gibi alanlarda gören çocuklara göre gecikme yaşadıklarını gösteren araştırmalar mevcuttur (James ve Stojanovic, 2007; McConachie, 1990; Tadić vd., 2010). Gören bir çocukla karşılaştırıldığında GY olan çocukların çevrelerindeki nesnelere ve kişileri algılama, onlara işaret etme ve nesnelere eline alma fırsatı çok daha az gerçekleşmektedir. Konuşma öncesi dönemdeki gören bebeklerin ebeveynleri, bebeklerin işaret ettiği nesnelere veya kişileri adlandırarak ortak dikkat kurmaktadır. Böylece adlandırmalarla nesnenin yerine geçen kelimelerin öğrenilmesi sağlanmaktadır. GY durumunda ise ortak dikkat becerilerini de kapsayan sözel dil aracılığıyla nesnelere veya kişilerin sembolik bir temsilini kurma çabası zor olmaktadır (Brambring, 2007; Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998). Uyarıların yetersiz oluşu, jestler ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan dil ile göz temasının ortak dikkatle sağlanamaması bu zorluğu arttırmaktadır (Preisler, 1995; Rogers ve Puchalski, 1984). Etkileşim sırasında ebeveynler çocuğun dikkatinin nerede olduğunu belirlemede göz temasıyla jestleri kullanırlar ve yorum yaparlar. Bu sözsüz iletişim GY durumunda sınırlı kalabilmektedir (Gürel-Selimoğlu, 2017). Görsel bilgiye erişim eksikliğinin dudak ve dil gibi konuşma organlarının kullanımı ve kontrolüne yönelik de sınırlılık yaratabileceği düşünülmektedir (Menard, Dupont, Baum ve Aubin, 2009). Ayrıca bu çocukların bir kısmı konuşma becerilerini geliştirmede zorluk yaşarken, bazıları da tekrarlayıcı ya da taklitçi dil kalıplarını kullanma eğilimindedir (Mosca, Kritzingler ve van der Linde, 2015). Görsel

ipuçlarını fark edemeden kaynaklı sohbet sırasında ironiyi veya mizahı kavramakta ve duygusal ifadeleri anlamlandırmada güçlük çekebilirler (Li, Chen, Chen ve Tang, 2022; Pagliano, Zambone ve Kelley, 2007).

Yetişkin-çocuk etkileşiminin sözlü dilin yazılı formlarla birleştiği gelişimsel olarak destekleyici dil ortamları hem evde hem de okul öncesi dönemki tüm çocuklarda okuryazarlık becerilerini teşvik etmek için önerilmektedir (Day, Mcdonnell ve Heathfield, 2005). Dil becerileri ile okuma ve yazma becerileri aynı anda gelişmektedir ve birbiriyle yakından bağlantılıdır (Battle, 2009). Dil temelli sorunların okul döneminde GY olan çocukların okumada güçlük yaşamalarına neden olabilecekleri olabileceği düşünülmektedir (Gillon ve Young, 2002). Bununla birlikte uygun okuma araçlarının belirlenmesinde gecikmeler yaşanması, bu araçlarla erken dönemlerdeki gerçek yaşam deneyimi eksikliği ve yetişkinler tarafından gerekli desteğin sunulmaması GY olan çocukların dil becerilerinin gecikmesine neden olabilmektedir (Rubia, 2011). Hem evde hem de okuldaki öğrenme ortamlarında benzerlik ve farklılığıyla dünyanın nasıl tanımlandığı ve sınıflandırıldığı konusunda zengin girdiler sağlanması gerekmektedir (Webster ve Roe, 1998). Doğumdan beş yaşına kadar olan dönemde dil yeterlilikleri kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasitelerinin gelişimini kolaylaştırır. Dil gelişimi kendi kendini besleyerek okul öncesi yıllarda ise ivme kazanmaktadır (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için erken dönemlerden itibaren GY olan çocukların dil ve iletişim gelişimini desteklemeleri gerekmektedir (Murphy, Hatton ve Erickson, 2008).

Görme alanı sınırlı olan çocukların okumaya geçişte dille bağlantılı kelime çözümleme problemleri yaşayabilecekleri olasıdır. Ortaya çıkabilecek gecikmelere ve problemlere birtakım destekleyici davranışlar ve etkinliklerle müdahale edilmesi sonucunda GY olan çocukların gören akranlarıyla benzer seviyeye gelmesi sağlanabilmektedir (Gompel, 2005). GY olan çocuklarda erken okuryazarlığı teşvik etmek için dil ve iletişimle ilişkili sesbilgisel farkındalığı içeren diğer okuryazarlık becerilerine hitap eden deneyimlerin desteklenmesi gerekmektedir (Murphy vd., 2008). Kazanılan deneyimler GY olan çocukların hem dil hem EO becerilerini etkileyebilmektedir. Gelişimsel beceriler üzerinde çevrenin etkili olduğunu gösteren araştırmalar sonucunda (Yumuş, 2018) GY'nin erken okuryazarlığa etkisinde gözlem ve taklidin rolünün ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Gözlem ve Taklit

Doğumdan itibaren çocukların dünyası sürekli yeni uyaranlara maruz kaldıkları bir dünyayı kapsamaktadır. Bu uyaranların büyük çoğunluğu görsel bilgileri içermektedir. Öğrenme erken dönemlerde ağırlıklı olarak görsel bilgilerin girdisiyle sağlanmaktadır. Çocuklar dünya hakkında eriştikleri bilgileri görsel deneyimlerin ve diğer insanlarla etkileşimlerinin sonuçlarına dayanarak oluşturmaktadır (Trief ve Shaw, 2009).

Çocuklar yakınlarında bulunan yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek taklit eder. Bu durum tesadüfi öğrenme ile desteklenerek gelişim sürecini desteklemektedir. Bu bakımdan gözlemin ve taklidin öğrenmede önemli bir işlevi bulunmaktadır (Pyle ve Bigelow, 2015). Öğrenme sürecinde gözlemin ve taklidin işlevi ayrıntılı bir şekilde sosyal öğrenme kuramıyla açıklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında yeni davranış kalıpları doğrudan deneyim yoluyla ya da başkalarının davranışlarının gözlemlenmesiyle edinilmektedir. Bu kurama göre davranış, gerçekleştirilmeden önce sembolik olarak öğrenilir. İstenilen davranışın bir modelini birey gözlemler ve yeni davranışı üretmek için tepkilerini nasıl birleştirmesi ve sıralanması gerektiği konusunda bir fikir oluşturur. Görsel ve duyu-motor şemaların koordinasyonu ve bireylerin kendi eylemlerinin diğerlerinden farklılaşması yoluyla da öğrenme oluşur. Daha sonra birey davranışı sergilemede ve öğrenmede taklitle birlikte sistematik deneme yanılma performansı sergiler (Bandura, 1971, 1977).

Gözlem yoluyla öğrenme temel olarak imgesel ve sözel olmak üzere iki temsil sistemine dayanır. Bu temsilde bir ismin belirli bir kişiyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirildiğinde ilişkilendirilen isim duyulduğunda o kişinin görüntüsü imgesel olarak meydana gelebilmektedir. Görsel imgeler, sözel becerilerin sınırlı olduğu gelişimin erken dönemlerindeki gözlem yaparak öğrenmede ve sözel kodlamaya uygun olmayan davranış kalıplarında özellikle önemli bir rol oynar (Bandura, 1977). Öğrenme sürecinde temsillerin geliştirilmesinde görsel geri bildirimlerin sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Carroll ve Bandura, 1982).

Yetişkinlerin okuryazarlığı yaşamın çeşitli alanlarında kullandıklarını görmek, çocuklar için gözlem yaparak öğrenmede olumlu rol model oluşturmaktadır. Bilgi ve keyif almak için gazete, kitap, dergi okunması, alışveriş listesinin hazırlanması, not tutulması, bilgisayar, telefon gibi araçlarda okumanın ve yazmanın kullanılması ebeveynleri günlük yaşamın amaçlarını yerine getirmede okuryazarlığı kullanan güçlü modeller olarak göstermektedir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009). GY durumunda görsel girdiler diğer duyu kanalları aracılığıyla toplanıp yorumlanabilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). İleri derecede GY olan çocuklar yetişkinleri gözlemleyerek model alıp taklit edemediği için ev ortamında tesadüfi yollarla oluşan okuma fırsatlarını kaçırabilmektedir. Gören çocuklar ailelerinin sahip olduğu gazete, kitap gibi yazılı materyallere maruz kalırlar ancak GY durumunda bu durum sınırlı yaşandığı için çocuklar okul öncesi dönemde okuryazarlık farkındalığı geliştirmede zorluk yaşayabilir (Fellenius, 1999). Aynı zamanda bu çocuklar cadde, sokak, mağaza isimleri, çeşitli tabelalar, panolar, uyarı işaretleri gibi bina dışı çevresel yazıların farkına varamadıkları için güvenli bir şekilde çevrelerini keşfetme, yönelme ve hareket etme becerilerinde zorluk yaşayabilirler. Bu durum bağımsızlık duygusunu zayıflatarak özgüven eksikliğine neden olabilir (Riazi, Riazi, Yoosfi ve Bahmeei, 2016; Ruin, Haegele, Giese ve Baumgärtner, 2023).

Ortam, Materyal ve Öğrenme Deneyimleri

Erken deneyimlerden oluşan zengin bilgi birikimi oluşturmak, EO becerilerinin gelişimi için temel sağlamaktadır (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Çocukların ortaya çıkan okuma yazma davranışlarıyla gelişen okuryazarlık becerileri aile ve toplum çevresinde bebeklik döneminden itibaren başlamaktadır. Okuryazarlık içeren ebeveyn-çocuk etkileşimleri ise genellikle öğretme işlevi olmadan doğal olarak gerçekleşmektedir (Weinberger, 1996).

Çocukların ev ortamındaki EO deneyimlerinin aile desteğiyle mümkün olduğu görülmektedir (Dote-Kwan ve Hughes, 1994). Bu süreçte ev ortamında her çocuğun erken okuryazarlığa ilişkin deneyimleri sosyokültürel ortam, çocuğun gereksinimleri, ailenin okuryazarlık bilgileri gibi nedenlerden dolayı aynı olmayabilir (Gengeç vd., 2022). GY olan çocukların bu deneyimleri kazanma şekli gören çocuklardan farklılaşabilmektedir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Gören çocuklar bir yetişkinin çok fazla katılımı olmadan sürekli olarak yazı ile karşılaşarak okuryazarlık becerileri gelişimine yönelik deneyimler yaşarken GY olan çocukların müdahale olmadan bu deneyimleri kendiliğinden oluşturması zor olmaktadır (Koenig, 1992). Bu bağlamda öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için erken dönemde GY olan çocukları desteklemesi önem taşımaktadır (Murphy vd., 2008). Craig (1999), ev ortamında GY olan çocukların EO becerilerini gözlemlemeyi ve ailelerle etnografik görüşmeleri içeren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda dokunsal kitapların paylaşılan okuma deneyimlerinde aile katılımına etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca evde okuryazarlık fırsatlarının oluşturulmasının GY'den ziyade ailenin okuryazarlık hakkındaki yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ev ortamında erken okuryazarlığın desteklenmesi kadar çocuğun günün büyük bir bölümünü geçirdiği okul ortamında da çeşitli etkileşimlerle desteklenmesi beklenmektedir (Hannon ve Nutbrown, 1997). Ev ve okul ortamında yazılı materyallerin yer aldığı zengin bir çevrenin oluşturulması, bu materyaller ile sık sık etkileşim kurulması, birlikte kitap okuma rutinlerinin sürdürülmesi gerekmektedir (Altınkaynak, 2019). Okul ortamında da çocukların görme derecesine uygun EO becerilerini destekleyici etkinlikler yapılmasının sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi gibi alanlarda çocukların farkındalıklarını desteklediği görülmektedir (Blachman, Ball, Black ve Tangel, 1994). Çocukların örgün eğitimin ilk yıllarına geçiş için ihtiyaç duyacakları temel beceri ve bilgileri oluşturma fırsatları sağlamada öğretmenler kilit konumda bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin çocukların EO becerilerini desteklemek için eğitim ortamında nitelikli deneyimler yaratmaları gerekmektedir (Cunningham vd., 2009).

İleri düzeyde GY olan çocukların formal okuma yazma becerilerinden önce Braille materyalleri, kapalı devre televizyonlar, büyüteçler, büyük puntolu yazılı materyaller gibi deneyim sağlayan yardımcı araçlara erişimleri gören çocuklarla karşılaştırıldığı zaman sınırlı olabilmektedir. Bu sınırlılık

yazılı ya da Braille araçlar ile doğrudan etkileşimde bulunma deneyimini azaltmaktadır (Douglas vd., 2011). Brown, Packer ve Passmore (2013), GY olan çocukların Avustralya'daki olağan gelişim sergileyen çocukların devam ettiği erken eğitim sınıflarındaki ortamını betimlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yaş ortalaması beş olan 20 GY olan çocuk, 20 öğretmen ve 19 anne yer almıştır. Bulgulara göre çocuklar yeterli fiziksel sınıf ve okul ortamında eğitim görürken birçoğu görmeyi destekleyici araçlara erişim konusunda yeterli desteğin olmadığı sınıflarda bulunmuştur. Görmeyi destekleyici araç ve ekipmanlara ise 14 öğrenciden dördünün erişebildiği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısı önerilen kaynakların çoğunun sınıfta GY olan çocuklar için mevcut olduğunu bildirmiş olsa da öğretmenlerin yalnızca dördü tüm kaynakların mevcut olduğunu bildirmiştir.

Az gören çocukların da görme düzeylerine uygun erken okuryazarlığı destekleyici ortam ve materyal deneyimleri yaşamaları önemli olmaktadır. Az gören çocuklara okuryazarlık becerilerini kazandıran öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Corn ve Koenig (2002) tarafından öğretmenler, akademisyenler ve uzmanlardan oluşan 40 katılımcı ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacılar Delphi yöntemi kullanarak çıkarımsal bir süreç yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda GY olan çocukların erken çocukluk döneminde EO eğitimlerinden faydalanamamalarının sonraki okul dönemi okuryazarlık becerileri için risk oluşturabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Uygun okuryazarlık materyallerine ve deneyimlerine erişim açısından GY olan çocukların daha az deneyime sahip olmasına rağmen EO desteğinin sağlanmasıyla gören akranlarıyla benzer deneyimlerin sağlanabileceği düşünülmektedir (Erickson, Hatton, Roy, Fox ve Renne, 2007).

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi için Öneriler

Alanyazın incelediği zaman GY olan çocukların EO becerileri ile bağlantılı olarak nitel (Berkay ve Coşkun, 2019; Erickson vd., 2007; Stangl, Kim ve Yeh, 2014) ve nicel (Barlow-Brown ve Connelly, 2002; Brennan, Luze ve Peterson, 2009; Brown vd., 2013; Corn ve Koenig, 2002; Emerson, Holbrook ve D'Andrea, 2009; Murphy vd., 2008) çeşitli çalışmalara ulaşılmaktadır. Ulaşılan farklı çalışmaların bulguları ışığında ebeveynlere ve uzmanlara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Erken Braille Becerileri ve Az Görme

İleri düzeyde GY olan ve okuma yazma sürecinde Braille alfabesini kullanacak çocuklar için erken Braille becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Alanyazında EO becerilerini içeren Braille becerileri Braille öncesi beceriler, erken Braille becerileri gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Lamb, 1998). Erken Braille becerileri, Braille yazmada ve okumada el, parmak hareketlerini öğrenme, dokunsal ayırt etme, kabartma harfleri tanıma, kullanılacak materyalleri tanıma gibi mekanik becerileri kapsamaktadır (Koenig ve Holbrook, 2000).

Çocukların ellerini ve parmaklarını etkili kullanabilmesi amacıyla yumuşak, sert, pürüzlü, pürüzsüz gibi farklı dokuları tanımayı içeren çalışmalar evde ve okulda yapılabilmektedir. Çocukların farklı dokuları tanımalarına yardımcı olmak için çeşitli dokularla kaplı yüzeylerden oluşan küpler kullanılabilir. Bunun yanı sıra nesnelere aynı, farklı, büyük, küçük, sıralama gibi kavramlar da çalışılabilir (Floyd, 2022). Çocuklar tüm duyularını kullanmayı gerektiren etkinliklere katılmaları için teşvik edilmelidir. Etkinlikler süresinde çocuğun performans gösterebilmesi için yeterli zaman tanınmalıdır.

Okulda ve evde Braille'in okuma aracı olarak farkındalığının oluşturulması için çocukların dokunsal hassasiyet becerilerini geliştirmeleri ve güvenli bir şekilde bu beceriyi kullanmaları için alan oluşturulmalıdır (Hilditch, 2021). Yapılacak etkinliklerin çocukların gelişimsel dönemlerinden dolayı oyun temelli olması daha faydalı bulunmaktadır (Lunga, Esterhuizen ve Koen, 2022). Dokunsal duyarlılığı desteklemek için çocuklarla çeşitli oyunlar oynanabilir. Örneğin içlerinde farklı dokulara sahip nesnelere bulduğu kapalı kutular kullanılarak nesne tahmini oyunu oynanabilir. Çocuklar sırayla kutudan bir nesne seçip dokunarak hangi nesnenin olduğunu tahmin etmeye çalışır. Dokunsal materyallerle gerçekleştirilen sanat etkinlikleri de çocukların yaratıcılıklarını ve duyuşal farkındalıklarını arttırmalarında yardımcı olmaktadır. Örneğin çocuklar hamur veya kil gibi dokunsal malzemelerle çalışarak farklı şekiller oluşturabilirler. Oluşturulan şekiller hakkında sohbet edilebilir.

Berkay ve Coşkun (2019), tipik gelişim gösteren ve Latin alfabesiyle ilk okuma yazma öğrenmekte olan öğrenciler ile GY olan ve Braille alfabesiyle ilk okuma yazma öğrenmekte olan öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerini 15 öğretmen görüşü doğrultusunda karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular farklılaşırken öğrencilerin dikkatini toplama ve öğrencileri güdüleme için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştiriciler açısından belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca iki grupta ortak materyaller olarak oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı, mandal kullanılmıştır. Bu bulgu kullanılan materyallerle etkinlik gerçekleştirilmenin el-göz koordinasyonu gerektirmediğini göstermiştir.

Gören okuyucular için çok sayıda uyarıcı ve renkli resimler içeren kitaplar ve diğer okuma materyalleri bulunmaktadır. Ancak Braille yazı okuyanlar için dokunsal uyarılar dışında okuma motivasyonu yeterince sağlanmamaktadır (Stone, 1988). Evde ve okul öncesi sınıflarında Braille tableti ve kalem kullanmayı teşvik eden etkinliklere yer verilmelidir (Johnston, McDonnell ve Hawken, 2008). Örneğin çocuklar kalın olmayan köpük levha, yumuşak kil veya hamur gibi yumuşak bir malzemeye Braille tableti veya kalem kullanarak kendi isimlerinin baş harfini yazmaya teşvik edilebilir. Basit bir eşleştirme oyununda ise Braille harfleri içeren kartlar kullanılabilir. Çocuklar harfleri bulup Braille tableti veya kalem kullanarak kartlardaki harfleri yazabilir. Çocuklar oluşturdukları

dokunsal harfleri birlikte inceleyebilir ve deneyimlerini paylaşabilir. Yalnızca harf oluşturma oyunları değil, altı noktayı kullanarak şekil oluşturma etkinlikleri de yapılabilir. Braille alfabesindeki noktaları kullanarak dokunsal şekiller ve desenler oluşturmak çocukların dokunsal algılarını geliştirebilir ve temel geometrik kavramları öğrenmelerine yardımcı olabilir. Kullanılan Braille kitapları çok duyulu olarak sunulabilir. Çocukların kolay bir şekilde çok duyulu dokunsal kitaplara erişimi sağlanmalıdır. Kitapları amacına uygun olarak nasıl kullanacaklarına dair rehber olunmalıdır. Okuma yazma araçlarının çocuğun boyuna uygun yükseklikte yer aldığı ortamların oluşturulması okuma yazmaya katılımda motivasyon yaratması açısından dikkate alınmalıdır. Böylece çocuk bağımsız olarak istediği araca ulaşabilir. Bu tür uyarlamaları ve araçları kullanmak GY olan çocukların anlatılan hikâyeler, kişisel deneyimler ve diğer okuryazarlık faaliyetleri hakkında tartışma, yorum yapma ve yansıtma fırsatlarını artırabilir (Day vd., 2005).

Az gören çocuklara da özellikle temel akademik becerilerin olduğu erken okul döneminde, okuma yazmaya ilişkin beceri sergileme fırsatı tanınmalıdır. Erken dönemde sağlanan fırsatlar, çocukların düşük okuma hızı gibi düşük görme hızına bağlı okuryazarlık becerileriyle ortaya çıkabilecek hayal kırıklığı ve azalan öz güveni engelleyebilecektir (Corn ve Koenig, 2002). Okunan kitapların bağlamına uygun sembolik somut nesne ipuçlarının kullanılması anlatılan olaylara ilginin çekilmesini sağlayabilir. Az gören çocuklar için okuma materyalinin büyük puntolu, kontrastı yüksek resimli olmasına dikkat edilmelidir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017). Gerekirse kitap okuma sırasında gözlük, teleskopik gözlük, büyüteç gibi yardımcı araçlar kullanılmalı, aydınlatma gibi çevresel düzenlemeler sağlanmalıdır. Az gören çocuklara da uyarlamalarla birlikte dokunarak keşfetme fırsatı verilmelidir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Evde okuryazarlık uygulamalarının çocukların okuryazarlık gelişimi üzerinde etkisi göz önüne alındığında bu uygulamalardaki ortam farklılıklarının kökenlerini anlamak önemli bulunmaktadır (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000).

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı

Çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayan zengin uyaran ortamına maruz bırakılmasının gerekliliği erken çocukluk alanyazınında gittikçe daha fazla kabul görmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 1998; Weigel, Martin ve Bennett, 2010). Bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan EO becerilerini etkileyen unsurlardan birinin ev ortamı olduğu kabul edilmektedir (Cassel, 2011). Ebeveynlerin evlerinde yarattıkları okuma yazma ortamlarının çocukların temel okuma ve dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson, 2018; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Zucker ve Grant, 2007).

Farklı tanımları olmakla birlikte (Leseman ve de Jong, 1998) erken okuryazarlık ev ortamı (EOEO), çocuğa okuma ve yazmanın belirli ön koşullarının ve dilsel yeterliliklerin aile tarafından sağlandığı çevre olarak nitelendirilmektedir (Niklas ve Schneider, 2013). Bu çevre okuma yazma

materyalleri, okuryazarlığa yönelik fırsatlar, kitaplık kullanımı, ebeveynlerin okuryazarlık davranışları ve alışkanlıkları, çocukların ilgisini çeken etkinlikler, sosyoekonomik düzey, ev ortamının yapısı gibi oldukça geniş durumları kapsamaktadır (Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Karlıdağ ve Koyuncu-Şahin, 2020; Phillips ve Lonigan, 2009). Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri EOEO'yu şekillendirerek olumlu etkide bulunur (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre ve Linebarger, 2014). Birlikte televizyon izleme, etkileşimli kitap okuma, yemek sırasında sohbet etme gibi etkileşimler ebeveyn çocuk etkileşiminin yüksek olduğu ev ortamları oluşturarak doğal öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Bracken ve Fischel; 2008; Christian, Morrison ve Bryant, 1998).

Alanyazında EOEO, okumayı destekleyen çeşitli faktörler ile ele alınmaktadır. Bu faktörler ebeveynler ve çocuklar arasında paylaşılan okuma deneyimlerini, okuryazarlık hakkındaki ebeveyn inançlarını/tutumlarını, ebeveynlerin kendi okuryazarlık deneyimlerini, sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyini içeren farklı aile bağlamlarından oluşmaktadır (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Carroll, Holliman, Weir ve Baroody, 2019; Foy ve Mann, 2003; Hofslundsengen, Gustafsson ve Hagtvet, 2019; Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill, 1991; Weigel vd., 2010). EOEO'yu etkileyen faktörleri incelemek risk altında olan ve eşit olanaklardan yoksun çocuklar için ebeveyn katkısını değerlendirme fırsatı sunar. Araştırmalar çocukların içinde buldukları çevrenin erken dönemlerde dil becerileri üzerinde genetik etkilerden bile daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hayiou-Thomas, Dale ve Plomin, 2012; Kave, Shalmon ve Knafo, 2013; Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider ve Davis, 2005). Ebeveynler farkında olmadan ya da farkında olarak ifade edici dil becerilerini (iletişim kurma, olay anlatma, yazma becerileri sergileme) sergilemelerine öncelik vererek çocuklarının sözel dil becerilerinin zenginleşmesine olumlu etkide bulunurlar (Phillips ve Lonigan, 2009). Özellikle birlikte kitap okuma gibi yazıyla etkileşim içeren deneyimler, çocukların alıcı dilini geliştirmesi bakımından EO ilişkilendirilmektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002).

Ev ortamındaki çeşitli faktörlerin az gören çocukların okuma başarısındaki etkisini belirlemeyi amaçlayan Leffert ve Jackson (1998), çocuklar ve ebeveynleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacılar ev ortamı ve okuma başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmakla beraber okuma başarısı ile ilişkili tek değişkenin evde kitap olmaması durumunu gözlemlemişlerdir. Brennan vd. (2009), ebeveynlerin bir ve sekiz yaşları arasında GY olan çocuklarına sağladıkları EO deneyimlerini ve etkinlikleri kolaylaştırmak için aldıkları profesyonel desteğe ilişkin görüşlerine ilişkin bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 20 ebeveynin görüşleri ölçekle toplanmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların en sık okuma, şarkı söyleme ve yazma veya karalama etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel desteğin ebeveynlerin okuryazarlık etkinlikleri sağlama üzerindeki etkisinin tüm okuryazarlık etkinlikleri için önem taşıdığı görülmüştür.

Aileler çocuklarıyla yapabilecekleri günlük yaşamı kolaylaştıran ve etkileşim içeren rutin deneyimleri sürdürmeli ve diğer ailelerle paylaşmalıdır. Bir etkileşim biçimi olarak ebeveynler çocuklarını gerçek okuryazarlık görevleri gerektiren etkinliklere kolayca katabilirler. Birlikte oluşturacakları tebrik, doğum günü kartı hazırlayıp postalamak, alışveriş ürünlerini marka adına göre seçmek, alışveriş listesi ve kitap okuma listesi hazırlamak gibi günlük yaşamdaki fırsatlar kullanılabilir. Çocuğun dikkatini verdiği durum hakkında yorum yapmak veya çocuğun gördüğü, duyduğu veya yaptığı şey hakkında paralel konuşmalar gerçekleştirilebilir. Önemli sözcükleri vurgulamak için çocuğun kendi ifadeleri tekrarlanabilir ya da yeniden biçimlendirilerek ve genişletilerek söylenebilir (Chen ve Dote-Kwan, 2018). Ebeveyn ve çocuğun birlikte kitap okuma etkinliği ev ortamında kolaylıkla uygulanabilecek etkileşimsel süreçleri içermektedir. Alanyazında yapılan gözlemler etkileşimli kitap okuma becerileri olarak da geçen bu sürecin yetişkinler aracılığıyla çocuğun gelişimi desteklediğini göstermektedir (Çelik, Sühendan ve Bıçakçı, 2020).

Etkileşimli Kitap Okuma

EO becerilerinin doğumdan hemen sonra gelişmeye başlamasıyla birlikte kitaplar aracılığıyla sağlanan erken okuma deneyimleri ebeveyn ve çocuğu arasındaki etkileşim için bir ortam yaratır. Birlikte okuma deneyimleri, ebeveynlerin ve çocukların duygusal bağ kurmalarını, çevrelerindeki nesnelere ve ilişkiler hakkında ilişki kurmalarını, yaratıcılığı, kelime dağarcığını genişletmelerini ve sohbeti başlatmalarını sağlar (Stangl vd., 2014). Etkileşimli kitap okuma bir yetişkin ve çocuğun aktif bir şekilde birlikte kitap okuma süreçlerini ifade etmektedir. Bu süreçte çocuğa okunan metinle ilgili sorular sorma, bilinmeyen sözcükleri açıklama, özetleme yapma ve gelen tepkileri genişletme gibi çeşitli stratejiler uygulanır (Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst vd., 1994). Kitap okuma sırasında rollerdeki değişim merkezde yer alır. Geleneksel paylaşımlı okuma sırasında yetişkin okur ve çocuk dinler ancak etkileşimli kitap okumada çocuk anlatıcı olmayı öğrenir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Ebeveynlerin özellikle tekrarlı kitap okumalar yapması çocukların kitaplara daha aşina olmalarını sağlamakta ve okuma sürecinde güven ve yeterlilik duygularını arttırmaktadır (Fielding-Barnsley ve Purdey, 2002). Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptığı bir araştırmaya göre ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik olarak birlikte kitap okuma, kitap satın alma, masal anlatma gibi etkileşimlerde bulunmalarının okumaya karşı güdüleyici durumlar yaratarak yazılı materyallere karşı ilgi uyandırdığı görülmüştür. Öncü (2016) ise araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla etkileşimli kitap okuma ile sosyal durumlara yaklaşımların etkisini incelemiştir. Nitelikli kitap okuma deneyimi yaşayan çocuklar okunan öykülerdeki ana fikirden ve karakterlerin sosyal özelliklerinden yola çıkarak arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi beceriler hakkında

başarılı tepkilerde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kitaplar etrafında çocuklarla olan etkileşimi ve tutumu, çocukların okumaya olan ilgilerini ve tutumlarını etkilemektedir (Dennis ve Horn, 2011).

Paylaşılan okuma deneyimlerinin sıklığı çocuk için önemli olmakla birlikte bu deneyimlerin nitelikli olmasının daha önemli olabileceği düşünülmektedir (Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2019). Ebeveynlerin çocuklarını kitap okuma etkinliklerinde sürece katmaları gerekmektedir. Çocuklar aktif olarak okuma etkinliğine katılmadıklarında kitapta geçen olayları anlamada ve tekrar anlatmada ebeveyne bağımlı kalabilmektedir. Bu durum kitaplardan ilginin kopmasına, ebeveyn-çocuk etkileşiminin verimli şekilde yaşanmamasına ve sıkıcı rutinler oluşmasına neden olabilir (Bus, 2003). Bu nedenle ebeveyn ile çocuk arasındaki okumaya ilişkin etkileşimlerin niteliğinin çocukların okuma ilgisi üzerinde güçlü bir uyarıcı etkiye sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Yeo, Ong ve Ng, 2014).

GY olan çocuklarla ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma deneyimi yaşaması önem taşımaktadır. Koenig ve Farrenkopf (1997), GY olan çocukların okumalarının anlamlı gerçekleşmesi için ihtiyaç duydukları temel deneyimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmalarında 254 öykü doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, ailesi ve arkadaşlarıyla rutin etkinlikler yapmanın günlük deneyimler kazanmada önemini ortaya koymuştur. Işıtan-Kılıç (2023) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çoklu yetersizlikten etkilenmiş az gören bir çocukla annesine sunulan etkileşimli kitap okuma becerileri koçluk uygulamasının EO ev ortamına etkisini incelenmiştir. Çalışmaya dört buçuk yaşında birden fazla yetersizliği olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bulgular EVOK ve EKO öntest-sontest puanlarında farklılaşma olduğunu göstermiştir. Araştırmada sağlanan koçluk desteğiyle çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuğun ve annesinin birlikte kitap okuma davranışları etkileşimli hale gelmiştir.

Stangl vd. (2014), bir çalışmada ebeveynlerin ilgisi, motivasyonu ve çocuklarının EO becerilerini geliştirmede dokunsal grafikler ve resimli kitapların oluşturulmasını etkileyen faktörlere odaklanmışlardır. Öğretmenler, ebeveynler ve çocukların dahil edildiği çalışmada gözlem, görüşme ve anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. GY olan çocukların EO becerilerinin desteklenmesi için uzmanların ve ebeveynlerin karşılaştığı çeşitli sorunlar olduğu ve okuma etkinliği için gerçek nesnelere temel alınarak ölçeklendirilen plastikten elde edilen tabakalardan oluşan dokunsal grafikler olmak üzere EO materyallerinin geliştirilmesi gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca okuyucuyu ve dinleyiciyi ses taklidi yapmaya veya duygu durumlarını tonlayıcı ifadeler çıkarmaya teşvik eden kitapların seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Brennan vd. (2009), 20 ailenin bir ila sekiz yaş arası GY olan çocuklarına sağladıkları okuryazarlık deneyimlerini araştırmıştır. Araştırmada ailelere anket uygulanmıştır. Ankete katılanların çoğu (%85'i) çocuklarıyla birlikte kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Şarkı söylemek ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte en sık yaptıkları etkinlik iken yazma ve karalama ikinci sırada yer almıştır.

Araştırmacılar bir çocuğun erken yaşam deneyimlerini genişletmek için ebeveynler ve öğretmenlerin yalnızca niceliğe odaklanmak yerine deneyimlerin niteliğini ve derinliğine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Etkileşimli kitap okuma paylaşımında hem basılı hem de Braille olarak hazırlanmış kitaplara yer verilebilir. Çocukların görme düzeyine uygun kitap tercihi yapılarak birlikte kitap okuma rutini oluşturulmalıdır. Okunacak kitaplarda görsel deneyimlere veya resimlere bağlı olmayan konular seçilebilir. Çocuklar okunan öyküleri dinlemeye, yeniden anlatmaya ve canlandırmaya teşvik edilebilir (Willings, 2017). Az gören çocuklar için kitap yazılarının puntosu, resimler, kullanılan renklerin uygunluğuna dikkat edilmelidir. Braille yazı okuyacak çocuklar içinse Braille yazılı kitapların yanı sıra okunan öyküye uygun gerçek nesnelere ve oyuncaklar kullanılabilir. Çocuklara temasta buldukları nesnelere ne olduğunun söylenmesi kelime dağarcıklarını destekleyecektir. Destekleyici materyal kullanarak gerçekleştirilen hikâye kitabı okuma etkinliğinde çocukların dokunduğu nesnelere tutarlı bir şekilde etiketledikleri görülmektedir (Douglas vd., 2011; Erickson vd., 2007).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır (Flynn, 2011; Trivette ve Dunst, 2007; Vally, 2012; Whitehurst vd., 1988). Birlikte kitap okuma rutini için çocuklar ebeveynleriyle birlikte kitap sepeti ya da kitap rafı oluşturabilir. Böylece çocuklar okuma öncesinde okumaya karşı daha kolay güdülenebilir (Öncü, 2016). Seçilen kitapları ebeveyn çocuğuna okumadan önce incelemeli ve çocuğunun gelişim düzeyine hitap ettiğinden emin olmalıdır. Etkileşimli kitap okuma süreci kitabın kapağı incelenerek başlamalıdır. Kapak üzerindeki resim betimlenirken üzerinde ne yazdığı okunmalıdır. Kitap okuma sırasında konuyla bağlantılı sorular sorulmalı, bilinmeyen sözcükler açıklanmalıdır. Ebeveyn metni uygun ses tonu vurgulamalarıyla okunmalıdır (Akoğlu, 2016). Olaylar üzerinden tahmin etme, yorum yapma, değiştirme gibi etkileşim yaratacak durumlar oluşturulmalıdır. Kitap sonunda öyküye dair sorular sorulabilir, özetleme yapılabilir. Erken Braille becerileri, ev ortamındaki düzenlemeler ve etkileşimli kitap okuma gibi süreçlerde yetişkin çocuğu yönlendirici bir rol oynamaktadır. Bu rolde ebeveynlerin çocukla etkileşimde bulunan diğer yetişkinlerle yani öğretmenlerle iş birliği içinde bulunması tüm katılımcılar açısından süreci kolaylaştırabilir.

Ebeveyn Öğretmen İş Birliği

Okul öncesi dönemde çocukların ilkokula hazırlanması için etkinlikler yoluyla EO becerilerini destekleyecek fırsatlar sunulması bu becerilerin en yüksek seviyelere çıkmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların ev ortamlarında da desteklenmesi bu becerileri daha da geliştirmektedir (Çabuk, Tuğba ve Nergiz, 2021). Bu desteğin sağlanabilmesi için

ebeveynlerden çocukları hakkında bilgi almak öğretmenlerin etkinlikler planlamasına ve uygun hedefler belirlemesine yardımcı olabilir. Bu şekilde ebeveyn-öğretmen iletişimi çocukların eğitimi ve gelişimi konusunda aynı doğrultuda olmalarını sağlayabilir (LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011). Harmandar ve Arıkan (2020), ailelerin çocuklarının EO becerilerine yönelik dili destekleme konusundaki tercihlerini betimlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada ailelerin çocuklarıyla konuşurken en çok bilgi istediği konuların eğitici ve ilgi çekici olma olduğu ve yazılı materyalleri bilgilendirme aracı olarak tercih ettikleri görülmüştür (Harmandar ve Arıkan, 2020).

Öğretmenlerin iletişim becerisi ile aileyle kurulan iletişim, beklentiler, aileyle iş birliği, ailenin sürece katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Atış-Akyol, Ata-Doğan ve Durmuşoğlu, 2021). GY olan çocukların ebeveynleri ile anaokulu öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve farklı uzmanlarından oluşan iş birliği (Işıtan ve Dayı, 2021), çocukların okuryazarlık becerilerinin daha güçlü bir şekilde desteklenmesini sağlamaktadır (Rubia, 2011).

Ebeveynlerin çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu göz önüne alındığında formal eğitimden önce çocuklarının EO becerilerini geliştirmede ebeveynlere öğretmenler ve uzmanlar tarafından rehber olunması gerekmektedir (Reese, Sparks ve Leyva, 2010). Murphy vd. (2008), öğretmenlerin GY olan çocuklarda erken okuryazarlığı ve iletişimi teşvik etmek için kullandıkları stratejileri araştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 29 sorudan oluşan online anket aracılığıyla 192 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin %50 ila %60'ı çoğunlukla iletişimi ve dil gelişimini kolaylaştırmak için doğrudan stratejiler kullandığını ve aileleri de bu konuda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlere göre okuryazarlığın desteklenmesinde aile katılımının ve aile ile iş birliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin okuryazarlık hakkındaki tutumlarını bilmek, ebeveynlerin çocuklarıyla meşgul oldukları çeşitli etkinlikleri anlamak için önemli bir anahtar olabilir (Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2006). Bu nedenle eğitimcilerin ebeveynlerle açık iletişimde bulunarak çocukları hakkında fikir alışverişi yaparak düşüncelerini paylaşmaları gerekmektedir (Kaçan, Kimzan, Yıldız ve Çağdaş, 2019). Ebeveyn ve çocuğun erken okuryazarlığı destekleyen çalışmalardan fayda sağlayarak becerilerde kalıcılık kazanmaları için sürecin planlanmasında ailelerin katılımcı olmaları beklenmektedir (Harmandar ve Arıkan, 2020). Çocuklarının okuryazarlık öğrenimini desteklemelerine yardımcı olacak kaynaklar sağlamak ve okul dışında oynadıkları önemli rolü vurgulamak ebeveynlere motivasyon sağlayabilir (Brennan vd., 2009). Öğretmenler okula gelip katılım sağlamada zorluk yaşayan ebeveynler için ev temelli etkinlikler planlayarak aileleri sürece dâhil edebilir (Kaçan vd., 2019).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların potansiyellerini arttırmada benzer sorumluluk ve endişelere sahip olabilecekleri düşünüldüğünde (Wolfendale, 2017) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmada önemli bir rol

oynamaktadır. Öğretmenle sağlanan olumlu iletişim ve iş birliği doğrultusunda çocuklarının eğitiminde bir partner olan ebeveynlerle çocukların gelişimini destekleyecek atölye çalışmaları, eğitimler, toplantılar gerçekleştirilebilir (Binbir ve Ertürk, 2020). Sesbilgisel farkındalığı, sözel dil gelişimini ve yazı farkındalığını teşvik eden etkinlikler evde ve okulda okul öncesi etkinliklere kolayca dahil edilebilir. Etkileşimli kitap okumada ebeveynler bilgilendirilebilir ve evde rutin okumalar yapmaları için teşvik edilebilir (Pullen ve Justice, 2003). EO becerilerinin öğretiminde bu tür etkinlikleri içeren çalışmalar okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin birlikte yer alacağı şekilde düzenlenebilir (Çabuk vd., 2021).

Sonuç

Bir çocuk okula başlamadan önce doğumdan itibaren okuryazarlığa giden yolda dilin seslerini algılamaya başlar. Erken çocukluk yılları boyunca bu yolculuk anlatılan hikâyeler, söylenen tekerlemeler ve şarkılarla zenginleşir. Sözel dil gelişimindeki bu birikimle birlikte çevredeki kitapların varlığı, maruz kalınan etiketler, işaretler ve yazının kullanıldığı her türlü nesne aracılığıyla yazılı dil dünyasına giriş yapılır (Cunningham vd., 2009). Erken çocukluk döneminde çocuklarda fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim gerçekleşmektedir ve bu dönem EO gelişimi için önemli bir dönemdir (Israel, 2007).

Erken dönemlerden itibaren EO becerileri anlamlı etkinlikler, deneyimler ve fırsatlar yoluyla kazanılır. Gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını teşvik etmek için nitelikli etkinlikler, deneyimler ve fırsatlar yaratmak özel gereksinimli çocuklar dahil tüm çocuklar için önem taşımaktadır (Johnston vd., 2008). Bu çalışmada EO becerileri ve GY'nin EO becerilerine etkisi çeşitli faktörlerle açıklanarak ebeveynlere ve eğitimcilere çeşitli önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Birçok alt beceriyi kapsayan EO becerileri okul öncesi dönemde en etkili ve nitelikli bir şekilde çocuklara kazandırılabilir. Ulaşılan çalışmalarla birlikte görülmektedir ki erken dönemlerden itibaren GY'den etkilenmiş çocukların EO becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

İnsanların merak duygusu dokunma duyularının ötesinde çevrelerindeki görsel uyarılara yönelik ortaya çıkmaktadır (Zihl ve Dutton, 2016). GY olan çocukların çevrelerinde hareket etmeleri ve meraklarının sonucunda görsel keşifte bulunmaları kısıtlı olduğu için çocukların doğal olarak yeni ve farklı deneyimler kazanma şansları daha az olmaktadır. Bu nedenle yetişkinlerin yani çocukla en sık etkileşimde bulunan ebeveynlerin ve öğretmenlerin rutin etkinlikler ve deneyimlerle çocukların EO becerilerini desteklemesi gerekmektedir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). GY olan çocuklar gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için sistematik müdahale uygulamalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Chen ve Dote-Kwan, 2018). Bu açıdan yetişkinlerin GY olan çocukları EO deneyimlerine doğrudan maruz bırakmada önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). GY olan çocukların EO becerilerinin maksimum düzeyde öğrenme fırsatlarıyla desteklenmesi

için çocuğun ailesi ve etkileşimde bulunduğu uzmanların iş birliği yapması gerektiği görülmektedir (Day vd., 2005).

Uzmanlardan destek alınamaması ebeveynlerin çocuklarını okuryazarlık becerileri öncesindeki etkinliklere teşvik etmemeleriyle sonuçlanabilir (Brennan vd., 2009). Bu durum ebeveynlerin EO becerilerine karşı olumsuz ve destekleyici olmayan tutumları ile açıklanabilmektedir. Ebeveynlerin EO becerileri hakkında sahip oldukları bilgiler tutumlarını ve davranışlarını şekillendirerek çocuklarının okuryazarlığa karşı ilgilerini etkilemektedir. Bu nedenle EO dair eksik ve yanlış bilgiler olumsuz tutumlara neden olabilmektedir (Altınkaynak, 2019). EO becerilerinin desteklenmesini içeren etkinliklerin ve oyunların yer aldığı aile ve öğretmen eğitimleri bu anlamda dikkate değer olmaktadır. İleri düzeyde GY olan ve az gören çocukların EO becerilerini destekleyecek eğitim programlarının ebeveyn-öğretmen iş birliği öncelikli hâle getirilerek geliştirilmesi önemli bulunmaktadır. Bu programlarla birlikte ebeveynlerin ve öğretmenlerin kendilerini izlemelerini sağlayacak uygulaması ve takibi kolay araçlar geliştirilebilir. Böylece hem GY olan çocuklar hem de yetişkinler bu uygulamalarda etkili ve verimli bir süreç içerisinde yer almış olurlar.

Çocukların görme derecelerine uygun etkinlik ve materyal uyarlamalarının yapılması EO çalışmalarını kolaylaştıracaktır. Birinci sınıf eğitimine başlamadan önce çocukların teknolojik olan ve olmayan çeşitli araçlara erişimleriyle kazanılması beklenen ön koşul becerilerin olumlu bir süreçte edinilmesi sağlanacaktır. Burada yardımcı teknolojik ve alternatif iletişim araçların desteği de önemli olmaktadır. Çocukların okuma yazmayla birlikte sıklıkla kullanmaları gereken Braille tablet, daktilo, el büyüteçleri, ekran büyütme programları, sesli kitaplar gibi araçlarla hem basılı hem dijital bilgiye erişimleri, araçlara aşinalıklarını sağlarken okuryazarlığa dair becerilerin özellikle harf bilgisi ve yazı farkındalığı açısından fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların yetersizlik düzeylerine göre tepki vermelerini kolaylaştırıcı yöntemler ile EO becerileri aracılığıyla iletişim becerileri de desteklenmiş olur.

Öğrenme sağlayan fırsatlar ve destekleyici ortamlar tüm çocuklar için oluşturulmalıdır. Bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının bakış açısıyla özel gereksinimli bireylerin yeterlilikleri kapsamında hayata katılımın merkezinde yer alması ve bu bireylerin akranlarının sahip olduğu becerilerden yoksun kalmaması amaçlanmaktadır (Tanrıverdi ve Dolunay-Sarıca, 2021). Kapsayıcılık bütünsel uygulamalar olarak görülmektedir ve tüm çocuklara eşit eğitim ve hayata katılım hakkını sağlamayı içermektedir (Taneri, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret, 2020). Bu anlayıştan yola çıkarak gerekli destek ve kaynaklara sahip tüm ailelerin çocuklarının EO becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği unutulmamalıdır (Anthony, 2017).

GY olan çocukların EO becerilerinin desteklenmesi konusunda ilgili alanyazında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Destekle birlikte GY olan çocukların EO becerilerinin

değerlendirilmesine yönelik çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Görme özellikleri farklılaşan çocukların EO becerilerinin değerlendirilerek materyal ve ortam uyarlamalarının sağlanması önemli bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) içinde* (s. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49. <https://dergipark.org.tr/pub/debder/issue/43652/526196> sayfasından erişilmiştir.
- Anthony, T. L. (2017). Partnering with parents and families to facilitate the learning of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 611-615. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100613>
- Atış-Akyol, N., Ata-Doğan, S. & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barlow-Brown, F. & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 259-270. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00174>
- Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, language, and emergent literacy. P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* içinde (s. 205). New York: Guilford Press.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Berkay, Ü. & Coşkun, İ. (2019). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/905325> sayfasından erişilmiştir.

- Binbir, S. G. & Ertürk, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173625> sayfasından erişilmiştir.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S. & Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing*, 6(1), 1-18. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01027275.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Brambling, M. (2007). Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 749-762. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710101205>
- Brennan, S. A., Luze, G. J. & Peterson, C. (2009). Parents' perceptions of professional support for the emergent literacy of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 694-704. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301012>
- Brown, C. M., Packer, T. L. & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223-232. <https://doi.org/10.1177/0022466910397374>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* içinde (s. 3-12). New York: Routledge.
- Çabuk, B., Tuğba, B. & Nergiz, T. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/649137> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/814285> sayfasından erişilmiştir.

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F. & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Carroll, W. R. & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/00222895.1982.10735270>
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, G. H., Sühendan, E. R. & Bıçakçı, M. Y. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1038038> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, D. & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200512>
- Christian, K., Morrison, F. J. & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80054-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80054-4)
- Corn, A. L. & Koenig, A. J. (2002). Literacy for students with low vision: A framework for delivering instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600503>
- Craig, C. (1999). Home literacy experiences of a child with a visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(12), 794-797. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909301205>
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>

- Day, J. N., McDonnell, A. P. & Heathfield, L. T. (2005). Enhancing emergent literacy skills in inclusive preschools for young children with visual impairments. *Young Exceptional Children*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/pdf/10.1177/109625060500900103>
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>
- Dennis, L. R. & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Dote-Kwan, J. & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42.
- Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J. & Farrell, A. M. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature. *Reviewing Research in Special Education*, 26(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543543>
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C. & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/17405620600901714>
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C. & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: results from the abc braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301005>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Erickson, K. A., Hatton, D., Roy, V., Fox, D. & Renne, D. (2007). Literacy in early intervention for children with visual impairments: Insights from individual cases. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 80-95. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100203>
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>

- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(4), 211-224. <https://doi.org/10.1177/0145482X99093004>
- Fielding-Barnsley, R. & Purdey, N. (2002). Developing pre-literacy skills via shared book reading: Assessment of a family intervention program for pre-school children at risk of becoming reading disabled. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(3), 13-19. <https://doi.org/10.1080/19404150209546703>
- Floyd, J. (2022). *Teaching basic concepts and pre-Braille skills*. <https://www.pathstoliteracy.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Foy, J. G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Gengeç, H., Güldenöglü, B. & Kargın, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gillon, G. T. & Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 38-49. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600105>
- Gompel, M. (2005). *Literacy skills of children with low vision*. (Doktora Tezi). Radboud University Nijmegen. Soest: Nelissen.
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 154-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Hand, E. D., Lonigan, C. J. & Puranik, C. S. (2022). Prediction of kindergarten and first-grade reading skills: unique contributions of preschool writing and early-literacy skills. *Reading and Writing*, 37, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10330-1>
- Hannon, P. & Nutbrown, C. (1997). Teachers' use of a conceptual framework for early literacy education involving parents. *Teacher Development*, 1(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/13664539700200031>

- Harmandar, D. & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <https://doi.org/10.16916/aded.774896>
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S. & Plomin, R. (2012). The etiology of variation in language skills changes with development: A longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Developmental Science*, 15(2), 233–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01119.x>
- Hilditch, J. (2021). *Pre Braille implementation into early education: tactile activities to introduce Braille concepts to kindergartners*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/3368> sayfasından erişilmiştir.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13. <https://www.aft.org/sites/default/files/Hirsch.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E. & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Işıtan, D. & Dayı, E. (2021) Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 85-107. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>
- Işıtan-Kılıç, D. (2023). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş az gören çocuğu olan ebeveynle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma koçluk uygulaması*. ERPA International Special Education Congress'de sunulmuş bildiri.
- Israel, S. E. (2007). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- James, D. M. & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 4-10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x>
- Johnston, S. S., McDonnell, A. P. & Hawken, L. S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities: Strategies for success. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 210-217. <https://doi.org/10.1177/1053451207310342>
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)018)
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G. & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Karlıdağ, İ. & Koyuncu-Şahin, M. (2020). Erken okuryazarlık araştırmaları. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi içinde* (s. 273-281). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kave, G., Shalmon, M. & Knafo, A. (2013). Environmental contributions to preschoolers' semantic fluency. *Developmental Science*, 16(1), 124-135. <https://doi.org/10.1111/desc.12010>
- Kırmızı, F. S. (2009). The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 230-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.042>
- Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(31), 29-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/456620> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. (1992). A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(7), 277-284. <https://psycnet.apa.org/record/1993-14430-001> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100104>
- Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (2000). Ensuring high-quality instruction for students in braille literacy programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 677-694. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009401102>
- Kosanovich, M., Phillips, B. & Willis, K. (2020). *Professional learning community: Emergent literacy: Participant guide-module 1: Print knowledge (sessions 1-3) (REL 2021-045)*. Washington, DC: U.S.
- Lamb, G. (1998). Dots for Tots: Emergent literacy and braille reading. *British Journal of Visual Impairment*, 16(3), 111-115. <https://doi.org/10.1177/026461969801600306>
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Leffert, S. W. & Jackson, R. M. (1998). The effect of the home environment on the reading achievement of children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 293-301. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200507>

- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160. <https://doi.org/10.1002>
- Li, S., Chen, A., Chen, Y. & Tang, P. (2022). The role of auditory and visual cues in the interpretation of Mandarin ironic speech. *Journal of Pragmatics*, 201, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.09.007>
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 482-509. <https://doi.org/10.1177/1468798413512850>
- Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: report of the national early literacy panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lunga, P., Esterhuizen, S. & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1133. <https://journals.co.za/doi/epdf/10.4102/sajce.v12i1.1133> sayfasından erişilmiştir.
- Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. & Fekonja, U. (2019). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975>
- McConachie, H. (1990). Early language development and severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 16(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1990.tb00638.x>
- Menard, L., Dupont, S., Baum, S. R. & Aubin, J. (2009). Production and perception of French vowels by congenitally blind adults and sighted adults. *Journal of the Acoustical Society of America*, 3, 1406-1414. <https://doi.org/10.1121/1.3158930>

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279. <https://doi.org/10.3102/00346543053002253>
- Murphy, J. L., Hatton, D. & Erickson, K. A. (2008). Exploring the early literacy practices of teachers of infants, toddlers, and preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200302>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/346> sayfasından erişilmiştir.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Öncü, E. Ç. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>
- Pagliano, P. J., Zambone, A. M. & Kelley, P. (2007). Helping children with visual impairment develop humour: a review of the literature. *British Journal of Visual Impairment*, 25(3), 267-279. <https://doi.org/10.1177/0264619607079808>
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C. & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0903_4
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Preisler, G. M. (1995). The development of communication in blind and in deaf infants similarities and differences. *Child: Care, Health, and Development*, 21, 79-110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1995.tb00412.x>
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>

- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647-658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Riazi, A., Riazi, F., Yoosfi, R. & Bahmeei, F. (2016). Outdoor difficulties experienced by a group of visually impaired Iranian people. *Journal of Current Ophthalmology*, 28(2), 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.joco.2016.04.002>
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme çocuklar, öğretmenler ve okulları destekleyen stratejileri* (H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Rogers, S. J. & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-63. <https://doi.org/10.1177/027112148400300410>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K., Ergul, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J. & Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/02568540809594627>
- Rubia, R. D. (2011). *Pre-reading of visually impaired children (visual and tactile real-life experience) summary*. <https://www.semanticscholar.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Ruin, S., Haegele, J. A., Giese, M. & Baumgärtner, J. (2023). Barriers and challenges for visually impaired students in pe-an interview study with students in Austria, Germany, and the USA. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(22), 7081. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227081>
- Rvachew, S. & Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 589-593. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.589>

- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Ed.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* içinde (s. 75-119). MD: York Press.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Stangl, A., Kim, J. & Yeh, T. (2014). *Technology to support emergent literacy skills in young children with visual impairments*. CHI'14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems'da sunulmuş bildiri, Toronto, Canada. <https://doi.org/10.1145/2559206.2581341>
- Stone, J. (1988). Can't I finish the story? Teaching braille to infants. *British Journal of Visual Impairment*, 6(2), 51-53. <https://doi.org/10.1177/026461968800600203>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). *Emergent literacy: Handbook of reading research* (2. b.). New York: Longman.
- Tadić, V., Pring, L. & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x>
- Taneri, P. O., Altunoğlu, A., Avcı, E. & Aşiret, S. (2020). *Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 8. Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul. <http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/149/142> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıverdi A. & Dolunay-Sarıca, A. (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve pratik temeller. A. Tanrıverdi & A. Dolunay-Sarıca (Ed.), *Eğitimde bütünleştirme herkes için bir okul yaratmak* içinde (s. 35-36). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00164>
- Trief, E. & Shaw, R. (2009) *Everyday activities to promote visual efficiency: A handbook for working with young children with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12. <https://works.bepress.com/carol-trivette/331/> sayfasından erişilmiştir.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627. <https://doi.org/10.1177/008124631204200415>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Pollard-Durodola, S. D., Mathes, P. G. & Hagan, E. C. (2001). Effective interventions for English language learners (Spanish-English) at risk for reading difficulties. S. B. Neuman & D. Dickinson (Ed), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 192-193). New York, NY: Guilford.
- Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345518>
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. N., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558. <https://doi/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Willings, C. (2017). *Early literacy experiences*. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com> sayfasından erişilmiştir.

- Wolfendale, S. (2017). Overview of parental participation in children's education. K. Topping & S. Wolfendale (Ed.), *Parental involvement in children's reading* içinde (s. 25-30). New York: Routledge.
- Yeo, L. S., Ong, W. W. & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20204888.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zihl, J. & Dutton, G. N. (2016). *Cerebral visual impairment in children*. Vienna: Springer.
- Zucker, T. A. & Grant, S. L. (2007). Assessment in emergent literacy. K. L. Pence (Ed.), *Assessing home supports for literacy* içinde (s. 80-180). San Diego: Plural Publishing.

Extended Summary

Children are expected to acquire early literacy skills in preschool, including the prerequisite knowledge, skills, and attitudes required for formal literacy. The general classification of these skills is phonological awareness, alphabet and letter knowledge, print awareness, vocabulary, and listening comprehension. Early literacy skills also require visual and auditory discrimination skills. In this context, visual perception is important for early literacy, and in the case of visual impairment, early literacy skills may be affected in various ways. Language and interaction are among them. Language development is important for social and academic progress and is central to children with visual impairments. Studies show that children with visual impairments experience delays compared to sighted children in areas such as babbling, making speech sounds, increasing their vocabulary, and learning grammar, starting from infancy. Children with limited visual fields may experience language-related word decoding problems when transitioning to reading. By intervening in the delays and problems that may arise with some supportive behaviors and activities, children with visual impairment can be brought to a similar level with their sighted peers. Children observe and imitate the adults and peers around them. This situation supports the development process through incidental learning. In this respect, observation and imitation have an important function in learning. In the case of visual impairment, visual inputs can be collected and interpreted through other sensory channels. Since children with severe visual impairment cannot observe and imitate adults, they may miss reading opportunities that occur randomly at home. Sighted children are exposed to written materials such as

newspapers and books their families own. Still, since this situation is limited to cases of visual impairment, children may have difficulty developing literacy awareness in the preschool period. It is expected to support early literacy in the home environment and through various interactions in the school environment, where the child spends most of the day. It is necessary to create a rich environment with written materials at home and school, interact frequently with these materials, and maintain reading routines together. Children with severe visual impairment may have limited access to assistive tools that provide experience, such as Braille materials, closed-circuit televisions, magnifiers, and large-print written materials, before formal reading and writing skills, compared to sighted children. This limitation reduces the experience of directly interacting with written or Braille tools. Opportunities should be provided for children with severe visual impairment who will use the Braille alphabet in the reading and writing process to develop early Braille skills. In the literature, Braille skills, including early literacy skills, are expressed with concepts such as pre-Braille skills and early Braille skills. Early Braille skills include mechanical skills such as learning hand and finger movements in Braille writing and reading, tactile discrimination, recognizing Braille letters, and recognizing the materials used. Some books and other reading materials for sighted readers contain lots of stimulants and colorful illustrations. However, for Braille readers, reading motivation is not provided sufficiently other than tactile stimuli. Activities that encourage using Braille tablets and pens should be included at home and in preschool classes. Although it has different definitions, the early literacy home environment is defined as the environment in which certain prerequisites for reading and writing and linguistic competencies are provided to the child by the family. Families should maintain routine experiences that facilitate daily life, interact with their children, and share them with other families. Children should be encouraged to participate in activities that require using all their senses. Sufficient time should be allowed for the child to perform during the activities. Parents can easily involve their children in activities requiring real literacy tasks as a form of interaction. Interactive book reading refers to an adult and a child actively reading a book together. Various strategies are applied in this process, such as asking the child questions about the text read, explaining unknown words, summarizing, and expanding the responses. Although the frequency of shared reading experiences is important for the child, it is thought that the quality of these experiences may be more important. Researchers have stated that to expand a child's early life experiences, parents and teachers should focus on the quality and depth of experiences rather than solely on quantity. Both printed and Braille books can be included in the interactive book reading sharing. A routine of reading books together should be created by choosing books appropriate to the children's vision level. Topics that do not depend on visual experiences or pictures can be chosen in the books to be read. Children can be encouraged to listen, retell, and act out the stories they have read. Providing opportunities to support early literacy skills through activities to

prepare children for primary school during the preschool period ensures these skills reach the highest levels. In this context, supporting the work of preschool teachers in home environments further develops these skills. To provide this support, obtaining information from parents about their children can help teachers plan activities and set appropriate goals. In this way, parent-teacher communication can ensure they are on the same page regarding children's education and development. Considering that parents are their children's first teachers, parents need to be guided by teachers and experts in developing their children's early literacy skills before formal education. In line with the positive communication and cooperation with the teacher, workshops, trainings, and meetings can be held with parents, who are partners in their children's education, to support their development. Early literacy skills, including many sub-skills, can be taught to children most effectively and qualifiedly during the preschool period. It is seen from the studies obtained that the early literacy skills of children affected by visual impairment need to be supported from an early age. Adapting activities and materials appropriate to children's vision levels will facilitate early literacy activities. The expected prerequisite skills will be acquired positively by providing children with access to various technological and non-technological tools before starting their first-grade education. Here, supporting assistive technological and alternative communication tools is also important. It is thought that children's access to both printed and digital information through tools such as Braille tablets, typewriters, handheld magnifiers, screen enlargement programs, and audiobooks, which they need to use frequently along with reading and writing, will provide them with opportunities for literacy skills, especially in terms of letter knowledge and print awareness.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.