

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA MÜDAHALESİNİN İLETİŞİM-DİL
GELİŞİMİNE, ÖZ-DÜZENLEME VE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe AKIN

**Özel Eğitim Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA
2022**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA
PAYLAŞIMLI KİTAP OKUMA MÜDAHALESİNİN İLETİŞİM-DİL
GELİŞİMİNE, ÖZ-DÜZENLEME VE ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe AKIN

**Özel Eğitim Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Figen TURAN**

ANKARA

2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma
Müdahalesinin İletişim-Dil Gelişimine, Öz-düzenleme ve Erken Okuryazarlık
Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Öğrenci: Ayşe AKIN

Danışman: Prof. Dr. Figen TURAN

Bu tez çalışması 15.09.2022 tarihinde jürimiz tarafından "Özel Eğitim Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Figen TURAN
Hacettepe Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ
Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

11 Ekim 2022

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü/Dekanlık tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

15/09/2022
Ayşe AKIN

i

“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi 'ne göre yazıldığımı beyan ederim.

Ayşe AKIN

TEŞEKKÜR

Önce Söz Vardı diğer tüm kelimeler sonraya kaldı...

Anlaşılmak ne mühim bir mesele! Eğer desteğiniz varsa bugünlere gelebilmek.

Başta Prof. Dr. Nilgün METİN hocam olmak üzere; desteğini, emeğini ve özellikle yanlışlardan doğruya beni sakince yönlendirmesini anlayışla yapan ve çalışmalarında sadeliği ile bana örnek olan kıymetli Hocam Prof. Dr. Figen TURAN'a, ayrıca desteklerini esirgemeyen tüm bölüm hocalarıma;

Eğitime önem veren ve bizatihi eğitimci olan anne-babama ve akademi hayatı dahil birçok konuda bana rehber olan abime, çalışma süresince desteklerini hiç esirgemeyen tüm arkadaşlarıma en derin sevgilerimle...

ÖZET

AKIN, A. Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin İletişim-Dil Gelişimine, Öz-Düzenleme ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022. Bu araştırmanın örneklemini Aydın ili içerisinde özel bir kuruma devam eden 3-6 yaş arası okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklar oluşturmaktadır. Paylaşımlı kitap okumanın, erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuklar üzerine etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma; öntest, uygulama ve sontest aşamalarından oluşan deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ebeveynlere paylaşımlı kitap okuma tekniklerini çocuklarıyla nasıl uygulayacaklarına dair müdahale uygulanmıştır. Çocukların genel gelişimleri, sosyal-duygusal gelişimleri, öz-düzenleme, iletişim-dil gelişimleri, ev erken okuryazarlık ortamları ve ebeveyn-çocuk birlikte okuma etkinlikleri incelenmiştir. Araştırma 8 haftalık oturumlar şeklinde 7 ebeveyn (anne) ile tamamlanmıştır. Çocuğa ve aileye ait demografik bilgilerini elde etmek için “Demografik Aile Bilgi Formu”, Çocuğun genel gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimi için; EGE ve EGE-SD, öz düzenleme becerilerini belirlemek için “4-6 yaş Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (Anne Formu)”, iletişim/dil becerilerini “Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri” , erken okuryazarlık becerilerini ev ortamı da dahil belirlemek için "Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği", çocuğun aile ile olan okuma etkinliklerini değerlendirmek için “Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri”, Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin tekniklerini uygulaması bakımından aileyi değerlendirmek için “Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocukların iletişim-dil gelişimine, erken okuryazarlık becerilerine anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuk-ebeveyn paylaşımlı okumaya dair bilgi düzeylerine, paylaşımlı kitap okuma müdahalesi kapsamında verilen müdahalenin faydası olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Paylaşımlı Kitap Okuma, İletişim-Dil Gelişimi, Öz-Düzenleme, Erken Okuryazarlık, Sosyal-Duygusal Gelişim, Gelişimsel Yetersizlik, Otizm, Down Sendromu

ABSTRACT

AKIN, A. Investigation of the effect of shared book reading intervention on communication-language development, self-regulation and early literacy skills in preschool children with developmental disabilities. Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Special Education Program, Master Thesis, Ankara, 2022.

The sample of this study consists of children with developmental disabilities in the pre-school period between the ages of 3 to 6, who registered a private institution in Aydın. This study, which aims to measure the impact of shared book reading on children with developmental disabilities in early childhood. It is an experimental study consisting of pretest, implementation, and posttest stages. In the research, intervention will be offered to parents after showing them how they should implement shared book reading with their children. Children's general development, social-emotional development, self-regulation, communication-language development, home early literacy environments and parent-child reading activities were examined. The research was implemented with 7 parents (mothers) in 8-week sessions of support education program. For demographic information of the mother and the child, "Demographic Family Information Form" is filled by asking the questions to mothers, for the general development and social-emotional development of the child; ASQ and ASQ-SE was used. "4-6 years old Preschool Self-Regulation Scale (Mother Form)" was used to determine self-regulation skills, "Turkish Communication Behaviors Development Inventory" was used to determine communication/language skills. The "Home Literacy Scale" was used to evaluate the child's reading activities with the family, and the "Shared Book Reading Rating Scale" was used to evaluate the family about the techniques of the "Child-Parent Reading Activities" in Shared Book Reading Program. As a result of the research, it was found that the shared book intervention had a significant effect on the communication, language development and early literacy skills of preschool children with developmental disabilities. In addition, it was concluded that the support education given within the scope of the shared book reading intervention was beneficial for the parents' knowledge levels about child-parent shared reading.

Key Words: Shared Book Reading, Communication-Language Development, Self-Regulation, Early Literacy, Socio-emotional Development, Developmental Disabilities, Autism, Down Syndrome

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYINLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Problemleri	2
1.3. Araştırmanın Varsayımları	2
1.3.1 Dahil Etme Kriterleri	3
1.3.2. Dışlama Kriterleri	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. İletişim-Dil Gelişimi	4
2.1.1. Söz Öncesi Dönem	5
2.1.2. Göz Kontakı	7
2.1.3. Ortak Dikkat, Jestler ve Taklit	8
2.2. Doğal Dil Öğretimi	9
2.3. Erken Okuryazarlık	11
2.3.1.Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık	12
2.3.2. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama	13
2.3.3. Alfabe Bilgisi	14
2.3.4. Yazı Farkındalığı	14
2.4. Öz-Düzenleme Becerileri	15
2.5. Aile Katılımı	17

2.6. Paylaşımlı Kitap Okuma	19
2.6.1. Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma	21
3. GEREÇ ve YÖNTEM	23
3.1. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Modeli	23
3.2. Çalışma Grubu	23
3.3. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesi	24
3.3.1. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesi İçin Kitap Seçimi	26
3.3.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin İçeriği	28
3.4. Veri Toplama Araçları	32
3.4.1. Demografik Aile Bilgi Formu	32
3.4.2. Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği	32
3.4.3. Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE)	33
3.4.4. 4-6 Yaş Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Anne Formu)	34
3.4.5. Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ)	34
3.4.6. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE)	36
3.4.7. Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) ve Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD)	37
3.5. Veri Toplama İşlemi	38
3.6. Verilerin Analizi	39
4. BULGULAR ve YORUM	40
5. TARTIŞMA	71
5.1. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Genel Gelişim ve Sosyal- Duygusal Gelişimlerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması	71
5.2. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması	73
5.3. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması	74
5.4. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların İletişim-Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması	76
5.5. Paylaşımlı Kitap Okumanın Ebeveynlerin Kitap Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması	77
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	82

7. KAYNAKLAR	84
8. EKLER	97
EK 1- Etik Komisyon Onayı	
EK-2- Tez Çalışması Orjinallik Raporu	
EK-3- Dijital Makbuz	
9. ÖZGEÇMİŞ	102

SİMGELER ve KISALTMALAR

n:	Örneklem
P:	Olasılık Değeri
r:	Korelasyon Katsayısı
EGE:	Erken Gelişim Evreleri Envanteri
EGE-SD:	Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri
TİGE:	Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri
ÇEBOE:	Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri
PKODÖ:	Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği

ŞEKİLLER

Şekiller	Sayfa No
3.1: Programın işlem süreci	25
3.2: Program zaman çizelgesi	27
3.3: Soru türleri sıralaması şematik gösterimi.	28
3.4: TEDGET (PEER) sıralaması şematik gösterimi	30

TABLOLAR

Tablolar	Sayfa No
3.1. Demografik Özelliklerin Dağılımı	24
3.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin Genel Çerçevesi	2
3.3. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin Konuları	32
3.4. Her hafta dikkat edilmesi gereken temel hedefler	32
4.1. Ön Test ile Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	40
4.2. Ön Test ile Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	41
4.3. Ön Test ile Son Test Öz Düzenleme Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	42
4.4. Ön Test ile Son Test Öz Düzenleme Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	43
4.5. Ön Test ile Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	44
4.6. Ön Test ile Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	45
4.7. Ön Test ile Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	46
4.8. Ön Test ile Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	47
4.9. Ön Test ile Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	48
4.10. Ön Test ile Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	49
4.11. Ön Test ile Son Test Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları	50

4.12. Ön Test ile Son Test Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları	51
4.13. Ön Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi	52
4.14. Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	55
4.15. Ön Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	58
4.16. Son Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	60
4.17. Ön Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	57
4.18. Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	64
4.19. Ön Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	67
4.20. Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	68
4.21. Ön Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanları ile Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	69
4.22. Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanları ile Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	70

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın hipotezleri, amacı ve önemine değinilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çocukların hayatlarının ilk yıllarında oluşan bilgileri kalıcıdır ve öğrenme hızlarının üst düzeyde olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk dönemi için tüm gelişim alanlarında uygun bir öğrenme ortamı gerekmektedir. Çünkü çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür en az bilişsel gelişimi kadar etkilidir. İçinde bulunduğu tüm şartlar içerisinde çocuğun dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla etkileşim içindedir ve birlikte bütüncül bir ilerleme gösterir (Senemoğlu, 1989). İletişim becerilerinin kazanılması bir çocuğun gelişimi için çok önemlidir. Gönderen ve alıcı arasındaki bir sosyal bilgi alışverişi biçimi olan iletişim (Downing, 2005), çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailede başlar. Dil gelişimi açısından özellikle erken çocukluk döneminde önleyici eğitim ve müdahaleler bu gelişimlerinin tamamlanması açısından bir gerekliliktir.

Bu araştırma sonunda 3-6 yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine yönelik paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin ebeveyn-çocuk üzerinde etkileri incelenmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara erken dönemde müdahale edildiğinde ortaya çıkan etkiler incelenmiştir. Bu etkilerin olumlu yönde olması beklenirken erken müdahalenin gerekliliği ortaya konmuştur.

Bir diğer değişken olarak öz-düzenlemeyi ele alacak olursak; çocuğun öz-düzenleme becerileri (davranış düzenleme, dikkat ve duygu düzenleme), sonraki öğrenmelere temel oluşturmaktadır (Yıldız et al., 2018). Bu temel üzerine kurulu öğrenme aynı zamanda çocukların sonraki okul hayatları için hazırbulunuşluğuna olumlu yönde katkı sağlar (Tekin & Koçyiğit, 2018). Algılanan ebeveyn tutumlarının da öz düzenleme becerisinin bir yordayıcısı olduğu söylenebilir (Üredi & Erden, 2009). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklar bir öğrenme ortamında ; kendilerinde var olan bilgi ve inançları doğrultusunda hareket etmektedirler(Çiltaş, 2011). Paylaşımlı kitap okumanın yönergeleri alma, bağımsız hareket etme becerilerine etki etmesi ile erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin geliştirmeleri tüm çocukların ilkokula baslarken fırsat eşitliği sağlama yönünde bir yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin; gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda (3-6 yaş) iletişim-dil gelişimine, öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemleri

Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi (3-6yaş) çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranması amaçlanmıştır:

- 1) Paylaşımlı kitap okuma grubuna alınan çocukların iletişim-dil becerilerinde olumlu yönde gelişme var mıdır?
- 2) Paylaşımlı kitap okuma grubuna alınan çocukların genel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanında olumlu yönde bir değişim var mıdır?
- 3) Paylaşımlı kitap okuma grubuna alınan çocukların öz düzenleme becerilerinde olumlu yönde bir gelişim var mıdır?
- 4) Paylaşımlı kitap okuma grubuna alınan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde olumlu yönde bir gelişim var mıdır?
- 5) Paylaşımlı kitap okuma grubuna alınan ebeveynlerin kitap okuma becerilerindeki farkındalık düzeyinde artış var mıdır?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan ebeveynlerin uygulanan ölçekleri içtenlikle yanıtladıkları,
- Araştırmaya katılan ebeveynlerin uygulanan ölçekleri doldurmak için yeterliğe sahip oldukları,
- Uygulanan ölçeklerin örneklem grubunda yer alan çocuklara uygun olması,
- Araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan benzer düzeylere sahip oldukları varsayılmıştır.

Veriler için kriterler şu şekildedir:

1.3.1 Dahil Etme Kriterleri

Müdahaleye katılan 3-6 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri için:

- Anne ya da babanın araştırmayı kabul etmesi
- Ailenin ana dilinin Türkçe olması
- Çocuğun kronolojik yaşının 3 ile 6 yaş arasında olması,
- Çocuğun gelişimsel bir yetersizliği olması

1.3.2. Dahil Etmeme Kriterleri

Müdahaleye katılan 3-6 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri için:

- Çocukların ek bir tanısının olması.
- Çocuğun herhangi bir duyuşsal bozukluğunun olması
- Çocuğun başka bir fiziksel yetersizliğinin olmaması
- Ebeveynlerin herhangi bir ruşsal bozukluk ya da bedensel/zihinsel engel tanısına sahip olması

Belirlenen kriterler doğrutusundaki veriler uygun istatistiksel yöntem ve yazılımlar aracılığı ile analiz edilecektir.

1.4. Araştırmann Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Standardize testlerin içerdiği maddeler ile sınırlıdır.
- Pandemi nedeniyle Aydın ilinde bulunan okulöncesi 7 çocuğun ebeveyni (annesi) ile sınırlıdır.
- Uygulama süresi 8 hafta ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Gelişimsel yetersizlik, down sendromu, otizm, paylaşımlı kitap okuma, interaktif paylaşımlı kitap okuma, diyalojik okuma, etkileşimli okuma, iletişim, dil gelişimi, öz-düzenleme, erken okuryazarlık anahtar kelimelerle; EBSCO, ERIC, Google Akademik, Ulusal tez merkezi veri tabanlarında ; “Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin İletişim-Dil Gelişimine, Öz-Düzenleme Ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konusunda yapılan taramada çeşitli çalışmalar tespit edilmiş olup iletişim-dil gelişimi, erken okuryazarlık becerilerine ek olarak öz-düzenleme becerileri boyutuna da bakılması gerektiği düşünülmüştür.

2.1. İletişim-Dil Gelişimi

“Sesler; ruhtaki düşüncelerin sembolleridir” diye söyleyen Aristoteles’ten ve öncesinden beri insan; her yaşta anlaşılmayı istemiş...

Anlaşılmak; insanın neredeyse temel ihtiyaçlarından sayılabilir. İnsanlar kendi aralarında bu ihtiyacının gidermek için kullandığı sözel ya da sözel olmayan iletişim, bir araç olarak karşımıza çıkar. “İnsan yarattığı sözcükleri, bu devasa zihinsel birim grubunu, dünyayı kendi başına anlamak için değil aksine “”birlikte düşünmek” için yaratır” (von Humboldt et al., 1907). Birlikte düşünebilmek için anlaşılmak gerekir. Bunun bir aracı olarak karşımıza çıkan iletişimin temelleri ise insanın doğumundan sonra ilk çocukluk döneminde şekillenmektedir. Bebeklik dönemi dahil (Delgado et al., 2002) ,yeni yürüyen dönemde (Aksoy & Aksoy, 2020) çocukların desteklenmeleri bu dönemde dil gelişiminin hızlı olduğu göz önünde bulundurulursa ;dil gelişimine katkısı olacağı söylenebilir. Bebeklik ve ilk yürüme döneminin ardından okulöncesi dönem de bireyin tüm yaşamının temellerini oluşturur. Okulöncesi dönemdeki otizmlili çocuklarla yapılan araştırmada; yetişkininin çocuğa söylediği kelimelerin anlamındaki netlik ile alıcı dil becerilerinin ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Venker et al., 2019).

Genel hatlarıyla iletişimin temel ögesi olan dil gelişimi; konuşma öncesi ve konuşma dönemi olmak üzere iki bölümde incelenmektedir. Dili öğrenmede erken dönem, gelişimin hızlı olduğu bir süreçtir.

2.1.1. Söz Öncesi Dönem

Dil gelişimi evrelerinden olan söz öncesi dönem sözel olmayan iletişimi de kapsayarak alıcı ve ifade edici zeminde gelişmektedir(Korkmaz, 2005). Babıldama dönemi diye adlandırılan bu zaman diliminde, vurgulama ve vokalizasyon üzerine anlamlı bir ayırım olup olmadığı hece türü oranları özellikle (tonlama, ezgi açısından) okuma taklidi babıldamanın diğerlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur (Tarcan, 2019).

Bebeklik döneminde kelimelerin öncesinde ses dizilerine rastlanır ve ebeveyn ya da bakım verenin yanıtlayıcılığı bu dönemin gelişimini şekillendirir. İletişimde; sözcüğün kendisi, söyleyen kişi ve konuşmanın içinde geçtiği durum bakımından yanıtlayıcılık üç öge barındırır (Korkmaz, 2005). Ayrıca iletişimde ebeveyn yanıtlayıcılığı çocukların kelime dağarcığının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur (Tamis-LeMonda et al., 2014).

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğun dil gelişimi için; söz öncesi dönem ve jestlerin ortaya çıkışında gelişimsel bileşenler olmasının bir bozukluktan öte bir gecikme sayılabileceğini gösterir. Tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda da söz öncesi dönemdeki jest ve mimik kullanımının çocuğun gelecek dönemdeki dil becerileri hakkında öngörü sağlamaktadır (Pearson et al., 2019). Buna ek olarak otizmli çocukların ifade edici dil becerileri; taklit ve oyun becerileri ile ilişkilidir (Pecukonis et al., 2019). Gelişimsel yetersizliğe sahip Down Sendromu olan ve tipik gelişen bebeklerle sonraki dönemdeki dil gelişimini etkileyen faktörler üzerinde yapılan çalışmada; tipik gelişenlerde ortak dikkatin başlatılmasının ve konuşmanın yapısının, Down Sendromu olan bebeklerde ise sözel olmayan zihinsel yeteneklerinin ve ortak dikkate yanıtlayıcılığının daha önemli faktörler olduğu bulgulanmıştır (Mason-Apps et al., 2018). Yine otizm tanılı çocuklar ile yapılan boylamsal çalışmada söz öncesi dönemde anne yanıtlayıcılığının çocukları amaçlı iletişime yönelttiği (Alak, 2018). Böylelikle söz öncesi dönemde yanıtlayıcılıkla birlikte çocukla etkileşimde kalarak ileriye dönük dil gelişimi için adımlar atılabileceği söylenebilir.

Gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklarda özellikle erken dönemde uygulanan müdahale teknikleri ile söz öncesi dönem becerilerinin arttığı da alanyazında yer

almaktadır (Franco, 2008). Söz öncesi dönemden başlayarak (McCathren, 2010) ve sonrasında okulöncesi eğitimde de (Dubin et al., 2020), bu müdahalelerin devamı, amaçlı iletişim bileşenlerini (seslendirmeler, göz kontağı, jestler vb.) olumlu etkilemektedir. Bu da dil öğretimini kolaylaştırıcı hale getirir. Sistematik araştırmalar gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarla yapılan müdahalelerin söz öncesi iletişimi geliştirdiğini göstermektedir (Dubin & Lieberman-Betz, 2020).

Dil temelli becerilerinin geliştirilmesi aynı zamanda okumaya etki eden sözcük dağarcığı, sesbilgisel (fonolojik) farkındalık vb. becerilerine etki eder (Güldenöglü et al., 2019). Okul öncesi çocuklarda dil gelişiminin yalnızca kelime dağarcığı ile sınırlı kalmayıp çocuğun alıcı ve ifade edici dil de dahil olmak üzere dilin tüm yönleri ile ele alınması gerekir (Conti-Ramsden & Durkin, 2012). Dilin özelliklerinden biri de sosyal davranış olarak yaşamda yer almasıdır. Dilin kullanım alanları ve amacı insanlarla sosyal bir etkileşimi barındırır. Çocuk ya da birey, niyet ve isteklerini, duygu ya da düşüncelerini karşısındaki kişiye sözel/sözel olmayan dil ile aktarır. Sosyal, algısal, bilişsel, kavramsal ve dilbilimsel faktörlerin (Johnston, 2010) dil gelişimi üzerindeki etkileri bütüncül olarak ele alınmalıdır. Yapılan 76 çalışmayı içeren meta analiz çalışmalarında; dilin gelişmesinde en büyük etkenin çevresel faktörler olduğu, ardından sosyal ve genetik faktörlerin önem taşıdığı; dil gelişimindeki gecikmenin ise dil gelişimine etki eden belirleyiciler arasında diğerlerine göre daha az etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır (AlHammadi, 2017), Böylelikle bu çalışmalar, çocuğun dil gelişimi sürecinde aile öyküsü ile çevresel ve genetik faktörlerin de önemine işaret etmektedir.

Erken çocukluk dönemde aile katılımını arttırmaya yönelik verilen eğitimde özellikle de çocuğa geribildirim verilmesinin; işlevsel olarak iletişimi desteklediği söylenebilir (Gerow et al., 2018). Yine diyaloga dayalı aile katımlı kitap okumanın, çocukların sözcük dağarcığını arttırarak okulöncesi dönemde dil gelişimine katkı sağladığı da bilinmektedir (Işıkoglu Erdoğan et al., 2017). Kitap okuma faaliyetleri gibi kelime dağarcığını arttırmaya yönelik etkinliklerin dil gelişimi desteklediği vurgulanmıştır (Hagen, 2018). Ayrıca günümüzde; erişim kolaylığı ile online olarak kullanılan telepraktis (teleterapi) yöntemi sayesinde ailelere rehberlik ve koçluk yaparak iletişim-dil gelişimi için yapılan çalışmalarda fark yaratılabileceği öne

sürülmektedir. (Snodgrass et al., 2017). Yapılan çalışmamızın online olarak gerçekleşmesi yaşanan pandemi sürecinde de ailelere erişimi kolaylaştırmıştır.

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar için iletişim-dil gelişimi ele alındığında ise; çocuklar yaşitlarından hem alıcı dil hem de ifade edici dil bakımından farklılık gösterip, zaman zaman da dilin bileşenlerinde sınırlılıklar yaşayabilirler (Özer & Ege, 2012). Erken dönemde işlevsel iletişim eğitimleri de gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı sunmaktadır (Keen et al., 2000). Otizmlilerle yapılan boylamsal çalışmada; erken dil becerilerinin seviyesinin çocukların yetişkinlik dönemine kadar etki ettiği ve otizmle ilişkili davranışları olumlu anlamda değiştirdiği bulgulanmıştır (Magiati et al., 2014). Aynı şekilde otizmlilerde erken dönemde sözcük dağarcığı ile sosyal iletişim becerileri arasında etkileşimli bir ilişki bulunmaktadır (Blume et al., 2021). Sosyal becerilerini desteklemek bakımından otizm için yeni bir kapı aralayıcı olarak bu çalışma alan yazında yer alacaktır.

İletişim-dil gelişiminde ayrıca çocuklara drama, oyun, tiyatro, şiir, tekerleme, parmak oyunları, hikâye anlatma, tekrarlama, yorumlama gibi çalışmalar yaptırarak dili düzgün kullanma öğretilir ve bu sayede çocuğun keyifli öğrenme ortamları sunulabilir. Keyifli öğrenme ortamında çocuğun çalışmalardaki motivasyonu artabilir bu da en nihayetinde dil gelişim dönemini verimli bir şekilde geçirmiş olur. Böylelikle daha iyi bir diksiyonu, daha geniş bir kelime hazinesi, bununla birlikte daha etkili bir konuşma becerisi ve bunlara bağlı olarak da daha iyi bir sosyal çevresi oluşabilir.

Bu anlamda özel eğitimin amaçlarından kapsayıcılık zemini oluşur. Oluşan kapsayıcılığın bütüncül dil anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir.

2.1.2. Göz Konağı

İletişimin genel bileşenlerinden ilk adım olarak sayılabilecek etkileşim göz konağı kurmadır. Göz konağı farklı metodolojilerle ele alınsa da (Jongierius et al., 2020), genel anlamıyla sözsüz iletişimin bir yönü olarak sayılabilir. İnsan etkileşimini anlamak bakımından da önemlidir. Bu yüzden çocuğun anne ile olan ilk bakışları ve bunun süresi iletişim açısından belirleyici olabilmektedir. Yetişkinle çocuk arasında iletişimi başlatan göz konağı aslında işbirliğine (Siposova et al., 2018), ortak eyleme ve anne-çocuk arasında anlaşmaya giden bir yoldur.

Göz kontağını tespit etmede göz izleme verileri ile birlikte beyin çeşitli (görsel kortikal, temporoparietal, dorsolateral prefrontal korteks vb.) bölgelerinin de aktive olduğu bulgulanmıştır. Bu da bize göz kontağını kurarken iletişim kurduğumuz kişilerin niyetlerini anlayabilmek için bir fikir sahibi olmamıza yarar (Jiang et al., 2017).

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda en belirgin olarak otizmde göz kontağının sınırlı olduğu bilinmektedir. Özellikle de bire-bir iletişim sırasındaki göz kontağında otizmlilerle normal gelişim gösteren çocuklar arasında farkın daha belirgin olduğu bulgulanmıştır (Jones et al., 2017). Bu yüzden çocuklarda göz izleme tekniği kullanılarak otizmlilerle normal gelişim gösteren çocuklardan ayırt etmek mümkündür (Wan et al., 2019). Tipik gelişim gösterenler ve otizm tanılı çocuklar ile yapılan göz izleme çalışmasında (Madipakkam et al., 2017); otizmlilerle çocukların bilinçsiz olarak göz temasından kaçtığı ortaya konmuştur. Göz kontağının kurulamamasının bilinçdışı gerçekleşiyor oluşu sebebiyle yeni teknik ve müdahaleler ile bunun sağlanabileceği işaretini verebilir.

Erken dönem müdahale tekniği (Fonger & Malott, 2019) ile göz kontağının öğretilebileceğine dair bulgular vardır. Sosyal iletişim içerisinde çocuklara geribildirim artırılması ile birlikte spontan göz kontağının frekansının ve süresinin de arttığı bulgulanmıştır (Geertsema et al., 2017). Ayrıca otizmlilerle konuşan kişinin yüzündeki duygu ifadesinin (özellikle kızgın yüz ifadesinde kaçınma eğiliminin arttığı) göz kontağı süresi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Wang et al., 2018).

2.1.3. Ortak Dikkat, Jestler ve Taklit

Ortak dikkat becerileri iletişim becerilerini yordayan etmenlerden biridir ve ortak dikkat becerilerinin geliştirilmesinin dil edinimi çok yakından ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Vogrinčić, 2020). İletişim becerileri ve sözcük dağarcığının artırımı da taklit ve ortak dikkat becerilerinin kullanımı ile doğru orantılıdır (Töret & Özmen, 2019). Erken dönemdeki jestlerin kullanımı ve sözcük gelişimi eşzamanlı bir gelişim göstermektedir (Murillo et al., 2018). Hatta bebeklikten başlayan ortak dikkatin okulöncesi dönemdeki sosyal ve davranışsal gelişim ile bağlantılı olduğu bilinmektedir (Vaughan Van Hecke et al., 2007). Gelişimsel yetersizliğe sahip ve

otizmlilerle çocuklarla yapılan çalışmalarda yenyürüyen ve sonrasındaki dönemde, ortak dikkatin genel dil gelişimindeki belirleyici faktörler arasında öne çıktığı ifade edilmiştir (Adamson et al., 2019; Mundy et al., 1990; Toth et al., 2006).

Çeşitli müdahalelerle ve ortam düzenlemesi ile otizmlilerde çocuklarda ortak dikkati arttırmanın mümkün olabileceği bulunmuştur (Winoto & Tang, 2019). Down Sendromlu çocuklarda ortak dikkat, otizmlilerdeki kadar zayıf olmasa da onlar için de erken dönemdeki müdahalelerin ortak dikkati arttırılabileceği bulunmuştur (Hahn et al., 2018). Yetişkinin bir anlatıcı değil de gözlemci olarak yer alması ile ortak dikkatin sosyal becerilerde artışı sağladığı ortaya konmuştur (Psouni et al., 2019).

Sosyal etkileşimde ortak dikkat ile doğal dil öğretiminin kolaylaştıracağı düşünülebilir. Okulöncesi dönemdeki çocukların doğal dil öğretimini destekleyen paylaşımlı kitap okuma sırasında, yazıya işaret ederek ortak dikkat sağlanabilir. Böylelikle yazı farkındalığını ve dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerini desteklemek mümkündür (Evans et al., 2008).

Ayrıca annelere verilen koçluk eğitimi ile öğretimi modellemeleri sonucunda otizm tanılı çocukların ortak dikkat becerisini edinmeleri kolaylaştığı söyleyebiliriz (Vatansever, 2018). Bu bakımdan aile eğitimlerinin önemi bir kere daha ortaya konmuştur.

Söz öncesi dönemden başlayarak; göz kontağı, ortak dikkat, jestler, taklit ve sesbilgisel(fonolojik) farkındalık becerileri ile amaçlı bir iletişiminin zemini aile ortamında başlar.

2.2. Doğal Dil Öğretimi

Doğal dil öğretiminde nasıl gerçekten “doğal” olunabilir? Kendimize bu soruyu somamızı sağlayan çalışma (Hepting & , 1996) ile öğretim ortamlarını ve öğretme stratejilerini doğal hale getirmek için dil müdahalelerini gözden geçirmemizi önermektedir. Doğal dil öğretimi, sözel ifade becerilerinin doğal etkileşimlerle ortaya çıkmasını sağlar ve bütüncül dil yaklaşımı içerisinde yer alır (Turan & Pınar, 2003). Okulöncesi dönemde öğretmenlerin doğal dil öğretimini kullanmasının çocukla kurulan işlevsel iletişime olumlu katkılar sunmaktadır (Ottley et al., 2018). Çocuğun temasta olduğu ilk kişiler olan ailesinin de günlük doğal rutininde çocukla etkileşimi ve ortak dikkat içeren etkinlikler yapması öğrenmeyi kolaylaştırıcı stratejilerdendir

(Dunst et al., 2012). Otizmli çocuklarda dil gelişimini destekler nitelikte olan sembolik oyun da (Chang et al., 2018);doğal dil öğretimin müdahale seçenek olabilir.

Otizm için çeşitli müdahaleler kullanılsa da doğal öğretim yöntemlerinin dili zenginleştirmede umut vaadedici olduğu söylenebilir (Ingersoll, 2011). Aile katılımının doğal dil öğretimini öğrenip uygulayabildiğini ve gelişimsel yetersizliği olan çocuğun dil gelişimine olumlu yönde etki ettiği bulgulanmıştır. Her ne kadar tek denekli bir çalışma olarak sınırlılığa sahip olsa da gelecek çalışmalar için örnek olarak sayılabileceği düşünülmüştür (Rakap & Rakap, 2014).

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklara doğal dil öğretimi; interaktif paylaşımlı kitap okuma programı ile birlikte uygulanabilir (Akemoglu, Meadan, et al., 2020).

Doğal dil öğretiminin bir yol gösterici olarak nasıl uygulayabilecekleri üzerine ailelere öğretimi üzerine çalışmalar çocuk-ebeveyn iletişimini çeşitlendirir. (Akamoglu & Dinnebeil, 2017). Çünkü aile çocuğun günlük yaşam ile ilişkilendirmesi ve çocuğun ilgileri doğrultusunda zenginleştirme vb. teknikleri uygulayabilmek için yeterli zemine ve bilgiye sahiptir. Yine aynı şekilde yapılan doğal dil öğretiminin çocuklarla olan iletişimdeki davranışlar üzerinde de etki etmektedir (Lane, Shepley, et al., 2016). Başka bir çalışmada da Paylaşımlı kitap okuma içinde doğal dil öğretim yöntemi de ailelere koçluk yaparak doğal dil öğretimi ile video temelli olarak uygulanmıştır (Akemoglu et al., 2019). Bu çalışmada ise; paylaşımlı kitap okuma programı online olarak ailelere rehberlik edilerek doğal dil öğretimini içerecek şekilde uygulanmıştır. Okulöncesi dönemi de kapsayan otizmli çocuklarda doğal dil öğretimi ile iletişim açısından kazandırılması amaçlanan hedeflerin artışında olumlu yönde bir gelişme olduğu da bilinmektedir (Lane, Lieberman-Betz, et al., 2016). Çocuğun yorum yapma, talep etme vb. iletişim becerilerinin artışının ebeveyn tarafından çocuğu teşvik ederek(Turan & Topcu, 2018) yapılması önemlidir. Ayrıca erişim kolaylığı açısından telekonferans gibi yöntemlerle doğal dil öğretimi sağlanabilir (McDuffie et al., 2013).

2.3. Erken Okuryazarlık

Çocuklar doğumundan itibaren sözel ve sözel olmayan yolla dili öğrenmeye çalışırlar. Bunun için doğduğu ilk ortam olan ailede; konuşulan dil başta olmak üzere işitsel uyaranların bütünü ya da aile ortamındaki gazete, dergi vb. görsel uyaranlar erken okuryazarlık becerilerinin altyapısını oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında çocuk, çevreden edindiği uyaran ve bilgileri kaydeder ve onları gruplayarak organize eder. Öz-düzenleme becerilerindeki davranışlarına da bu alışkanlığı transfer edebilir.

Erken okuryazarlıkta aktif ve dinamik bir öğrenme söz konusu olacağından aile ile erken dönemde iletişime geçmek önemlidir. Bu yüzden ailenin katılımı ile etkileşimli kitap okuma müdahalesi çocukların erken okuryazarlığını ve dil gelişimini destekler. Bu durum otizmlili çocuklar için de geçerlidir (Whalon et al., 2007). Erken okuryazarlık becerilerinin etkileşimli kitap okumanın ailenin aktif katılımı ile ev ortamında desteklenmesinin önemini vurgulayan çalışmalar yine alan yazında mevcuttur (Yazıcı & Kandır, 2018). Aile katılımı ile etkileşimli kitap okuma çalışmalarının özellikle bebeklikten başlaması okulöncesi dönemdeki erken okuryazarlığa etkisinin yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Dodici et al., 2003). Yine ailenin katılımı ile uygulanan fakat çocuk tarafından çok aktif katılımının beklenilmediği paylaşımlı kitap okuma programının erken okuryazarlık becerilerinde çocuğun bulunduğu ev/okul ortamlarında anlama dayalı yönlendirmelerin etkili olduğu belirtilmiştir (Turan & Topcu, 2018).

Erken okuryazarlık becerileri, dil gelişiminin yanında sosyal beceriler ile ilişkilidir (Gibson et al., 2021).

Otizmlili çocukların erken okuryazarlıkta harfleri çözümleyebildikleri fakat anlam bilgisi bakımından güçlük yaşadıkları bulgulanmıştır. Anlam bilgisi; sözel olmayan biliş düzeyi, otizmden etkilenme düzeyi ve dil becerileri arasında ilişki bulunduğu, erken müdahalelerin otizmlili çocukların okuma başarılarının olumlu etkilediği bulunmuştur. Erken müdahalenin önemine dair çeşitli çalışmalar da vardır (Fleury & Lease, 2018; Westerveld et al., 2017). Okulöncesi dönemdeki sistematik okuma öğretiminde harfleri kodlama çözümü olarak öğretilirken ilkokul çağında anlama yönelik bir beklenti oluşmaktadır. Bu sebeple otizmlili öğrencilerle yapılan çalışma erken okuryazarlık becerilerinde anlama yönelik desteklemelerin okuma

yazmaya daha olumlu etkiler olduğunu ve çocukların iletişimi başlatmalarını da ortaya koymuştur (Whalon & Hart, 2011).

Erken okuryazarlığı destekleyecek uygulamalarla çocuklara fonolojik farkındalık kazandırıp (Kaminski & Powell-Smith, 2017) otizmlili çocukların okuma yazma becerilerini arttırıcı olduğu söylenebilir (Mirenda, 2003).

Erken dönem dil becerilerinin desteklenmesi otizmlili çocuklarda okuryazarlık becerisine etki etmektedir (Davidson & Weismer, 2014). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için ise erken tanının ardılı olarak gelen erken eğitimin gerekliliği; yetersizliğin etkilerini en aza indirmek için önem arz etmektedir. Bu bakımdan erken çocukluk eğitimi ve müdahaleleri aile-çocuk arasındaki sağlıklı ilişkilerin temeli olabilir.

Risk altındaki ve gelişimsel geriliği olan çocuklarda; kapsayıcılık çatısı altında akranlarıyla eşzamanlı ilerleyebilmesi adına erken yaşlarda okuryazarlığın öneminin bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Erken okuryazarlık becerilerin bileşenleri olarak; sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı olarak ele alınmaktadır.

2.3.1 Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Okulöncesi dönemde müdahalelerle sesbilgisel (fonolojik) farkındalığın desteklenmesi sonucu (Vander Stappen & Reybroeck, 2018) okuma güçlüğünü azaltıcı etkiye sahip olabilmektedir (Layes et al., 2020). Böylece okul yaşamındaki okuma-yazma becerileri geliştirilerek (Erdoğan, 2011) altyapı oluşturulabilmektedir. Okuma becerilerinin artışında fonolojik farkındalığını arttırmaya yönelik müdahalelerin etkili olduğu bulunmuştur (Gökkuş, 2016; Pfof et al., 2019). Dolayısıyla okulöncesi dönemde paylaşımlı kitap okuma ile fonolojik farkındalığın geliştiği ortaya konmuştur (Lefebvre et al., 2011). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda da buna paralellik göstereceği öngörülmüştür. Özellikle risk grubundaki okulöncesi öğrencilerle yapılan boylamsal çalışmada (Balci, 2020); sesbilgisel (fonolojik) farkındalıkta güçlük çekebildikleri bilinmektedir. Gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuklarda sesbilgisel (fonolojik) farkındalığın tipik gelişen çocuklara göre daha düşük bir seviyede olduğu bilirse de (İslamoğlu Külte, 2019) ilerleme

bakımından gelişimsel bir yön izlediği söylenebilir (Sermier Dessemontet et al., 2017). Yapılan çalışmalarda sesbilgisel (fonolojik) farkındalığın kazanımı ile birlikte gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ortaya konmuştur (Akoğlu & Turan, 2012). Ayrıca okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda alıcı dil becerilerinin sesbilgisel (fonolojik) farkındalıkla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Barton-Hulsey et al., 2018). Ailelerin bu beceriyi kazandırmadaki etkisi büyüktür. Tipik gelişen ve dil bozukluğuna sahip çocuklarla karşılaştırıldığında; dil bozukluğu olan çocukların ailelerin sesbilgisel (fonolojik) farkındalığa dair bilgi düzeylerinin diğer gruba oranla daha az olduğu bulgulanmıştır (Turan & Akoğlu, 2014). Bu bakımdan yetişkinle birlikte kitap okuma ile çocuğa bir rehber olarak açık uçlu sorularla destekleyip iletişimde ona fırsat sunulur.

2.3.2. Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama becerisi ile okuduğunu anlama becerisinin ilişkili olduğu (Kargın et al., 2017) gözönünde bulundurulursa, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile çocukların ilerideki okul yaşamları için bir zemin oluşturulabileceği söylenebilir. Okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çeşitli müdahale programları ile dinlediğini anlama becerisinin geliştirildiği de alanyazında yer almaktadır (Petrová et al., 2020).

Aile katılımlı ev ortamında yapılan çalışmalar çocukların sözcük bilgisi dahil diğer erken okuryazarlık becerileri üzerine olumlu yönde etki edeceği öngörülmüştür (Evans & Shaw, 2008)

Ev ortamı ebeveyn-çocuk birlikte okuma çalışmaları yapılan okulöncesi dönemdeki çocuklarda; okumaya maruz kalma ile beynin semantik dili algılama bölümü pozitif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Hutton et al., 2015).

Erken okuryazarlık becerilerinde öğrenilen sözcük bilgisi kadar çocuğun onu sözcük dağarcığına alması da önemlidir. Okulöncesi çocuklarla yapılan müdahaleler ile çocukların sözcük hatırlama bilgisini geliştirdikleri söylenebilir (Noltemeyer et al., 2019).

Gelişimsel konuşma ve dil bozukluğu olan okulöncesi çocuklarda yapılan müdahale programlarının olumlu yönde erken okuryazarlık becerilerine etki ettiği

bulgulanmıştır (Wilcox et al., 2020). Yine okul çağındaki otizimli çocukların aileleri ile yapılan müdahale programında çocukların dinlediğini anlama becerisinin artış gösterdiği bulgulanmıştır (Henry et al., 2022).

Yapılan çalışmalarda sözcük bilgisinin okuma öncesi becerileri ile ilişkili olduğu ve dinlediğini anlama becerilerinin sözcük tanımlamaya katkıda bulunduğu yer almaktadır (Wise et al., 2007).

2.3.3. Alfabe Bilgisi

Okulöncesi dönemde yapılan kanıt temelli çalışmada kitap ve oyun müdahalesi ile çocuğun fonolojik farkındalık kazanmasının yanında alfabe bilgisini arttırdığı da bulgulanmıştır (Rachmani, 2020). Tipik gelişen ve dil gecikmeli çocukların erken okuryazarlık becerilerinde alfabe bilgisinin kendi ismini yazmaya etkisinin olumlu olduğu söylenebilir. Hatta gelişimsel olarak uyarlanmış etkinliklerle dil gelişimini destekleyerek bütünleştirme çalışmalarına katkı sağlanabilir (Pavelko et al., 2018).

Okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan müdahalelerde sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, alfabe bilgisinin anlamlı olarak arttığı bulgulanmıştır (Biancone, 2018; Rachmani, 2020).

Erken okuryazarlık becerilerini kapsayan bu becerilerin çocukların ve okula hazırbulunuşluk boyutuna katkıda bulunacağı söylenebilir.

Okulöncesi dönemden başlanarak devam eden okul çağında boylamsal çalışmada sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini de kapsayan erken okuryazarlık becerilerine etki ettiği bulgulanmıştır (Aarnoutse et al., 2005). Ses yöntemi gibi çeşitli yaklaşımların alfabe bilgini gelişiminde teşvik edici bir rol oynadığı bilinmektedir (Piasta et al., 2010). Okul öncesi dönemde uygulanan Head Start yönteminin de alfabe bilgisini arttırıcı yönde etkilediği bulgulanmıştır (Heilmann et al., 2018).

2.3.4. Yazı Farkındalığı

Okulöncesi dönemde sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı yazma becerisinin çocuğun dil gelişimi ile kendi ismini yazması arasındaki ilişkiyi açıklamasında yardımcı öğelerdir (Pavelko et al., 2018). Bu bakımdan bu becerilerin geliştirilmesi gelişimsel dilde güçlük yaşayan çocuklar için önemli bir yere sahiptir.

Gelişimsel dil güçlüğü yaşayan çocuklarda okul hayatına geçmeden erken okuryazarlık becerilerinden yazı farkındalığı kazanmada yaşlıları gibi gelişme göstermediği söylenebilir (Gillam & Johnston, 1985). Erken okuryazarlığı geliştirmek için okul öncesi dönemde yapılan müdahaleler (Landry et al., 2006) ile çocukların okul hayatlarının desteklenmesi mümkündür. Okul ortamındaki çalışmaların sayesinde, gelişimsel yetersizliği olan otizm tanılı çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin arttığı; bunun daha çok harf farkındalığı üzerinde olduğu bulgulanmıştır (Dynea et al., 2014). Ev ortamında okuryazarlık açısından zengin bir ortam sağlanması çocukların bu becerilerini ediniminde belirleyici olduğu belirtilmektedir. (Hassunah-Arafat et al., 2021).

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla yapılan erken okuryazarlık çalışmalarını kapsayıcılık çerçevesinde uygulanmasında yazı farkındalığını geliştirdikleri bulgulanmıştır (Green et al., 2014). Paylaşımli kitap okumanın düzenli bir şekilde tekrarlı olarak uygulanmasında yine yazı farkındalığı dahil erken okuryazarlık becerilerine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Piasta et al., 2020). Çocukların yazı farkındalığını arttıran paylaşımli kitap okumanın tekrarlı olması ile çocukların yazıya dair bilgilerini öğrenemeye devam ettikleri belirtilmektedir (Lovelace & Stewart, 2007)

Çevredeki herhangi bir yazılı baskıyı içeren tabela, ambalaj, gazete, dergi ya da günümüz teknolojisinde tablet, telefon ya da bilgisayar veya vb. gibi tüm görseller ve bunlara çocuğun dikkatini çekme yazı farkındalığı sağlamaya katkıda bulunabilmektedir.

2.4. Öz-Düzenleme Becerileri

Öz-düzenlemeyi kapsamlı olarak ele alacak olursak; çocuğun öz-düzenleme becerileri (davranış düzenleme, dikkat ve duygu düzenleme), sonraki öğrenmelerine temel oluşturmaktadır (Ertürk Kara et al., 2018). Öz-düzenleme bebeklikte anne ile etkileşimde güvenli bağın kurulması ile birlikte okulöncesi döneme olumlu etkileri bulunan (Gilliom et al., 2002; Kochanska et al., 2009) bir kavram olarak karşımıza çıkabilmektedir. Okulöncesi dönemdeki öz-düzenleme becerilerinin ileriki okul yaşantısına etkisi olabileceği öngörülmüştür (McCoy et al., 2019). Öz-düzenleme becerilerinin sesbilgisel (fonolojik) farkındalık ve kelime dağarcığını zenginleştirme

gibi erken okuryazarlık becerilerinde okulöncesi dönemden başlayarak ilkokul düzeyine kadar etki ettiği bilinmektedir (Skibbe et al., 2019). Erken dönemde bu becerinin kazanımı ile bunu sürdürebilenlerin okul yaşantısındaki başarıyı arttırdığı söylenebilir. Öyle ki öz-düzenlemenin sadece okul hayatı ile sınırlandırmayıp tüm yaşama etki ettiği belirtilmektedir (Çiltaş, 2011). Çocuğun yaşam koşulları dahil okulöncesi dönemde ebeveyn tutumlarının da öz-düzenleme becerisinin bir yordayıcısı olduğu vurgulanmaktadır (Üredi & Erden, 2009; Yılmaz, 2020). Böylece çocuk öğrenme ortamlarında kendi performansını daha iyi ortaya koyabilmektedir.

Hareket ve ritim alanı ile ilgili müdahalelerin de okulöncesi dönemde öz düzenleme becerisine katkı sağlayabileceği ortaya konmuştur (Williams & Berthelsen, 2019).

Çocuk ve ailenin arasındaki ilişkinin algılanmasında öz-düzenleme becerilerinin de yeri olduğu vurgulanmaktadır. Okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal etkileşimde yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilme ve duygusal uyaranları yönetebilme becerileri öz-düzenleme becerileri ile ilişkili olmaktadır. Annelerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine öz-düzenleme yoluyla etkilerinin erken dönemde önemli olduğu vurgulanmıştır (Gündüz et al., 2015). Çocukların etkileşimin merkezinde olduğu Erken Çocukluk Eğitimi programları, çocuğun sosyal-duygusal etkileşimlerinde öz-düzenleme becerilerini oyun deneyimleri ile ortaya çıkarmıştır (Arnott, 2018). Öz-düzenleme becerilerinin eğitimi çocukların agresif davranışlarının sağaltımında etkilidir (Hosseinkhanzadeh, 2017). Okulöncesi öz düzenleme programı ile de birlikte çocukların sosyal becerilerinde olumlu yönde bir artış olduğu ifade edilmiştir (Ezmeçi, 2019). Okulöncesi müdahaleler ile de öz-düzenleme davranışlarının yanında yine yazı farkındalığının geliştiği bulgularda yer almaktadır (Tominey & McClelland, 2011).

Okulöncesi dönemde risk grubunda olan öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkisinin güçlü olması ve çocuğun bağımsız hareket etmesinin öğretmen tarafından desteklenmesi öz-düzenleme becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Acar et al., 2019; Cadima et al., 2019).

Paylaşımli kitap okuma programının çocukların yönergeleri alma becerilerine etki etmesi ile erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerinin geliştirmeleri

tüm çocuklara ilkokula başlarken fırsat eşitliği sağlama yönünde bir yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca paylaşımlı kitap okuma programı ile çocukların sosyal-duygusal gelişiminde; iletişim, problem çözme ve öz-düzenleme becerileri dahil birçok yönünde destek olduğu ortaya konmuştur (Cook et al., 2017).

2.5. Aile Katılımlı Çalışmalar & Ev Ortamı

Çocuğun ilk ortamı ailenin birçok beceri dahil tüm öğrenme süreçlerinde doğal olan ev ortamı sayesinde payı ve etkisi büyük olmaktadır. Her ailenin kendi iç dinamiklerine uygun özgünlüğü getirerek doğal dil öğretimine kendiliğinden katkıda bulunmaktadır. İletişimin önkoşul becerilerinden sıra alma ve dinleme gibi becerilerin etkileşimli kullanımı çocuğun dil becerilerine katkıda bulunmaktadır (Mascarenhas et al., 2017; Ramírez et al., 2020). Pilot bir çalışmada çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde yine aile katılımlı iletişim müdahalelerin önemine değinilmektedir (Roberts & Kaiser, 2012). Aynı çalışmanın genişletildiği bir diğer çalışmada da; doğal dil öğretimi ve diyalojik okuma vb. içeren aile eğitimi ile dili kullanma becerileri arası anlamlı ilişkiler olduğu; gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda sosyal iletişimin olumlu yönde ilerlediği ve pilot çalışmadaki gibi alıcı ve ifade edici dil becerilerinde artış olduğu ortaya konmuştur (Roberts et al., 2019). Aile katılımını destekleyen bir diğer çalışmada; otizmlili çocuk ve ebeveyn arası doğal ev ortamında çekilen videolar ile sosyal iletişimi geliştirdiği ve ailelerin öz- farkındalık kazandıkları ifade edilmiştir (Amsbary et al., 2021). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların yanında dil gecikmesi yaşayan çocuklar için de aile katılımı; çocukların dil-iletişim becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. (Kruythoff-Broekman et al., 2019).

Dil uygulamaları doğal ortamlarda uygulandığında çocuklar üzerinde daha iyi sonuçlar alındığı, ailelere verilen işlevsel iletişim eğitiminin çocukların problem davranışlarının azalmasını sağladığı bulunmuştur (Pennington, 2019). Çalışmanın ev ortamında olmasının da doğal dil öğretimi ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocuklarla yapılan meta-analiz çalışmalarına göre (Roberts & Kaiser, 2011); çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde aile katılımlı iletişim müdahalelerin olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan aile eğitiminin alıcı dilden ziyade ifade edici dil üzerinde etkili olduğu yönünde

bulgular da bulunmaktadır (Heidlage et al., 2020). Bu bakımdan ailelerin katılımının çocukların dil-iletişim gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çeşitli iletişim becerilerini (dikkat, taklit ve sözsüz iletişim vb.) içeren bir aile eğitimi programında otizm belirtilerinin azaltılabileceği alanyazında belirtilmiştir (Gengoux et al., 2019). Başka bir programda aileler erken okuryazarlık becerilerinde çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirmeyi, dilin kullanımına ait farkındalığı geliştirmeyi, ev ortamlarını iletişim için daha iyi düzenlemeyi öğrenmişlerdir (Ijalba, 2015). Hatta aile katılımlı bu uygulamaların gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların okulöncesinden sonraki okul yaşantısına uzanan olumlu etkileri olduğu yapılan derleme çalışmasında ortaya konmuştur (Movahedazarhouliq, 2021). Gelişimsel yetersizliği (gelişimsel gecikmeye sahip, Down sendromlu veya otizmlili) olan çocukların ailelerine koçluk yapıldığında ailelerin uyguladığı iletişim müdahalelerinin çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkisinin arttığı bulgulanmıştır (Brown & Woods, 2016). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri ile işbirliğine dayalı uygulamaların çocukların erken dönem dil becerilerinin artmasına destek olduğu da bilinmektedir (Iacono et al., 1998).

Ev merkezli diyaloga dayalı kitap okuma çalışmasının sonucunda çocukların okuma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Inoue et al., 2018). Ayrıca otizmlili çocukların iletişim becerilerinin artmasını sağlayan doğal iletişim yollarının ailelere öğretimi internet üzerinden yapılabilmektedir (Meadan et al., 2016). Otizmlili çocuğu olan aile bireyleri ile yapılan ve aile-çocuk etkileşimini içeren videolarla desteklenen çevrimiçi eğitim programının, çocukların sosyal iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (McGarry et al., 2020). Çalışmaların online olması eğitime erişimi kolaylaştırmaktadır. Bir anlamda mecburi olarak pandemi sürecinde gerçekleştirdiğimiz bu çalışmanın online olarak yapılması, değişen dünyada teknolojik sistemlerin eğitim boyutunda da yer almasının önemini ortaya koymuştur.

Ev merkezli aile katılımı için ise tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda; çalışmaların uzaktan devam edilebileceği, çocuğun iletişim ve dil becerileri ile genel gelişiminin yanında, davranışlarına da olumlu katkılar sunacağı ve okul yaşamı için zemin hazırlayacağı söylenebilir. Ailelerin yeni bilgilerle birlikte çocuklarının yaşamlarını tüm yönleriyle ele alıp onun yaşamına etki edecek becerilerin kazandırılmasında adım atabilmeleri mümkün olabilecektir (Altan, 2019).

2.6. Paylaşımlı Kitap Okuma

Kitap; çocuk ve aile arasında iletişim açısından da bir aracı olarak sayılabilir. Kitap okuma ile geçen sürede aile ve çocuk birbirlerine ortak bir zaman ayrılmış olur ve yine aile ile çocuk arasında bir etkileşim ortamı ve fırsatı kendiliğinden doğar (Ganotice Jr et al., 2017). Fakat bunu nasıl yapılandırmak gerekir? İşte bu noktada; yapılan araştırmalarda erken okuma müdahale kapsamında kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Bunlar; “(a) diyaloga dayalı kitap okuma/etkileşimli kitap okuma/dialogical reading, (b) paylaşımlı kitap okuma/shared book reading, (c) interaktif paylaşımlı kitap okuma/interactive shared book reading, (d) yazıyı referans gösterme/print referencing)” olarak söylenebilir (Turan & Topcu, 2018).

Yapılan bir çalışmada, ev merkezli diyalojik kitap okuma çalışmasının çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediği saptanmıştır (Işıkoglu Erdoğan et al., 2017). Etkileşimli kitap okuma müdahalesinin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra çocuk-ebeveyn ilişkisinde ebeveynlere etkileşim fırsatlarını arttırarak genel gelişim performanslarına katkıda bulunacağı açıktır (Akoğlu et al., 2014). Aynı zamanda paylaşımlı kitap okumanın ev temelli uygulamalarında okulöncesi çocukların ses farkındalığı ve kelimeler ile ilişkili sorularının artışı gibi erken okuryazarlık becerilerini geliştirme yönünde fayda sağladığı bilinmektedir (Anderson et al., 2019).

Anne-babanın çocukla interaktif şekilde paylaşımlı kitap okumasının; çocukların dil gelişimini, erken okuryazarlık becerilerini ve okumadaki başarılarını desteklediği ortaya konmuştur (Saracho, 2017). Bebeklikten (Brown et al., 2018; O'Farrelly et al., 2018) başlayarak paylaşımlı kitap okumanın sosyal gelişim ve dil gelişimi üzerine olumlu etkileri vardır. Paylaşımlı kitap okuma ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmalarında öğretici müdahalelerin çocukların alıcı ve ifade edici becerilerini az da olsa artırdığı, ebeveynin paylaşımlı kitap okuma yeteneklerini ise büyük ölçüde geliştirdiği bulgulanmıştır (Dowdall et al., 2020). Bu da paylaşımlı kitap okuma eğitiminde; çocuk kadar ebeveynlerin gelişimini ortaya çıkarmaktadır.

Paylaşımlı kitap okuma esnasında annenin cevap ve tepki verme davranışlarının çocuğun davranışlarını da olumlu yönde değiştirdiği ortaya konmuştur (Landry et al., 2012). Paylaşımlı kitap okurken ve rehberli oyun oynanırken yeni

kelimeler öğretilmek istenirse, çocuğun soracağı sorulara verilen cevap içinde kullanılması ile yeni kelimelerin çocuk tarafından daha kolay öğrenildiği, yetişkinin kelime öğretmek için konuşmayı kendisi başlattığında aynı pozitif etkinin alınmadığı da bulunmuştur (Hadley & Dickinson, 2019). Ailelerin yanıtlayıcılığı ya da ortamlarında oyunun kullanılması olsun etkileşim halinde olmaları aile-çocuk arası ilişkiler güvenle ilerleyebilmektedir. Çünkü çocukların öğrenme gelişimlerini desteklemede, erken okuryazarlık becerilerini destekleyici ev ortamı da önemlidir (Wang, 2014). Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklara uygulanan aile katılımlı müdahale programında çocukların erken okuryazarlık bilgilerinde (yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve harf sesi vb.) önemli kazanımlar elde edildiği bulunmuştur (Pratt et al., 2015). Paylaşımlı kitap okuma sırasında sözcüğe işaret etmenin yazı farkındalığı geliştireceği ve bunun sonucunda fonolojik farkındalıkla da ilişkilendirebileceği öngörülmüştür (Evans et al., 2008). Aynı kitabın çocuğa farklı zamanlarda tekrarlanan şekilde metne bağlı kalınarak okunması ve kitap bittikten sonra üstünde benzer ifadelerle konuşmaların tekrarlanması halinde, okuyan ebeveyn kadar aktif olmasa da, çocuğun katılımının sonraki okumalarda arttırdığı söylenebilir (Schapira & Aram, 2020). Çocukların günlük yaşamla ilişkilendirmelerini de sağlayan paylaşımlı kitap okuma tekniği sosyal-duygusal gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Bergman Deitcher et al., 2021).

Paylaşımlı okuma yapılan metnin sonunda okuduğunu anlamaya dönük çıkarımsal sorular bulunduğu, sorulmayan konulara da dikkatin arttığı ve hatta hemen ardından sorular bulunmayan bir okuma yapıldığında dahi çıkarımlara dikkat edildiği görülmüştür (de Koning et al., 2020). Olayları yorumlama becerisini artırmak için sonda sorular olan metinler kullanılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2-4 yaş arası çocuklarda paylaşımlı kitap okurken kafiyeli sözcükler içeren hikayelerde kelimelerin akılda kalıcılığının olmayanlara oranla daha fazla olduğu bulunmuştur (Read et al., 2014). Bu da kitap seçerken içerikte dikkat edilebilecek noktalar konusunda bir öneri olarak yer alabilir. Annelerin etkileşimli kitap okuma programının kitap seçiminden başlayarak okuma teknikleri vb. uygulamalara dair görüşleri olumlu yönde geliştirdiği ve programı uygulayabilme becerilerine etki ettiği bulunmuştur (Bıçakçı et al., 2018).

2.6.1. Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma

Etkileşim temelli kitap okumanın okulöncesi döneme gelmeden erken çocukluk döneminde uygulanmaya başlanması gelişimsel yetersizlikten en az etkilenme için gerekli olabilir. Çünkü bu uygulamalar gelişimsel dil gelişmesi olan çocuklarda genel dil gelişimi ve evde erken okuryazarlık ortamlarının zemininin oluşmasında katkıda bulunmaktadır (Acar Şengül, 2019). Peki, bu niçin önemlidir? Okul öncesi yaştaki dil gelişimindeki yetersizliği olan çocukların ileriki okul yaşamlarında okuma yeteneklerinde risk altında olduklarını göstermiştir (Catts et al., 2002).

Temel kitap okuma ile karşılaştırıldığında, okurken çocuğa sorular sorulup diyalog kurulması anlamına gelen “diyalojik” kitap okuma yapıldığında, otizmliler çocukların sözel katılımları ve kitaba karşı ilgileri artmaktadır (Fleury et al., 2014). Diyalojik okumanın otizmliler çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu değişimlere yol açtığı bulunmuştur (Whalon et al., 2013). Etkileşimli kitap okuma programının video temelli uygulanması ile otizmliler çocuğun kitaptaki öyküyü anlamasını, nedensellik bağlantıları kurmasını ve iletişimde spontane olmasını desteklediği öngörülmüştür (Baron, 2017).

İlkokul çağındaki gelişimsel yetersizliği olan tek denekli bir araştırmada; paylaşımlı kitap okuma programında fonolojik farkındalık ile okuduğunu anlama becerilerinin eşzamanlı öğretilmesinin daha etkili bir yöntem olduğu bulgulanmıştır (Olszewski et al., 2018). Gelişimsel yetersizliği olan Down sendromlu çocuklarda diyalojik okumanın hedef kelimelerin kullanımının ve ebeveynle kurulan sembolik iletişimi arttırdığı söylenebilir (Quinn et al., 2020).

Paylaşımlı okuma müdahale programından sonra otizmliler çocukların, öykünün içeriğini daha iyi hatırladıkları, hem bilgi hem de çıkarım sorularına daha çok doğru cevap verdikleri saptanmıştır (Whalon et al., 2015). Ayrıca ebeveyn katılımı paylaşımlı kitap okumanın çocuk üzerinde erken okuryazarlık becerilerini arttırdığı da belirtilmiştir (Yumuş, 2018). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerisi eğitimi ile kazanılacak okuma becerilerinin ilişkisinin daha fazla incelenmesinin gerekmektedir (Turan & Akoğlu, 2011). Yine erken okuryazarlık becerileri edinmiş öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdikleri

söylenbilir (Bender, 2004). Bu yüzden özellikle kaynaştırma eğitiminde çocuk ve aile katılımı okulöncesi eğitim gereklidir. Bu destek programlarının hazırlanması hem gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların ve ailelerinin birlikte eğitimin diğer bir ayağı olan eğitimcilerin çevresel koşulları etkili kullanmaları en nihayetinde okuryazarlık ve diğer gelişim alanlarına katkı sağlayabilecektir (Gözde, 2007). Etkileşim temelli doğal dil öğretimini de kapsayan programların iletişim-dil becerilerini zenginleştirdiği belirtilmiştir (Dunst et al., 2012). Gelişimsel gecikmesi olan çocuklarda paylaşımlı kitap okumayı destekleyici MultiLit programının da uygulama bakımından okuma hatalarını aza indirgenmesinde ve okuma hızının artışında paylaşımlı kitap okuma etkililiğini arttırdığını söyleyebiliriz (Lim et al., 2018). Otizmli okulöncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma programı sonrası sözcük dağarcığının zenginleşmesinde de uygulamayı almayan kontrol grubuna karşı müdahale alan deney grubunun düzeyi yüksek bulunmuştur (Westerveld et al., 2021). Aynı zamanda otizm tanılı okulöncesi çocukların ebeveynleri ile etkileşiminde genel iletişim becerilerinde artış gözlenirken ailelerin paylaşımlı kitap okuma programı uygulamalarında iyileşmeler ortaya konmuştur (Akemoglu & Tomeny, 2021). Paylaşımlı kitap okumadaki soru sorma teknikleri ile ailelerin hikayenin yapısını net bir şekilde aktarmaları otizm tanılı çocukların sözel katılımlarını arttırmıştır (Westerveld et al., 2020). Öyle ki otizm tanılı çocukların görsel dikkatlerinin yönlendirilmesi ve iletişim süreleri ile paylaşımlı kitap okuma tekniklerinin uygulanması arasında güçlü ilişkiler vardır (Wicks et al., 2020). Paylaşımlı kitap okuma tekniklerinin uygulanmasının ardından otizm tanılı gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda sosyal etkileşimleri başlatabilmeleri mümkün olabilecektir (D'Agostino et al., 2020).

Çocukların erişim kolaylığı sağlaması bakımından telepraktis yöntemlerinin de dil müdahalelerinde etkili olduğu bilinmektedir (Akemoglu, Muharib, et al., 2020). Biz de bu çalışmayı pandemi sebebi ile ailelere uzaktan gerçekleştirdik.

Tüm bu bilgiler ışığında paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin; gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda (3-6 yaş) iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi incelenmiştir.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Modeli:

Aydın ilinde yaşayan okul öncesi (3-6 yaş) dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme için ise; pandemi dönemi sebebi ile amaçlı grup olarak tek grup belirlenmiş olup kontrol grubu oluşturulamamıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde yaşayan ve bir özel eğitim kurumuna devam eden okul öncesi (3-6 yaş) dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve onların 8 ebeveyni (anneleri) araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Daha sonra bir annenin çalışmaya katılmaktan vazgeçmesi ile sürece dahil edilememiştir. Çalışma grubu; gelişimsel yetersizliği olan çocukların 7 ebeveyni(anneleri) olarak başlamış ve tamamlanmıştır.

Araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek için öntest sontest tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

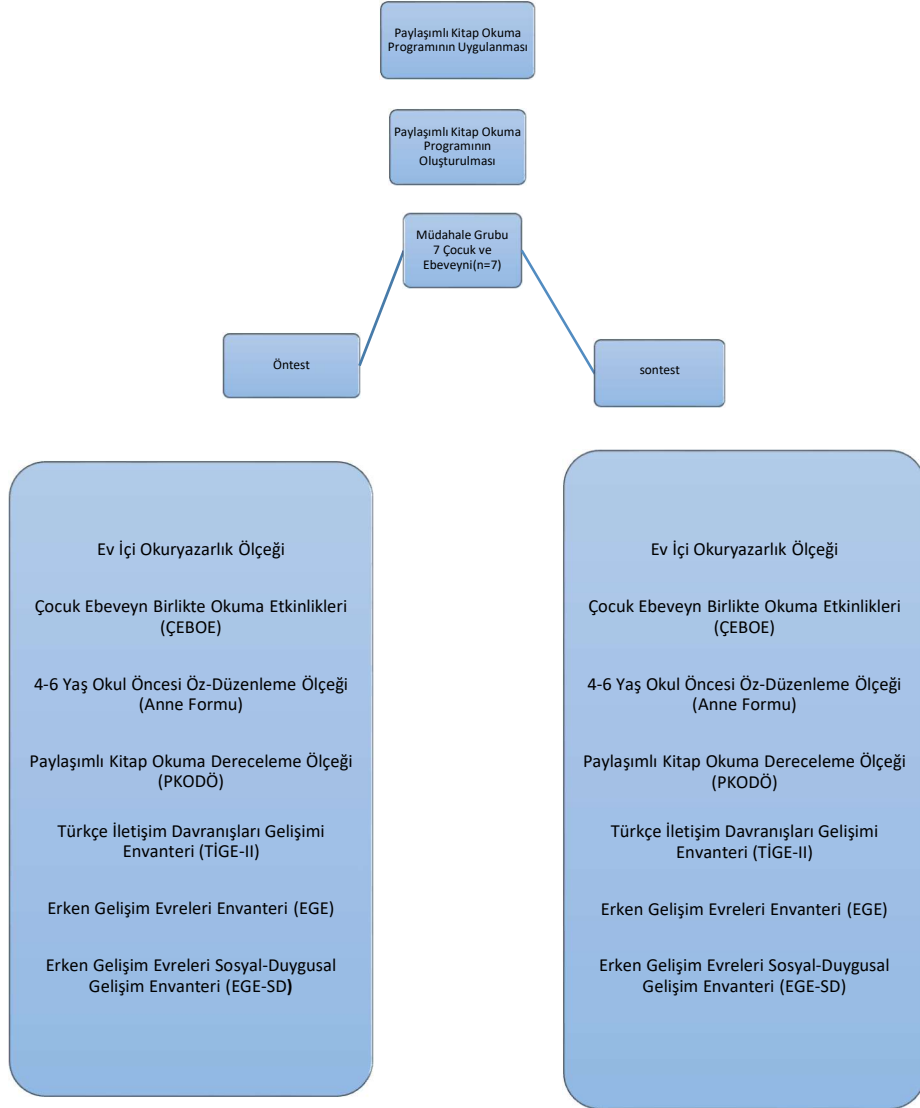
Yapılan bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada okulöncesi (3-6 yaş) çocuklarının ebeveynlerine yönelik Paylaşımlı Kitap Okuma programı hazırlanmıştır. Uygulama öncesi uzman akademisyen ve saha çalışanlarının program hakkında ve materyallerin içeriği (uygun kitap seçimi) ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüş doğrultusunda program oluşturulmuştur. Oluşturulan program 8 hafta (İlk hafta tanışma ve bilgilendirme, 6 hafta ev temelli uygulama, son hafta değerlendirme ve öneriler) boyunca ebeveynlere uygulanmıştır. Araştırma kapsamında; ebeveynlerden (anne ya da baba) 7 kişi uygulama grubu olacak şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 3.1: Demografik Özelliklerin Dağılımı

		n	%
Çocuk cinsiyet	Kız	2	28,6
	Erkek	5	71,4
Kardeş sırası	1	2	28,6
	2	5	71,4
Anne yaşı	26-30	1	14,3
	31-35	4	57,1
	36-40	2	28,6
Anne eğitim düzeyi	Okul mezunu değil	1	14,3
	Ortaokul mezunu	1	14,3
	Lise mezunu	3	42,9
	Üniversite mezunu	2	28,6

Yukarıdaki tabloda çalışmaya katılan çocukların ve annelerinin demografik özellikleri verilmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocukların %71,4'ü erkek, kardeş sıralamasında ise, %71,4'ü ikinci kardeştir. Annelerin %57,1'i 31-35 yaş aralığında olup eğitim düzeyleri bakımından ise %42,9'u lise mezunudur.

3.3. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesi Programı



Şekil 3.1: Programın işlem süreci

3.3.1. Paylaşımli Kitap Okuma Müdahalesi İçin Kitap Seçimi

Alınan uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kitap arasından 4 asıl 4 yedek olmak üzere toplam 8 kitap belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından görsel algı, sosyal-duygusal gelişim, olay sıralaması vb. kriterler göz önünde bulunularak incelenmiştir. Bunun yanında seçilen kitapların şu özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur:

- Kitabın dayanıklı bir malzemedan yapılması
- Biçim ve içerik (ergonomik) olarak çocuğun yaşına uygun olması
- Her sayfada renkli ve sade resimler içermesi ve ilgi çekici olması
- Yazılarının punto ve büyüklük açısından çocuğun seviyesine uygunluğu
- Metnin akıcılığı
- Sözcüklerin anlaşılır olması, yansıma sözcüklere yer verilmesi

Bu kriterlere göre belirlenen kitaplar şu şekildedir:

Hareketli Ev (İş Bankası Yay.)- Görsel algı

Tavşan Dinledi (Gergedan Yay.)-Sosyal-duygusal gelişim

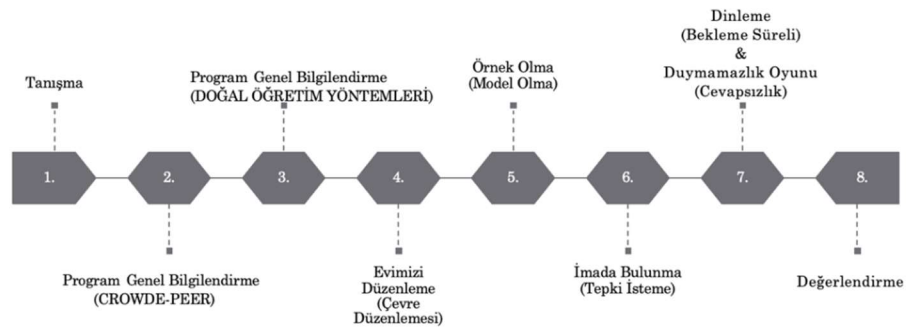
Ayıcık Teşekkür Ediyor (1001 Çiçek Yay.)- Sosyal-duygusal gelişim

Kaplancığın Rüyası (İş Bankası Yay.)- Olay Sıralaması

Tablo 3.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin Genel Çerçevesi

1. Hafta	1. Kitap	Doğal Öğretim Yöntemi	
2. Hafta			
3. Hafta	2. Kitap	Diyaloğa Dayalı Öğretim	CROWDE(Whalon et al., 2015; Whitehurst et al., 1994) PEER(Whitehurst et al., 1994)
4. Hafta			
5. Hafta	3. Kitap		
6. Hafta			
7. Hafta	4. Kitap	Paylaşımlı Kitap Okuma	
8. Hafta			

Zaman Çizelgesi

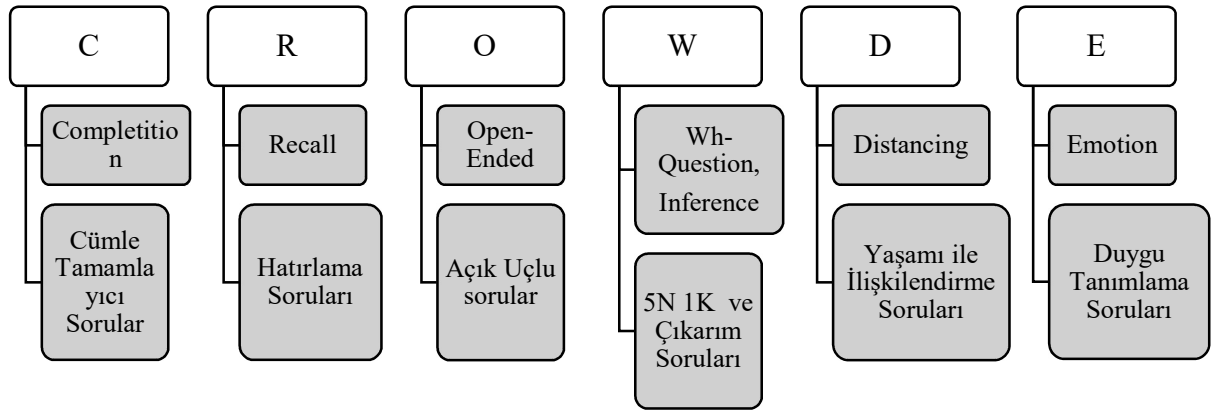
**Şekil 3.2:** Program zaman çizelgesi

3.3.2. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin İçeriği

Etkileşim temelli bir programdır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak iletişim-dil, erken okuryazarlık ve öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinde destekleyici bir unsurdur. Alanyazında paylaşımlı kitap okuma ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunsa da programın gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklara da katkı sağlanacağı düşünülerek tasarlanmıştır.

Çalışmanın çıkış noktasını, ebeveynlerin tüm bu gelişim alanlarında özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda programın uygulama örneğinin çok sınırlı olması oluşturmaktadır.

Çeşitli kaynak ve program taramalarından yararlanılarak tasarlanan program 8 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Müdahale programı, aşağıda belirtilen soru yapılarını içerir.



Şekil 3.3: Soru türleri sıralaması şematik gösterimi

Program uygulanırken soruların türleri:

3.3.2.1.Sorular (CROWDE) (Whalon et al., 2015; Whitehurst et al., 1994)

3.3.2.1.1. Cümle Tamamlayıcı (Completion) Sorular

Öykünün bitiminde çocuğa yöneltilen cümleleri kapsar. (Vee, sonunda kedi... vs). Tamamlayıcı sorular; çocuğun hikâyenin bütününe dair bakış açısından ipuçları verir.

3.3.2.1.2. Hatırlama (Recall) Soruları

Çocuklara karakterler ve öyküdeki olaylar hakkında hatırlama sorularını kapsar (Kedi nereye gelmişti?). Çocuğun öyküdeki olay örgüsünü takip edip etmediği ve bunun yanı sıra öykünün ana karakterlere ve hikâyedeki yer, zaman vb. bilgilere dikkat edip etmediğinin göstergesi olarak yöneltilen sorulardır.

3.3.2.1.3. Açık Uçlu (Open-ended) Sorular

Çocuklardan resimde anlatılan olayı tanımlamalarını veya daha sonra ne olacağını tahmin etmelerini isteme gibi açık uçlu sorular sorulur. (Kedi sence neden bahçeye geldi?). Bu sorular öykü ile ilgili üzerinde düşünme fırsatı sağlar.

3.3.2.1.4. 5N1K ve Çıkarım (Wh-Question, Inference) Soruları

Resimlerdeki karakterlere, nesnelere ve olaylara ilişkin 5N1K soruları ve çıkarım sorularını sormayı içerir. (Kedi neleri, nereye vb. bahçeye taşıdı? Daha sonra ne olacak?). Öyküdeki olay örgüsü içinde nesnelere dikkat ederek, sözcük sıralaması yapabilmesi, cümle yapısı oluşumuna katkı sağlayacaktır.

3.3.2.1.5. Yaşam ile İlişkilendirme (Distancing) Soruları

Çocukların kitaptaki öykü ile kendi yaşamlarını ilişkilendirmelerine yönelik soruları kapsar (Sen daha önce kedi gibi bir yere gittin mi?). Çocuk, bu öyküye benzer bir yaşantısı olup olmadığı üzerine düşünerek öz-denetimine dair fırsat elde etmiş olur.

3.3.2.1.6.Duygu Tanımlama (Emotions) Soruları

Öyküde geçen karakter ile kendi duyguları açısından benzer bir duygu içinde olup olmadığını içeren sorulardır (Sence kedi ne hissetti?). Öyküdeki karakterlerle

özdeşim kurarak bir sonraki aşamada kendi duygularını nasıl ifade edebileceğini tasarlar.

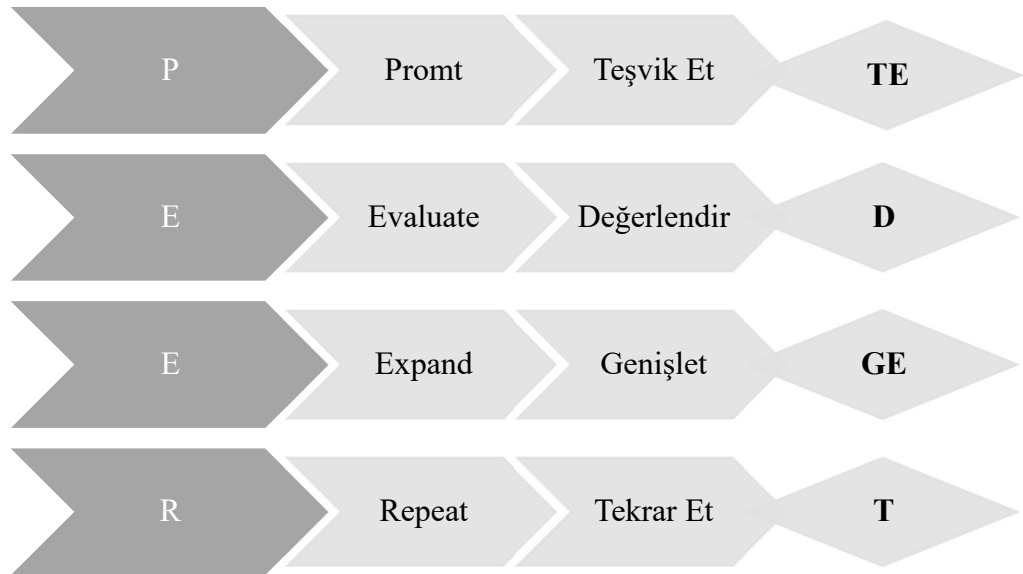
3.3.2.2. TEDGET (PEER) Sıralaması

3.3.2.2.1. Teşvik Et- (Prompt)- Çocuğun konuşmasını başlatmak için teşvik etme/soru sorma (kapı aralayıcılar)

3.3.2.2.2. Değerlendir- (Evaluate) -Çocuğun oluşturduğu ifadelerinin doğru olup olmadığını değerlendirme

3.3.2.2.3. Genişlet- (Expand) -Çocuğun ifadeleri uygun sözcükler ve cümle yapıları kullanarak genişletme

3.3.2.2.4. Tekrar Et- (Repeat) Çocuğun ifadeyi tekrarlamasını isteme (Whitehurst et al., 1994).



Şekil 3.4: TEDGET (PEER) sıralaması şematik gösterimi

Whitehurst ve arkadaşları tarafından PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) kısaltması ile belirtilen teknikler ile, çocuğun konuşmasını başlatma (Prompt),

çocuğun kullandığı ifadelerinin doğru olup olmadığını değerlendirme (Evaluate), kullandığı ifadelere uygun bir biçimde genişletme (Expand) ve çocuğun ifadeyi tekrarlamasını isteme (Repeat) sağlanır. Öyküye dikkati çekme ve öykü ile birlikte sözcük bilgilerini arttırma sağlanarak çocuğa verilen geribildirimler ile dili kullanma becerileri arttırılacaktır (Whitehurst et al., 1994)

Temel düzeyde ilk olarak çocuğa (“Kedi bahçede ne yaptı?”) gibi sorular çocuğa yöneltilir. Çocuğun verdiği cevabı araştırmacı değerlendirir. “Gel” diyerek soruyla ilgili olmayan cevap verebilir. Çocuğa ipucu vererek uygun dil modeli olarak kapalı uçlu ya da seçenekli sorular yöneltilerek konuşmaya teşvik edilebilir. Eğer çocuğun cevabı ilişkili ise “Kedi bahçede giderken duvardan atladı mı?” şeklinde konuşma sürdürülerek çocuğun cevabını teşvik etme ve ardından bunu tekrarlaması sağlanır. Eğer çocuğun cevabı ilişkili değilse tekrar teşvik etme aşamasına dönülür. TEDGET sıralaması yenilenir. Araştırmacının değerlendirmesi ikinci deneme için geçerli olur. Bu sıralamada dikkat edilecek husus çocuğun doğal bir iletişim ortamında çocuğun kitaba ilgisini ve sevgisini kaybetmemek amacı göz ardı edilmemelidir. Her uygun ifadesi genişletilmelidir ve kuralda belirtildiği aşamalarda uygun model olunmalıdır.

Tablo 3.3. Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesi Konuları

1. Hafta- Tanışma& Kitap seçimine dair ön bilgilendirme-1. KİTAP
2. Hafta- Program Genel Bilgilendirme (CROWDE-PEER)
3. Hafta- Program Genel Bilgilendirme (DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ)-2.KİTAP
4. Hafta- DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ-Çevre Düzenlemesi (Evimizi Düzenleme)
5. Hafta - DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ- Örnek Olma (Model Olma) Çevre-3.KİTAP
6. Hafta DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ- Tepki İsteme Modeli (İmada Bulunma)
7. Hafta DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ- Bekleme Süreli Öğretim (Dinleme)- & (Cevapsızlık Duymamazlık Oyunu) 4.KİTAP
8. Hafta Değerlendirme

Tablo 3.4: Her hafta dikkat edilmesi gereken temel hedefler (Akamoglu, 2017)

Kitap okuma öncesinde	Kitabı işaret etme ve kitaba dikkat çekme
Kitap okuma sırasında	Sözel ve sözel olmayan geribildirim
Kitap okuma sonrasında	Kitap ile ilgili soru sorma

Programın etkililiği deneysel araştırma modellerinden ön test- son test tek gruplu deneysel desen olarak test edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada; ailenin ve çocuğun genel bilgileri için Demografik Aile Bilgi Formu, çocukların gelişimsel durumlarını değerlendirmek için; Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE), Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri (EGE- SD), çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmek için; için 4-6 yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu), iletişim/dil becerilerini Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri-TİGE-II, erken okuryazarlık becerilerini ev ortamı da dahil belirlemek için "Ev içi Okuryazarlık Ölçeği ve Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri ve annelerin paylaşımlı kitap okuma sırasında etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin kullanım düzeylerinde Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Demografik Aile Bilgi Formu: Ailelerin ve çocukların kişisel bilgilerine yönelik bir form düzenlenip ayrıca çocuğun gelişimsel yetersizliği ile ilgili öykü alınması için bölümler içerir.

3.4.2. Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği (HLEQ):

Marjanovic Umek, Podlesek ve Fekonja (Marjanovic Umek et al., 2005) tarafından çocukların ev okuryazarlık ortamının kalitesini ölçmek için geliştirilmiştir (Bkz. EK-7). Anket 6'lı Likert tipi (asla- her zaman) 32 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca anket 5 faktörden oluşmaktadır ve tüm faktörler varyansın%54,1'ini birlikte açıklamaktadır. Pilot çalışma, Altun (Altun, 2013) tarafından Ankara'nın aynı beş

ilçesinden 754 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirliliği kontrol etmek için Cronbach'ın alfa katsayısı hesaplanmıştır. Marjanovic Umek, Podlessek ve Fekonja (Marjanovic Umek et al., 2005), orijinal anket için Cronbach'ın alfa katsayısının.91 olduğunu bildirmiştir. Pilot çalışmada ise, Cronbach alfa katsayısı.89'dur. Ölçek son derece güvenilir ve geçerlidir (Altun, 2013).

3.4.3. Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE):

Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma etkinliklerini belirlemek amacıyla Işıkoğlu Erdoğan (2016b) tarafından geliştirilmiştir. ÇEBOE ölçeği, kişisel bilgiler ve okuma alışkanlıklarının ölçüldüğü 13 soru ve “1 (Hiçbir zaman), 2 (Nadiren), 3 (Ara sıra) ve 4 (Her zaman)” olarak derecelendirilen likert tipi 38 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için ilgili alanda uzman akademisyenlerin değerlendirmesine sunulmuş ve değerlendirme sonucunda hiçbir madde araçtan çıkarılmamıştır. ÇEBOE ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için veriler üzerinde öncelikle Kaiser- Meyer- Oklin (KMO) ve Bartlett test analizleri uygulanmıştır. KMO=0.809; Bartlett testi değerinin ise $\chi^2=2831.06$ ($p=0.000$) olduğu görülmüştür. ÇEBOE ölçeğinin boyutlarının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğin birbirinden bağımsız faktörlere ayrışabilirliğinin belirlenmesi amacıyla Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Maddelerin hangi faktöre ait olduklarının belirlenmesi için 0.40 ölçüt alınmış ve birden fazla faktöre giren 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek; birlikte etkileşimli okuma, birlikte okumaya yönelik görüşler, okuryazarlığa model olma, okumanın önemi, okuryazarlık öğretimi olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22 maddeleri “birlikte etkileşimli okuma”, 1, 2, 3, 4, 23, 24, 29, 30 maddeleri “birlikte okumaya yönelik görüşler”, 14, 15, 16, 17, 18, 19 maddeleri “okuryazarlığa model olma”, 25, 26, 27, 28 maddeleri “okumanın önemi”, 5, 20, 21, 31 maddeleri ise “okuryazarlık öğretimi” alt boyutlarının maddeleridir. 2, 4, 5, 29, 30. maddeler ise ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ölçeğin “birlikte etkileşimli okuma” boyutunun cronbach alfa katsayısı α : .80 “birlikte okumaya yönelik görüşler” boyutunun cronbach alfa katsayısı α : .79 “okuryazarlığa model

olma” boyutunun cronbach alfa katsayısı α : .76 “okuryazarlığın önemi” boyutunun cronbach alfa katsayısı α : .70 ve “okuryazarlık öğretimi” boyutunun cronbach alfa katsayısı α : .70 ve ölçek toplam cronbach alfa katsayısı α : .81 olarak belirlenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016b).

3.4.4. 4-6 Yaş Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Anne Formu):

Erol ve İvrendi (Erol & İvrendi, 2018)’nin geliştirdiği “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Anne Formu)” 4 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır (Bkz. EK-2). Faktörler: “dikkat” (6 madde), “çalışma belleği” (5 madde), “engelleyici kontrol-duygu” (5 madde) ve “engelleyici kontrol-davranış” (4 madde). Ölçeğin “dikkat” alt boyutunun yük değerleri .58 ile .85, “çalışma belleği” alt boyutunun yük değerleri .51 ile .83, “engelleyici kontrol-duygu” alt boyutunun yük değerleri .58 ile .83 ve “engelleyici kontrol-davranış” alt boyutunun yük değerleri .59 ile .78 arasında değişmektedir. DFA faktör analizi sonucunda elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeydedir ($\chi^2/sd=1.91$, RMSEA=.07, SRMR=.07). Ölçeğin tamamının (.90) ve alt boyutlarının (.75 ile .89 arasında) yönelik iç tutarlılık (Cronbach Alfa), Guttman Lambda (.75 ile .89 arasında) ve test yarılama (.75) güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Toplam madde korelasyonları .36 ile .70 aralığında değişen ölçeğin, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, eş zaman geçerliği .84 ve test tekrar test güvenirliliği .77’dir. “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” çocuklarının öz düzenleme becerilerini anne değerlendirmesi ile belirleyen, geçerli ve güvenilir bir ölçektir (Erol & İvrendi, 2018).

3.4.5. Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ):

PKODÖ araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. PKODÖ hazırlanırken kuramsal süreç yaklaşımı benimsenmiştir (McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Ölçek hazırlanırken ilk olarak, PKO sırasında annelerin kullandıkları stratejileri betimleyen çalışmalar (DeBruin-Parecki, 2007; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999; McNeill ve Fowler, 1999; Rodriguez ve diğerleri, 2009) incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda çocuklarının dil ve etkileşimini desteklemek amacıyla annelerin kullandıkları stratejilerin bir listesi yapılmıştır. Listelenen stratejiler; dikkati kitaba çekme ve sürdürme, etkileşimi destekleme, dili anlama ve üretme becerilerini destekleme stratejileri olarak üç grup altında toplanmıştır. İkinci

olarak ölçekte yer alan her bir strateji/davranış ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca her bir davranışın ölçülebilmesi için 5 kategoriden oluşan (0, 1, 2, 3, 4) ölçüt düzeyi belirlenmiştir. Ardından stratejilerin/davranışların nasıl puanlanacağını anlatan bir yönerge hazırlanmıştır. Yönergeye ek olarak, ölçekte yer alan her bir maddenin anlamı açık bir biçimde tanımlanmıştır. Böylece öncelikli olarak aday ölçek hazırlanmış olup, ardından dereceleme ölçeğinin geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları sırasında (a) gerekli düzeltmelerin yapılması amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında bu konu ile ilgili çalışan üç uzmandan görüş alınmış, (b) bu görüşler doğrultusunda maddelere ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmış ve (c) ölçeğin boyutlarının ve maddelerinin uygunluğu için beşi özel eğitim, ikisi okul öncesi ve biri çocuk gelişimi alanında olmak üzere toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Aday ölçek ile ilgili sekiz uzmandan alınan görüşler, kapsam geçerlik oranı (KGO) için minimum değer olan 0,78 değeri ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre, ölçekten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüş ve uzmanların önerileri sonucunda bazı maddelerin yerleri değiştirilmiş, bazı maddelerin de tanımlamaları düzeltilmiştir. Ölçülen özellik birden fazla alt boyuttan oluştuğu için her bir alt boyutun maddeleri dikkate alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005). KGİ, maddelere ilişkin KGO $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde çıkan ve böylece son ölçek formuna alınacak olan maddelerin toplam KGO ortalaması hesaplanarak elde edilmiştir. Uzman görüşlerine göre aday dereceleme ölçeğinin ilk alt boyutu olan Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejileri boyutunun KGİ 1.00; ikinci alt boyutu olan Etkileşimi Destekleme Stratejileri boyutunun KGİ 0.90 ve üçüncü alt boyutu olan Dili Anlama ve Üretim Becerilerini Destekleme Stratejileri boyutunun KGİ 1,00 olarak bulunmuştur. Bu üç değer $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyine göre KGO için minimum değer olan 0.78'den yüksek olduğu için üç boyutta yer alan maddelerin geçerli olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, PKODÖ'nün birinci boyutunda 3, ikinci boyutunda 5 ve üçüncü boyutunda 6 olmak üzere ölçekte toplam 14 madde bulunmaktadır. Bu ölçek 0-4 arası 5 kategoriden oluşan bir ölçüt düzeyine sahiptir (0=hiç, 1=az, 2=orta, 3=çok, 4=hep).

3.4.6. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-II):

Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri, Fenson ve diğerleri tarafından geliştirilen, Mac Arthur-Bates Communicative Development Inventory/MB-CDI aracından Türkçeye uyarlanmıştır. MB-CDI 8-30 ay arasındaki çocukların dil gelişimlerinin, değerlendirilmesini hedefleyen bir ölçektir. Standardize olan MB-CDI öncelikle İngilizce olarak geliştirilmiş, daha sonra aracın birçok dilde adaptasyon çalışması yapılmıştır. TİGE, Türkçe'nin özgün yapısına uygun olarak hazırlanarak, Türkçe'ye uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçek İngilizce için geliştirilmiş ve 39 dile uyarlanmış olan MacArthur-Bates İletişim Gelişimi Envanteri (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1993) üzerine modellenmiştir. Aksu-Koç ve arkadaşlarının yapmış olduğu uyarlama çalışmasının birinci aşamasında ölçek Türkçe'nin özgün yapısına uygun olarak hazırlanan iki kısımdan oluşmuştur: Kısım-I, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışları (jestler) ve sözcük bilgisini, Kısım-II ise 16-30 aylık çocukların sözcük bilgisi ve dilbilgisi yetisini ölçmeyi hedeflemiştir. Envanter oluşturma ve standardizasyon çalışması için 8-30 ay arasındaki her aylık yaş dilimindeki 160 çocuğun annesi (toplam 3,520 anne) ile bir kez görüşülerek kesitsel bir çalışma yapılmıştır. Aksu-Koç ve arkadaşlarının yapmış olduğu standardizasyon çalışmasında, dört farklı şehirden (Ankara, İstanbul, Eskişehir ve Adana) 3538 anne ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ölçeğin alt ölçeklerinden biri olan sözcük dağarcığı alt ölçeğinde 21 kategoride (Çeşitli Hayvan Sesleri, Hayvanlar, Taşıtlar, Oyuncaklar, Yiyecek ve İçecekler, Giysiler, Vücut Bölümleri, Küçük Ev Eşyaları, Mobilyalar ve Odalar, Evin Dışı, Gidilecek Yerler, İnsanlar, Oyunlar ve Rutinler, Eylem Sözcükleri, Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler, Zamanla İlgili Sözcükler, Zamirler, Soru Sözcükleri, Yer Bildiren Sözcükler, Belirleyici Sözcükler, Bağlaçlar) toplam 711 sözcüğün bulunduğu ve kullanılan alt ölçeklerin güvenilirlik değerleri .824 ile .999 arasında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin görünüm geçerliğini sağlama hedefiyle, ölçek annenin ve çocuğun iletişim davranışlarını doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünmesini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Ölçeğin amaca uygun olup olmadığı dil konuşma terapistleri tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin içerik kapsamı için Türkçe'nin edinimine yönelik yapılmış çalışmalardan bu yaş dönemi özelliklerine uygun veri tabanlarından 57 yararlanılmıştır. Ölçeğin eş zamanlı geçerlik çalışmaları devam etmektedir. TİGE

II'nin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Çalışmamızda yalnızca Sözcük dağarcığı alt ölçekleri kullanıldığından “Sözcük Dağarcığı” na ilişkin bulgular sunulacaktır. Sözcük dağarcığı alt ölçeklerde yer alan 21 kategorinin her birinin .824 ile .999 arasında yüksek güvenilirlik değerlere ulaştığı görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak kullanılan alt ölçeklerin ve toplam sözcük dağarcığının puanının güvenilir olduğu görülmektedir (Aksu-Koç, ve diğerleri, 2019)

3.4.7. Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) ve Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD):

Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE), 3-72 aylık çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelik, anneler, babalar, çocuğa bakım veren diğer kişiler ve çocuğu tanıyan öğretmenler tarafından doldurulan gelişim tarama envanteridir. EGE, 19 farklı yaş aralığı için soru formlarını içermektedir. Bu yaş aralıkları sırasıyla 4, 6, 8, 19, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 ve 60 aylardır. EGE yaş formları iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel sosyal gelişim alanlarını değerlendirmektedir (Kapçı vd., 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak kullanılan envanter; 3-72 ay arası çocukların iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel-sosyal gelişimlerini değerlendirmeye yönelik bir tarama aracıdır. EGE'nin ilk formu, Bricker vd. (1988) tarafından yayınlanmıştır. Çalışmalardan elde edilen sonuçlarda, EGE'nin geçerli ve güvenilir bir gelişim tarama aracı olduğu saptanmıştır. Envanterin Türkiye'de geçerlik güvenilirlik çalışması ile duyarlılığı %94, özgüllüğü %85,5 bulunmuştur. Erken Gelişim Envanteri, toplam 19 farklı yaş aralığı için soru formları içermektedir. Her bir gelişim alanına ilişkin alınabilecek en yüksek puan 60 iken, en düşük puan sıfırdır. Ancak iletişim alanında 16.ay formundan itibaren alınabilecek en yüksek puan 70'e çıkmaktadır. Çocuğun her bir gelişim alanında aldığı toplam puanlar, ilgili gelişim alanı için belirlenmiş olan kesim puanı ile karşılaştırılır. Tüm gelişim alanlarında kesim puanının üstünde puan alan çocuklar “normal” kabul edilir. Tek bir gelişim alanında kesim puanının altında kalan çocukların da gelişimleri normal kabul edilir ancak bir sonraki aylar izlenmesi önerilmektedir. İki ya da daha fazla alanda kesim puanının altında puan çocuklar ise gelişimsel açıdan “riskli” olarak kabul edilir. EGE, 3-72 aylık çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelik, ebeveynler,

çocuğa bakım verenler ve çocuğu tanıyan eğitimciler tarafından doldurulan bir gelişim tarama envanteridir (Küçüker vd., 2011).

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci için önceden planlanmış gerekli Etik Kurul İzni (Ek-1) alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ailelere, zaman açısından kısa tutularak yüzyüze ön bilgilendirme toplantısı ile iletilmiştir. Ölçekler arasından gerekli görüldüğü takdirde uygulayıcıya erişim sağlanarak çevrimiçi(online) olarak açıklanıp destek sağlanılmıştır. Doldurulan ölçekler kuruma bırakılmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları açısından aynı veri toplama işlem basamakları gerçekleşmiştir.

Araştırmanın uygulama süreci şu şekilde ilerlemiştir.

-Araştırma öncesi ölçekler açıklamalar doğrultusunda doldurulmuş ve kuruma bırakılmıştır.

-Araştırmacılar tarafından belirlenen 4 kitap, 8 hafta çevrimiçi(online) olarak paylaşımlı kitap okuma müdahalesi aileler tarafından okunmuştur.

-Araştırma süreci; her hafta ilk on dakika ailelerin geribildirim verilmesi ile ekillenmiştir.

-Araştırma sürecinde izni olan ailelerden çalışma videoları toplanmıştır.

-Araştırma sonrasında ölçekler tekrar doldurulup ilgili kuruma bırakılmıştır.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, katılımcıların imzaladıkları “Gönüllü Katılım Formu” toplanmıştır.

Veriler için kriterler şu şekildedir:

Dahil Etme Kriterleri

Destek programı uygulanacak 3-6 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri için:

-Anne ya da babanın araştırmayı kabul etmesi

-Anadilinin Türkçe olması

-Çocuğun kronolojik yaşının 3 ile 6 yaş arasında olması,

-Çocuğun gelişimsel bir yetersizliğinin olması

Dahil Etmeme Kriterleri

Destek programı uygulanacak 3-6 yaş arası gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve ebeveynleri için:

- Çocukların ek bir tanısının olması.
- Çocuğun herhangi bir duyuşal bozukluğunun olması
- Çocuğun başka bir fiziksel yetersizliğinin olmaması
- Ebeveynlerin herhangi bir ruşsal bozukluk ya da bedensel/zihinsel engel tanısına sahip olması

Belirlenen kriterler doğrutusundaki veriler uygun istatistiksel yöntem ve yazılımlar aracılığı ile analiz edilmiştir.

3.6.Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Kategorik (nitel) değişkenler için frekans (n) ve yüzde (%), sayısal (nicel) değişkenler için minimum, maksimum, medyan, ortalama, standart sapma istatistikleri verilmiştir. Çalışmada normal dağılım varsayımının sınanması için yeterli örneklem sayısı bulunmamaktadır ($n < 30$; Merkezi limit teoremi). Bu nedenle parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada test tekniklerinden Wilcoxon testi, Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Wilcoxon; bağımlı (zamana göre) iki nicel değişkenin karşılaştırılmasında kullanılan test tekniğidir. Spearman korelasyon; nicel değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün ve şiddetinin belirlenmesinde kullanılan test tekniğidir. Çalışmada ölçek puanlarının değişiminde Wilcoxon testi, ilişkisinde Spearman korelasyon analizi testi kullanılmıştır

4. BULGULAR ve YORUM

Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesi programının iletişim-dil gelişimine, öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada sırasıyla; kullanılan tüm ölçme araçları ve alt boyutlarına dair öntest ve sontest sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo: 4.1. Ön Test ile Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanlarının Karşılaştırılması
Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
İletişim	Ön test	7	13,57	16,76	1,50	1,50	-1,897	0,058	0,549
	Son test	7	25,00	24,15	3,90	19,50			
Kaba Motor Bec.	Ön test	7	26,43	18,19	3,13	12,50	-0,420	0,674	0,044
	Son test	7	25,71	14,27	4,25	8,50			
İnce Motor Bec.	Ön test	7	10,71	13,67	2,50	10,00	-0,687	0,492	0,119
	Son test	7	12,86	21,38	5,00	5,00			
Problem Çözme Bec.	Ön test	7	15,71	15,92	2,50	10,00	-0,677	0,498	0,110
	Son test	7	13,57	22,31	5,00	5,00			
Kişisel ve Sosyal Bec.	Ön test	7	17,86	8,09	2,50	2,50	-1,355	0,176	0,641
	Son test	7	25,86	15,66	3,13	12,50			
EGE Toplam	Ön test	7	84,29	38,02	3,63	14,50	-0,085	0,933	0,300
	Son test	7	103,00	79,36	4,50	13,50			
EGE Sosyal-Duygusal Gelişim	Ön test	7	117,14	52,75	3,83	11,50	-1,084	0,279	0,417
	Son test	7	100,00	24,32	1,75	3,50			

*p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; Wilcoxon testi

Tablo 4.1.'de çalışma grubundaki çocukların ön test ve son test olarak erken gelişim evrelerinin ve alt faktörlerine ilişkin puan karşılaştırılması görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde; ön test ile son test EGE puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Alt faktörlerden İletişim (0,549) ve Kişisel ve Sosyal Beceriler (0,641) etki büyüklüğü diğer alt faktörlere göre daha büyüktür.

Tablo 4.2. Ön Test ile Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
İletişim	Negatif sıralar	1	1,50	1,50		
	Pozitif sıralar	5	3,90	19,50	-1,897	0,058
	Aynı değer	1				
Kaba Motor Bec.	Negatif sıralar	4	3,13	12,50		
	Pozitif sıralar	2	4,25	8,50	-0,420	0,674
	Aynı değer	1				
İnce Motor Bec.	Negatif sıralar	4	2,50	10,00		
	Pozitif sıralar	1	5,00	5,00	-0,687	0,492
	Aynı değer	2				
Problem Çözme Bec.	Negatif sıralar	4	2,50	10,00		
	Pozitif sıralar	1	5,00	5,00	-0,677	0,498
	Aynı değer	2				
Kişisel ve Sosyal Bec.	Negatif sıralar	1	2,50	2,50		
	Pozitif sıralar	4	3,13	12,50	-1,355	0,176
	Aynı değer	2				
EGE Toplam	Negatif sıralar	4	3,63	14,50		
	Pozitif sıralar	3	4,50	13,50	-0,085	0,933
	Aynı değer	0				

Tablo 4.2. Ön Test ile Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları (Devamı)

	Negatif sıralar	3	3,83	11,50		
EGE Sosyal-Duygusal Gelişim	Pozitif sıralar	2	1,75	3,50	-1,084	0,279
	Aynı değer	2				

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son < ön test , Pozitif: son > ön test)

Tablo 4.2 incelendiğinde; analiz sonucuna göre EGE ölçek alt faktörleri istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$). EGE toplam puanları ($p > 0,05$) ve EGE-Sosyal-Duygusal Gelişim puanları da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Erken Gelişim Evreleri puanları test zamanına göre fark göstermemektedir.

Tablo 4.3. Ön Test ile Son Test Öz Düzenleme Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
Dikkat Düzenleme	Ön test	7	12,14	3,39	3,50	7,00	-1,187	0,235	0,594
	Son test	7	14,14	3,34	4,20	21,00			
Çalışma Belleği	Ön test	7	17,14	5,27	2,75	5,50	-1,442	0,149	0,916
	Son test	7	21,00	2,77	4,50	22,50			
Engelleyici Kontrol Duygu	Ön test	7	9,57	2,99	3,17	9,50	-0,210	0,833	0,253
	Son test	7	10,57	4,72	3,83	11,50			
Engelleyici Kontrol Davranış	Ön test	7	6,43	1,90	3,00	3,00	-1,866	0,062	1,137
	Son test	7	9,57	3,41	4,17	25,00			
Öz Düzenleme Toplam	Ön test	7	45,29	9,34	3,50	7,00	-1,183	0,237	1,065
	Son test	7	55,29	9,43	4,20	21,00			

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon testi

Tablo 4.3'te 4-6 Yaş Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeğine (Anne Formu) ait sonuçlar gösterilmektedir. Analiz sonucuna göre ön test ile son test Öz Düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Alt

faktörlerden Engelleyici Kontrol Davranış ve ölçek toplam puanı etki büyüklüğü bakımından yüksektir.

Tablo 4.4. Ön Test ile Son Test Öz Düzenleme Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Dikkat Düzenleme	Negatif sıralar	2	3,50	7,00		
	Pozitif sıralar	5	4,20	21,00	-1,187	0,235
	Aynı değer	0				
Çalışma Belleği	Negatif sıralar	2	2,75	5,50		
	Pozitif sıralar	5	4,50	22,50	-1,442	0,149
	Aynı değer	0				
Engelleyici Kontrol Duygu	Negatif sıralar	3	3,17	9,50		
	Pozitif sıralar	3	3,83	11,50	-0,210	0,833
	Aynı değer	1				
Engelleyici Kontrol Davranış	Negatif sıralar	1	3,00	3,00		
	Pozitif sıralar	6	4,17	25,00	-1,866	0,062
	Aynı değer	0				
Öz Düzenleme Toplam	Negatif sıralar	2	3,50	7,00		
	Pozitif sıralar	5	4,20	21,00	-1,183	0,237
	Aynı değer	0				

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son < ön test, Pozitif: son > ön test)

Analiz sonucuna göre Öz Düzenleme puanlarının zamana göre değişimi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$). Öz Düzenleme puanları test zamanına göre fark göstermemektedir.

Tablo 4.5. Ön Test ile Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanlarının Karşılaştırılması
Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
Dili Kullanma ve Açıklama	Ön test	7	46,43	6,08	0,00	0,00	-2,371	0,018*	2,531
	Son test	7	59,14	3,67	4,00	28,00			
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	Ön test	7	19,71	8,88	1,50	1,50	-2,120	0,034*	1,185
	Son test	7	29,57	7,72	4,42	26,50			
Etkinliklere Katılma ve İletişim	Ön test	7	24,57	7,83	1,50	3,00	-1,863	0,063	0,940
	Son test	7	30,14	2,97	5,00	25,00			
İnteraktif Okuma	Ön test	7	8,71	6,07	0,00	0,00	-2,214	0,027*	1,954
	Son test	7	17,71	2,36	3,50	21,00			
Yakınsal Gelişim Alanı	Ön test	7	14,14	5,98	2,50	2,50	-1,682	0,093	1,245
	Son test	7	19,86	2,54	3,70	18,50			
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	Ön test	7	113,57	17,63	0,00	0,00	-2,388	0,017*	3,331
	Son test	7	156,43	4,50	4,00	28,00			

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon testi

Tablo 4.5'te Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği puanlarına ait sonuçlar gösterilmektedir. Buna göre; ön test ile son test Dili Kullanma ve Açıklama, Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri, İnteraktif Okuma, Ev İçi Okuryazarlık Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Dili Kullanma ve Açıklama (59,14), Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri (29,57), İnteraktif Okuma (17,71), Ev İçi Okuryazarlık (156,43) son test puanları daha yüksektir. Etkinliklere Katılma ve İletişim, Yakınsal Gelişim Alanı puanları anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.6. Ön Test ile Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Dili Kullanma ve Açıklama	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00	-2,371	0,018*
	Aynı değer	0				
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	Negatif sıralar	1	1,50	1,50		
	Pozitif sıralar	6	4,42	26,50	-2,120	0,034*
	Aynı değer	0				
Etkinliklere Katılma ve İletişim	Negatif sıralar	2	1,50	3,00		
	Pozitif sıralar	5	5,00	25,00	-1,863	0,063
	Aynı değer	0				
İnteraktif Okuma	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00	-2,214	0,027*
	Aynı değer	1				
Yakınsal Gelişim Alanı	Negatif sıralar	1	2,50	2,50		
	Pozitif sıralar	5	3,70	18,50	-1,682	0,093
	Aynı değer	1				
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00	-2,388	0,017*
	Aynı değer	0				

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son < ön test, Pozitif: son > ön test)

Tablo 4.6'ya göre; Dili Kullanma ve Açıklama, Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri, İnteraktif Okuma, Ev İçi Okuryazarlık Toplam puanlarının zamana göre değişimi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Artış oranları sırasıyla %100, %85,7, %85,7, %100 şeklindedir. Etkinliklere Katılma ve İletişim, Yakınsal Gelişim puanları test zamanına göre fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.7. Ön Test ile Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi-TİGE II Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
Sözcük Dağarcığı	Ön test	7	228,43	274,19	1,00	1,00	-1,992	0,046*	0,283
	Son test	7	309,86	299,74	4,00	20,00			
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	Ön test	7	3,14	1,86	1,50	1,50	0,000	0,999	0,000
	Son test	7	3,14	2,04	1,50	1,50			
Cümle ve Dil Bilgisi	Ön test	7	9,29	11,25	0,00	0,00	-2,207	0,027*	0,468
	Son test	7	16,14	17,35	3,50	21,00			
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	Ön test	7	240,86	286,52	0,00	0,00	-2,201	0,028*	0,291
	Son test	7	329,14	317,72	3,50	21,00			

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon testi

Tablo 4.7’de Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-II) puanları yer almaktadır.

Analiz sonucuna göre ön test ile son test Sözcük Dağarcığı, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Sözcük Dağarcığı (309,86), Cümle ve Dil Bilgisi (16,14), Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi (329,14) son test puanları daha yüksektir. ‘Sözcükleri Nasıl Kullanıyor’ alt faktör puanı anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.8. Ön Test ile Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Sözcük Dağarcığı	Negatif sıralar	1	1,00	1,00		
	Pozitif sıralar	5	4,00	20,00	-1,992	0,046*
	Aynı değer	1				
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	Negatif sıralar	1	1,50	1,50		
	Pozitif sıralar	1	1,50	1,50	0,000	0,999
	Aynı değer	5				
Cümle ve Dil Bilgisi	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00	-2,207	0,027*
	Aynı değer	1				
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00	-2,201	0,028*
	Aynı değer	1				

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son < ön test, Pozitif: son > ön test)

Tablo 4.8’de Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE) analiz sonucuna göre Sözcük Dağarcığı, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam puanlarının zamana göre değişimi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Artış oranları sırasıyla %71,4, %85,7, %85,7 şeklindedir. ‘Sözcükleri Nasıl Kullanıyor’ puanı test anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.9. Ön Test ile Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Ön test	7	12,29	5,25	2,67	8,00	-0,530	0,596	0,506
	Son test	7	14,29	1,89	4,33	13,00			
Okuryazarlık Öğretimi	Ön test	7	3,29	1,38	0,00	0,00	-2,401	0,016*	2,710
	Son test	7	9,29	2,81	4,00	28,00			
Birlikte Etkileşimli Okuma	Ön test	7	13,43	10,52	1,00	1,00	-2,197	0,028*	1,430
	Son test	7	24,57	3,26	4,50	27,00			
Okuryazarlığa Model Olma	Ön test	7	3,71	2,56	0,00	0,00	-2,214	0,027*	1,148
	Son test	7	7,29	3,59	3,50	21,00			
Okuryazarlığın Önemi	Ön test	7	9,29	3,04	2,50	2,50	-1,355	0,176	0,888
	Son test	7	11,29	0,95	3,13	12,50			
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	Ön test	7	42,00	18,67	0,00	0,00	-2,366	0,018*	1,739
	Son test	7	66,71	7,41	4,00	28,00			

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon testi

Tablo 4.9'da Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) ölçeği puanları gösterilmektedir. Buna göre ön test ile son test Okuryazarlık Öğretimi, Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0,05$). Okuryazarlık Öğretimi (9,29), Birlikte Etkileşimli Okuma (24,57), Okuryazarlığa Model Olma (7,29), Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma (66,71) son test puanları daha yüksektir. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığın Önemi alt faktör puanı anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.10. Ön Test ile Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Negatif sıralar	3	2,67	8,00		
	Pozitif sıralar	3	4,33	13,00	-0,530	0,596
	Aynı değer	1				
Okuryazarlık Öğretimi	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00	-2,401	0,016*
	Aynı değer	0				
Birlikte Etkileşimli Okuma	Negatif sıralar	1	1,00	1,00		
	Pozitif sıralar	6	4,50	27,00	-2,197	0,028*
	Aynı değer	0				
Okuryazarlığa Model Olma	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	6	3,50	21,00	-2,214	0,027*
	Aynı değer	1				
Okuryazarlığın Önemi	Negatif sıralar	1	2,50	2,50		
	Pozitif sıralar	4	3,13	12,50	-1,355	0,176
	Aynı değer	2				
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	Negatif sıralar	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00	-2,366	0,018*
	Aynı değer	0				

* $p < 0,05$ anlamlı fark var, $p > 0,05$ anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son < ön test , Pozitif: son > ön test)

Tablo 4.10'a göre Okuryazarlık Öğretimi, Birlikte Etkileşimli Okuma, Okuryazarlığa Model Olma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam puanlarının zamana göre değişimi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Artış oranları sırasıyla %100 , %85,7 , %85,7 , %100 şeklindedir. Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığın Önemi puanı anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.11. Ön Test ile Son Test Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının Karşılaştırılması Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Ort	ss	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	Cohen's d
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	Ön test	7	7,57	4,08	1,50	3,00	-1,863	0,063	1,186
	Son test	7	11,14	1,21	5,00	25,00			
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	Ön test	7	12,86	6,39	0,00	0,00	-2,371	0,018*	1,251
	Son test	7	20,00	4,93	4,00	28,00			
Dili Anlama ve Üretme Bec.	Ön test	7	15,14	7,01	1,50	1,50	-2,117	0,034*	0,957
	Son test	7	20,86	4,71	4,42	26,50			
Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Toplam	Ön test	7	35,57	16,87	1,00	1,00	-2,197	0,028*	1,173
	Son test	7	50,71	6,97	4,50	27,00			

***p<0,05 anlamlı fark var, p>0,05 anlamlı fark yok; Wilcoxon testi**

Tablo 4.11’de Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ)ne ait öntest ve sontest puanları yer almaktadır. Analiz sonucuna göre ön test ile son test Etkileşimi Destekleme Stratejisi, Dili Anlama ve Üretme Bec. Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Etkileşimi Destekleme Stratejisi (11,14), Dili Anlama ve Üretme Bec. (20,86), Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme (50,71) son test puanları daha yüksektir. Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi puanı test anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.12. Ön Test ile Son Test Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının Değişime Göre İncelenmesi Wilcoxon Test Sonuçları

		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	Negatif sıralar	2	1,50	3,00	-	0,063
	Pozitif sıralar	5	5,00	25,00		
	Aynı değer	0				
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	Negatif sıralar	0	0,00	0,00	-	0,018*
	Pozitif sıralar	7	4,00	28,00		
	Aynı değer	0				
Dili Anlama ve Üretme Bec.	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	-	0,034*
	Pozitif sıralar	6	4,42	26,50		
	Aynı değer	0				
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	Negatif sıralar	1	1,00	1,00	-	0,028*
	Pozitif sıralar	6	4,50	27,00		
	Aynı değer	0				

***p<0,05** anlamlı fark var, **p>0,05** anlamlı fark yok; Wilcoxon: (Negatif: son<ön test , Pozitif:son>ön test)

Tablo 4.12’de Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ)ne ait puanlar gösterilmektedir. Buna göre Etkileşimi Destekleme Stratejisi, Dili Anlama ve Üretme Bec. Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme puanlarının zamana göre değişimi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Artış oranları sırasıyla %100, %85,7 , %85,7 şeklindedir. Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi Puanı anlamlı fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.13'te deney grubunun Öz-Düzenleme, Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği, TİGE-II ve EGE öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.13. Ön Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi

Ön test		İletişim	Kaba Motor Bec.	İnce Motor Bec.	Problem Çözme Bec.	Kişisel ve Sosyal Bec.	EGE Toplam	EGE Sosyal Duygusal Gelişim
Dikkat Düzenleme	r	-0,660	-0,337	0,272	0,321	-0,231	-0,371	-0,291
	p	0,106	0,460	0,555	0,483	0,619	0,413	0,526
Çalışma Belleği	r	-0,327	0,595	0,748	-0,491	0,482	0,000	-0,075
	p	0,474	0,159	0,053	0,263	0,274	1,000	0,873
Engelleyici Kontrol Duygu	r	-0,222	0,257	0,248	-,759*	-0,094	-0,018	0,267
	p	0,632	0,578	0,592	0,048	0,841	0,969	0,563
Engelleyici Kontrol Davranış	r	-0,426	0,743	0,696	-0,426	0,585	0,164	-0,429
	p	0,341	0,056	0,083	0,341	0,168	0,726	0,337
Öz Düzenleme Toplam	r	-0,400	0,739	0,674	-0,382	0,630	0,107	-0,468
	p	0,374	0,058	0,097	0,398	0,129	0,819	0,290
Dili Kullanma ve Açıklama	r	0,560	0,182	-0,132	0,339	0,168	0,072	-0,623
	p	0,191	0,696	0,778	0,456	0,718	0,878	0,135
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	r	-,844*	-0,555	0,057	-0,101	-0,524	-0,414	0,378
	p	0,017	0,196	0,904	0,830	0,228	0,355	0,404
Etkinliklere Katılma ve İletişim	r	0,413	0,609	0,519	-0,092	0,561	0,054	-0,378
	p	0,357	0,147	0,232	0,845	0,190	0,908	0,404
İnteraktif Okuma	r	-0,267	0,255	,784*	0,067	0,078	-0,075	-0,539
	p	0,563	0,581	0,037	0,887	0,869	0,873	0,212
Yakınsal Gelişim Alanı	r	-0,018	0,144	0,674	0,473	0,074	0,107	-0,617
	p	0,969	0,758	0,097	0,284	0,875	0,819	0,140
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	r	-0,073	0,324	0,748	0,273	0,185	0,179	-0,617
	p	0,877	0,478	0,053	0,554	0,691	0,702	0,140
Sözcük Dağarcığı	r	,837*	0,252	-0,299	0,727	0,408	0,607	-0,561
	p	0,019	0,585	0,514	0,064	0,364	0,148	0,190

Tablo 4.13. Ön Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	r	,829*	0,397	-0,284	0,419	0,485	0,412	-0,588
	p	0,021	0,379	0,537	0,349	0,269	0,359	0,165
Cümle ve Dil Bilgisi	r	,817*	0,218	-0,406	0,697	0,393	0,577	-0,529
	p	0,025	0,638	0,366	0,082	0,384	0,175	0,222
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	r	,837*	0,252	-0,299	0,727	0,408	0,607	-0,561
	p	0,019	0,585	0,514	0,064	0,364	0,148	0,190
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	-0,266	-0,027	,774*	0,385	-0,019	-0,216	-0,425
	p	0,564	0,954	0,041	0,393	0,968	0,641	0,342
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,143	-0,595	-0,167	-0,133	-0,544	-,917**	0,255
	p	0,760	0,159	0,721	0,776	0,207	0,004	0,581
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,128	0,527	,812*	-0,083	0,355	-0,036	-0,623
	p	0,784	0,224	0,027	0,860	0,434	0,939	0,135
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,018	0,126	0,599	0,709	0,222	0,286	-0,580
	p	0,969	0,788	0,155	0,074	0,632	0,535	0,172
Okuryazarlığın Önemi	r	0,353	-0,028	0,480	0,572	0,078	0,094	-0,157
	p	0,438	0,952	0,275	0,180	0,869	0,842	0,737
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,109	0,198	,805*	0,418	0,148	0,036	-0,617
	p	0,816	0,670	0,029	0,350	0,751	0,939	0,140
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,339	0,300	0,368	0,468	0,337	-0,036	-,850*
	p	0,456	0,513	0,416	0,290	0,460	0,939	0,015
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,220	,809*	0,378	0,330	,935**	0,559	-,821*
	p	0,635	0,028	0,404	0,469	0,002	0,192	0,023
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	0,440	0,373	0,397	0,303	0,449	-0,090	-0,623
	p	0,323	0,410	0,379	0,509	0,312	0,848	0,135
Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,364	0,414	0,356	0,436	0,519	0,000	-,842*
	p	0,423	0,355	0,434	0,328	0,233	1,000	0,017

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.13'te ön test İletişim puanı ile Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri puanı arasında negatif yönlü ($r<0$), Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Kaba Motor Bec. puanı ile Etkileşimi Destekleme Stratejisi pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). İnce Motor Bec. puanı ile İnteraktif Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Birlikte Etkileşimli Okuma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Problem Çözme Bec. puanı ile Engelleyici Kontrol Duygu puanı arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Kişisel ve Sosyal Bec. puanı ile Etkileşimi Destekleme Stratejisi puanı arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). EGE Toplam puanı ile Okuryazarlık Öğretimi puanı arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Sosyal Duygusal Gelişim puanı ile Etkileşimi Destekleme Stratejisi Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi Paylaşım Kitap Okuma Dereceleme Toplam puanları arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 4.14'te deney grubunun Öz-Düzenleme, Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği, TİGE-II ve EGE sontest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.14. Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Son test		İletişim	Kaba Motor Bec.	İnce Motor Bec.	Problem Çözme Bec.	Kişisel ve Sosyal Bec.	EGE Toplam	EGE Sosyal Duygusal Gelişim
Dikkat Düzenleme	r	0,385	-0,060	-0,457	-0,114	-0,358	0,055	0,055
	p	0,393	0,898	0,302	0,807	0,431	0,907	0,908
Çalışma Belleği	r	0,130	0,010	0,115	0,433	0,287	0,232	-,844*
	p	0,782	0,983	0,805	0,332	0,532	0,617	0,017
Engelleyici Kontrol Duygu	r	0,624	0,522	-0,105	-0,353	0,606	0,560	0,346
	p	0,134	0,230	0,823	0,438	0,150	0,191	0,448
Engelleyici Kontrol Davranış	r	0,374	-0,450	-,854*	-0,738	0,262	-0,037	0,037
	p	0,409	0,311	0,014	0,058	0,571	0,937	0,937
Öz Düzenleme Toplam	r	0,661	-0,060	-0,734	-0,667	0,257	0,220	0,255
	p	0,106	0,898	0,061	0,102	0,578	0,635	0,582
Dili Kullanma ve Açıklama	r	-0,748	-0,164	0,350	-0,058	-0,187	-0,430	0,074
	p	0,053	0,726	0,442	0,901	0,688	0,335	0,875
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	r	0,721	0,532	0,037	0,337	0,378	0,685	-0,250
	p	0,068	0,219	0,937	0,460	0,403	0,090	0,589
Etkinliklere Katılma ve İletişim	r	0,100	0,656	0,557	0,066	0,555	0,409	0,306
	p	0,831	0,110	0,194	0,888	0,196	0,362	0,504
İnteraktif Okuma	r	-0,503	0,110	0,626	0,553	0,060	-0,030	-0,558
	p	0,250	0,815	0,132	0,198	0,898	0,949	0,193

Tablo 4.14. Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Yakınsal Gelişim Alanı	r	0,464	-0,070	-0,340	-0,340	0,255	0,073	0,360
	p	0,295	0,882	0,456	0,456	0,582	0,877	0,427
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	r	0,321	0,602	0,429	0,286	0,716	0,606	-0,145
	p	0,483	0,153	0,337	0,534	0,071	0,150	0,756
Sözcük Dağarcığı	r	,991**	0,394	-0,281	0,056	0,631	0,739	-0,286
	p	0,000	0,382	0,542	0,905	0,129	0,058	0,535
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	r	,778*	0,724	0,081	0,000	,856*	,856*	-0,231
	p	0,039	0,066	0,863	1,000	0,014	0,014	0,618
Cümle ve Dil Bilgisi	r	,847*	0,709	0,075	0,243	,847*	,955**	-0,571
	p	0,016	0,074	0,873	0,599	0,016	0,001	0,180
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	r	,991**	0,394	-0,281	0,056	0,631	0,739	-0,286
	p	0,000	0,382	0,542	0,905	0,129	0,058	0,535
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	0,486	-0,431	-0,724	-0,314	0,138	0,009	-0,055
	p	0,269	0,334	0,066	0,492	0,769	0,984	0,908
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,491	-0,348	-0,019	-0,170	-0,227	-0,418	0,288
	p	0,263	0,444	0,968	0,716	0,624	0,350	0,531
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,505	0,123	0,330	-0,117	0,131	-0,075	0,000
	p	0,248	0,793	0,470	0,804	0,780	0,873	1,000
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,336	0,308	0,736	,755*	-0,136	0,055	-0,198
	p	0,461	0,501	0,059	0,050	0,771	0,908	0,670

Tablo 4.14. Son Test Erken Gelişim Evreleri Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Okuryazarlığın Önemi	r	-,784*	-0,670	-0,240	-0,626	-0,523	-,844*	0,637
	p	0,037	0,099	0,604	0,132	0,229	0,017	0,124
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,400	-0,109	0,189	0,019	-0,027	-0,200	0,144
	p	0,374	0,815	0,685	0,968	0,954	0,667	0,758
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,229	-0,011	-0,310	-0,114	-0,437	-0,030	0,315
	p	0,622	0,982	0,499	0,808	0,326	0,949	0,491
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,169	0,185	0,155	0,289	0,596	0,418	-,808*
	p	0,717	0,692	0,740	0,530	0,157	0,351	0,028
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	-0,288	0,076	0,031	-0,268	0,129	0,020	-0,099
	p	0,531	0,871	0,947	0,561	0,782	0,966	0,834
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,018	0,268	-0,076	-0,312	0,145	0,227	0,018
	p	0,969	0,561	0,872	0,496	0,756	0,624	0,969

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.14'te son test İletişim puanı ile Okuryazarlığın Önemi puanı arasında negatif yönlü ($r < 0$), Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları arasında pozitif yönlü ($r > 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). İnce Motor Bec. puanı ile Engelleyici Kontrol Davranış puanı ile arasında negatif yönlü ($r < 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Problem Çözme Bec. puanı ile Okuryazarlığa Model Olma puanı arasında pozitif yönlü ($r > 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kişisel ve Sosyal Bec. puanı ile Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi puanları arasında pozitif yönlü ($r > 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). EGE Toplam puanı ile Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle

ve Dil Bilgisi puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), Okuryazarlığın Önemi puanı ile arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Sosyal Duygusal Gelişim puanı ile Çalışma Belleği, Etkileşimi Destekleme Stratejisi puanları arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 4.15’te deney grubunun, Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği, TİGE-II, ÇEBOE, PKODÖ ve Öz-Düzenleme öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.15. Ön Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Ön test		Dikkat Düzenleme	Çalışma Belleği	Engelleyici Kontrol Duygu	Engelleyici Kontrol Davranış	Öz Düzenleme Toplam
Dili Kullanma ve Açıklama	r	0,560	-0,396	0,073	-0,046	-0,054
	p	0,191	0,379	0,876	0,922	0,908
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	r	-,844*	0,018	-0,174	-0,028	-0,036
	p	0,017	0,969	0,709	0,953	0,939
Etkinliklere Katılma ve İletişim	r	0,413	0,631	0,110	0,413	0,487
	p	0,357	0,129	0,814	0,357	0,268
İnteraktif Okuma	r	-0,267	0,299	0,353	0,572	0,505
	p	0,563	0,514	0,438	0,180	0,247
Yakınsal Gelişim Alanı	r	-0,018	0,036	0,036	0,273	0,214
	p	0,969	0,939	0,938	0,554	0,645
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	r	-0,073	0,179	0,255	0,473	0,393
	p	0,877	0,702	0,582	0,284	0,383
Sözcük Dağarcığı	r	,837*	-0,536	-0,364	-0,327	-0,321
	p	0,019	0,215	0,423	0,474	0,482
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	r	,829*	-0,337	-0,143	-0,124	-0,094
	p	0,021	0,460	0,760	0,791	0,842

Tablo 4.15. Ön Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Cümle ve Dil Bilgisi	r	,817*	-0,577	-0,395	-0,358	-0,342
	p	0,025	0,175	0,381	0,431	0,452
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	r	,837*	-0,536	-0,364	-0,327	-0,321
	p	0,019	0,215	0,423	0,474	0,482
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	-0,266	0,324	-0,229	0,266	0,288
	p	0,564	0,478	0,621	0,564	0,531
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,143	-0,019	-0,210	-0,314	-0,206
	p	0,760	0,968	0,652	0,492	0,658
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,128	0,541	0,385	0,743	0,721
	p	0,784	0,210	0,393	0,056	0,068
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,018	0,071	-0,418	0,145	0,143
	p	0,969	0,879	0,350	0,756	0,760
Okuryazarlığın Önemi	r	0,353	0,168	-0,457	-0,219	-0,168
	p	0,438	0,718	0,302	0,637	0,718
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,109	0,250	-0,036	0,382	0,357
	p	0,816	0,589	0,938	0,398	0,432
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,339	0,036	-0,165	0,239	0,288
	p	0,456	0,939	0,723	0,606	0,531
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,220	0,414	-0,303	0,578	0,649
	p	0,635	0,355	0,509	0,174	0,115
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	0,440	0,342	-0,266	0,211	0,324
	p	0,323	0,452	0,564	0,650	0,478
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,364	0,214	-0,327	0,291	0,393
	p	0,423	0,645	0,474	0,527	0,383

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.15'te ön test Dikkat Düzenleme puanı ile Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri puanı arasında negatif yönlü ($r < 0$), Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları arasında pozitif yönlü ($r > 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Diğer ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$).

Tablo 4.16'da deney grubunun, Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği, TİGE-II, ÇEBOE, PKODÖ ve Öz-Düzenleme son test puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.16. Son Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Son test		Dikkat Düzenleme	Çalışma Belleği	Engelleyici Kontrol Duygu	Engelleyici Kontrol Davranış	Öz Düzenleme Toplam
Dili Kullanma ve Açıklama	r	-0,679	0,248	-0,377	-0,192	-0,472
	p	0,093	0,592	0,404	0,680	0,285
Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	r	0,491	-0,220	0,436	-0,074	0,218
	p	0,263	0,635	0,328	0,875	0,638
Etkinliklere Katılma ve İletişim	r	-0,523	-0,352	0,670	-0,262	-0,037
	p	0,228	0,439	0,100	0,571	0,938
İnteraktif Okuma	r	-0,669	0,625	-0,609	-0,393	-,801*
	p	0,100	0,134	0,147	0,383	0,030
Yakınsal Gelişim Alanı	r	0,110	-0,056	0,459	0,355	0,651
	p	0,814	0,906	0,301	0,434	0,113
Ev İçi Okuryazarlık Toplam	r	-0,472	-0,178	0,500	-0,075	-0,176
	p	0,285	0,703	0,253	0,872	0,706
Sözcük Dağarcığı	r	0,436	0,092	0,582	0,371	0,655
	p	0,328	0,845	0,170	0,413	0,111
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	r	0,000	0,119	,786*	0,240	0,550
	p	1,000	0,799	0,036	0,604	0,201

Tablo 4.16. Son Test Öz Düzenleme Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Cümle ve Dil Bilgisi	r	0,109	0,257	0,564	0,222	0,364
	p	0,816	0,578	0,187	0,632	0,423
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	r	0,436	0,092	0,582	0,371	0,655
	p	0,328	0,845	0,170	0,413	0,111
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	0,278	-0,009	0,102	0,698	0,463
	p	0,546	0,984	0,828	0,081	0,295
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,385	-0,435	-0,156	0,037	-0,422
	p	0,393	0,329	0,738	0,937	0,346
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,679	-0,038	0,000	-0,038	-0,396
	p	0,093	0,935	1,000	0,935	0,379
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,220	-0,093	-0,358	-,785*	-,853*
	p	0,635	0,843	0,431	0,036	0,015
Okuryazarlığın Önemi	r	-0,396	-0,338	-0,223	0,186	-0,142
	p	0,380	0,459	0,631	0,690	0,761
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,495	-0,361	-0,083	-0,075	-0,514
	p	0,258	0,426	0,860	0,873	0,238
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	,903**	-0,577	0,181	-0,123	0,341
	p	0,005	0,175	0,698	0,793	0,454
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	-0,512	,770*	-0,181	0,266	-0,211
	p	0,240	0,043	0,698	0,565	0,650
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	-0,361	-0,051	0,080	0,204	-0,130
	p	0,426	0,914	0,864	0,660	0,780
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,055	-0,333	0,385	0,187	0,156
	p	0,907	0,465	0,393	0,688	0,738

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.16’da son test Dikkat Düzenleme puanı ile Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi puanı arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Çalışma Belleği puanı ile Etkileşimi Destekleme Stratejisi puanı arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Engelleyici Kontrol Duygu puanı ile Sözcükleri Nasıl Kullanıyor puanı arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Engelleyici Kontrol Davranış puanı ile Okuryazarlığa Model Olma puanı arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Öz Düzenleme Toplam puanı ile İnteraktif Okuma, Okuryazarlığa Model Olma puanları arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer değişkenler arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.17’de deney grubunun TİGE-II, ÇEBOE, PKODÖ ve Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.17. Ön Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Ön test		Dili Kullanma ve Açıklama	Kitap		İnteraktif Okuma	Yakınsal Gelişim Alanı	Ev İçi Okuryazarlık Toplam
			Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri	Etkinliklere Katılma ve İletişim			
Sözcük	r	,837*	-0,667	0,108	-0,094	0,214	0,143
Dağarcığı	p	0,019	0,102	0,818	0,842	0,645	0,760
Sözcükleri	r	,829*	-,878**	0,397	-0,059	0,075	0,075
Nasıl Kullanıyor	p	0,021	0,009	0,379	0,900	0,873	0,873
Cümle ve Dil	r	,817*	-0,645	0,055	-0,189	0,108	0,036
Bilgisi	p	0,025	0,117	0,908	0,685	0,818	0,939
Türkçe İletişim Davranışları	r	,837*	-0,667	0,108	-0,094	0,214	0,143
Gelişimi Toplam	p	0,019	0,102	0,818	0,842	0,645	0,760

Tablo 4.17. Ön Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Birlikte Okumaya	r	-0,266	0,300	0,245	0,746	,811*	0,721
Yönelik Görüşler	p	0,564	0,513	0,596	0,054	0,027	0,068
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,143	0,160	0,170	-0,108	-0,206	-0,318
	p	0,760	0,731	0,716	0,818	0,658	0,487
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,128	-0,255	0,609	,906**	0,721	,829*
	p	0,784	0,582	0,147	0,005	0,068	0,021
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,018	0,198	0,036	0,580	,821*	0,714
	p	0,969	0,670	0,939	0,172	0,023	0,071
Okuryazarlığın Önemi	r	0,353	-0,066	0,397	0,206	0,468	0,318
	p	0,438	0,888	0,379	0,658	0,290	0,487
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,109	0,054	0,288	,898**	,964**	,929**
	p	0,816	0,908	0,531	0,006	0,000	0,003
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,339	-0,491	0,573	0,623	0,667	0,631
	p	0,456	0,263	0,179	0,135	0,102	0,129
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,220	-0,364	0,491	0,217	0,252	0,306
	p	0,635	0,423	0,263	0,640	0,585	0,504
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	0,440	-0,564	,864*	0,330	0,342	0,306
	p	0,323	0,188	0,012	0,469	0,452	0,504
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,364	-0,505	0,703	0,430	0,464	0,429
	p	0,423	0,248	0,078	0,335	0,294	0,337

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.17’de ön test Dili Kullanma ve Açıklama puanı ile Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri puanı ile Sözcükleri Nasıl Kullanıyor arasında negatif yönlü ($r<0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Etkinliklere Katılma ve İletişim puanı ile Dili Anlama ve Üretme Bec. puanı arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). İnteraktif Okuma puanı ile Birlikte Etkileşimli Okuma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Yakınsal Gelişim Alanı puanı ile Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Ev İçi Okuryazarlık puanı ile Birlikte Etkileşimli Okuma, Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Diğer değişkenler arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.18’de deney grubunun TİGE-II, ÇEBOE, PKODÖ ve Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği sontest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.18. Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Son test		Dili Kullanma ve Açıklama	Kitap	Etkinliklere Katılma ve İletişim	İnteraktif Okuma	Yakınsal Gelişim Alanı	Ev İçi Okuryazarlık Toplam
			Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri				
Sözcük Dağarcığı	r	-,815*	0,750	0,036	-0,558	0,487	0,291
	p	0,025	0,052	0,939	0,193	0,268	0,527
Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	r	-0,240	0,386	0,545	-0,215	0,389	0,432
	p	0,604	0,393	0,206	0,643	0,388	0,333

Tablo 4.18. Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Cümle ve Dil Bilgisi	r	-0,482	0,679	0,252	-0,100	0,036	0,564
	p	0,274	0,094	0,585	0,832	0,939	0,187
Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam	r	-,815*	0,750	0,036	-0,558	0,487	0,291
	p	0,025	0,052	0,939	0,193	0,268	0,527
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	-0,679	0,400	-0,440	-0,507	0,275	0,093
	p	0,093	0,374	0,323	0,245	0,550	0,843
Okuryazarlık Öğretimi	r	0,093	-0,036	0,027	0,131	-0,509	0,404
	p	0,842	0,939	0,954	0,780	0,243	0,369
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	0,692	-0,408	0,393	0,579	-0,580	0,359
	p	0,085	0,364	0,384	0,173	0,173	0,430
Okuryazarlığa Model Olma	r	0,000	0,288	0,136	0,462	-0,618	0,431
	p	1,000	0,531	0,771	0,296	0,139	0,334
Okuryazarlığın Önemi	r	0,641	-,777*	0,000	0,100	-0,080	-0,284
	p	0,121	0,040	1,000	0,831	0,864	0,537
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	0,093	0,072	0,191	0,251	-0,564	0,606
	p	0,842	0,878	0,682	0,587	0,188	0,150
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	-0,695	0,571	-0,308	-0,725	0,000	-0,251
	p	0,083	0,180	0,501	0,065	1,000	0,587

Tablo 4.18. Son Test Ev İçi Okuryazarlık Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi (Devamı)

Etkileşimi	r	0,245	-0,059	-0,040	0,659	-0,318	0,351
Destekleme							
Stratejisi	p	0,596	0,900	0,933	0,107	0,487	0,440
Dili Anlama ve	r	0,429	-0,197	0,149	0,363	-0,646	0,281
Üretme Bec.							
	p	0,336	0,672	0,750	0,424	0,117	0,542
Paylaşım	r	0,019	0,198	0,173	-0,050	-0,545	0,312
Kitap Okuma							
Dereceleme							
Toplam	p	0,968	0,670	0,711	0,915	0,205	0,496

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.18’de son test Dili Kullanma ve Açıklama puanı ile Sözcük Dağarcığı, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları arasında negatif yönlü ($r < 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kitap Okuma ve Kütüphane, Tiyatro Ziyaretleri puanı ile Okuryazarlığın Önemi puanı arasında negatif yönlü ($r < 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Diğer değişkenler arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.19’da deney grubunun ÇEBOE, PKODÖ ve TİGE-II öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.19. Ön Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Ön test		Sözcük Dağarcığı	Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	Cümle ve Dil Bilgisi	Türkçe İletişim
					Davranışları Gelişimi Toplam
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	-0,266	-0,283	-0,255	-0,162
	p	0,564	0,538	0,582	0,728
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,143	-0,157	-0,340	-0,374
	p	0,760	0,737	0,456	0,408
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,128	0,123	-0,155	-0,072
	p	0,784	0,793	0,741	0,878
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,018	-0,056	0,162	0,250
	p	0,969	0,905	0,728	0,589
Okuryazarlığın Önemi	r	0,353	-0,020	0,094	0,187
	p	0,438	0,967	0,840	0,688
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,109	-0,037	-0,036	0,071
	p	0,816	0,937	0,939	0,879
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,339	0,604	0,418	0,468
	p	0,456	0,151	0,350	0,289
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,220	0,453	0,400	0,414
	p	0,635	0,307	0,374	0,355
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	0,440	0,519	0,264	0,306
	p	0,323	0,232	0,568	0,504
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,364	0,599	0,396	0,429
	p	0,423	0,155	0,379	0,337

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.19’da ön test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları ile Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma, Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 4.20’de deney grubunun ÇEBOE, PKODÖ ve TİGE-II sontest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir

Tablo 4.20. Son Test Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Puanları ile Ölçek Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Son test		Sözcük Dağarcığı	Sözcükleri Nasıl Kullanıyor	Cümle ve Dil Bilgisi	Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Toplam
Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	r	0,564	-0,039	0,200	0,564
	p	0,187	0,933	0,667	0,187
Okuryazarlık Öğretimi	r	-0,450	-0,545	-0,342	-0,450
	p	0,310	0,206	0,452	0,310
Birlikte Etkileşimli Okuma	r	-0,593	0,000	-0,037	-0,593
	p	0,161	1,000	0,937	0,161
Okuryazarlığa Model Olma	r	-0,306	-0,389	-0,108	-0,306
	p	0,504	0,388	0,818	0,504
Okuryazarlığın Önemi	r	-,777*	-0,559	-,777*	-,777*
	p	0,040	0,192	0,040	0,040
Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam	r	-0,378	-0,389	-0,162	-0,378
	p	0,403	0,388	0,728	0,403
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,296	-0,128	-0,020	0,296
	p	0,520	0,785	0,967	0,520
Etkileşimi Destekleme Stratejisi	r	0,099	0,298	0,512	0,099
	p	0,834	0,516	0,240	0,834
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	-0,374	0,085	0,158	-0,374
	p	0,408	0,856	0,736	0,408
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	-0,054	0,272	0,360	-0,054
	p	0,908	0,554	0,427	0,908

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.20’de son test Sözcük Dağarcığı, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi puanları ile Okuryazarlığın Önemi puanı arasında negatif yönlü ($r < 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Diğer değişkenler arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.21’de deney grubunun PKODÖ ve ÇEBOE öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir

Tablo 4.21. Ön Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanları ile Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Ön test		Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Okuryazarlık Öğretimi	Birlikte Etkileşimli Okuma	Okuryazarlığa Model Olma	Okuryazarlığın Önemi	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,339	0,160	0,718	0,450	0,312	0,667
	p	0,456	0,731	0,069	0,310	0,496	0,102
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,220	-0,415	0,436	0,432	0,151	0,342
	p	0,635	0,354	0,328	0,333	0,746	0,452
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	0,440	0,349	0,582	0,270	0,500	0,450
	p	0,323	0,443	0,171	0,558	0,253	0,310
Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	0,364	0,206	0,631	0,393	0,356	0,536
	p	0,423	0,658	0,129	0,383	0,434	0,215

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.21’de ön test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma puanları ile Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 4.22’de deney grubunun PKODÖ ve ÇEBOE öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir

Tablo 4.22. Son Test Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Puanları ile Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Puanlarının İlişkisi Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Son test		Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler	Okuryazarlık Öğretimi	Birlikte Etkileşimli Okuma	Okuryazarlığa Model Olma	Okuryazarlığın Önemi	Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Toplam
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,221	-0,070	-0,552	0,040	-0,253	-0,169
	p	0,634	0,882	0,199	0,933	0,584	0,717
Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi	r	0,070	0,000	0,429	0,010	-0,231	0,139
	p	0,881	1,000	0,336	0,983	0,619	0,766
Dili Anlama ve Üretme Bec.	r	-0,241	0,437	,900**	-0,010	0,363	0,477
	p	0,603	0,326	0,006	0,983	0,424	0,279
Paylaşımli Kitap Okuma Dereceleme Toplam	r	-0,138	0,300	0,636	-0,055	0,101	0,336
	p	0,769	0,513	0,125	0,908	0,830	0,461

* $p < 0,05$ anlamlı ilişki var , $p > 0,05$ anlamlı ilişki yok , $0 \leq r \leq 0,25$ çok zayıf, $0,26 \leq r \leq 0,49$ zayıf, $0,50 \leq r \leq 0,69$ orta, $0,70 \leq r \leq 0,89$ güçlü, $0,90 \leq r \leq 1$ çok güçlü (Akgül vd. 2003); Spearman korelasyon testi

Tablo 4.22’de son test Birlikte Etkileşimli Okuma puanı ile Dili Anlama ve Üretme Bec. puanı arasında pozitif yönlü ($r > 0$), istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Diğer değişkenler arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

5. TARTIŞMA

Yapılan tez çalışmasında paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim-dil, erken okuryazarlık ve öz-düzenleme becerilerine etkisi araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan araştırma desenine paralel olacak şekilde ölçme araçları kullanılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen bu veriler, alanyazın doğrultusunda bu bölümde tartışılmıştır. Araştırma sorularına göre belirlenen amaç doğrultusunda yapılan deney grubunun öntest ve sontest karşılaştırmaları tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Genel Gelişim ve Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Yapılan çalışmada deney grubundaki çocukların genel gelişimlerine ilişkin değerlendirme için Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE) ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini takip etmek için ise Erken Gelişim Evreleri Sosyal-Duygusal Gelişim Envanteri (EGE-SD) ölçekleri kullanılmıştır.

Gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma ile gelişimlerdeki ilerlemeleri görmek çalışmanın amaçları arasında yer almıştır. Erken Gelişim Evreleri (EGE)'nin alt faktörleri İletişim, Kişisel Sosyal, İnce Motor ve Kaba Motor olarak sıralanmaktadır. Sonuçlar karşılaştırıldığında çalışma grubunda EGE ve EGE-SD toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak EGE ortalamalarında İletişim ve Kişisel, Sosyal alt faktörlerinde artış olduğu bulunmuştur. Müdahalenin etkileşim temelli olması bu faktörlerdeki artışın sebebi olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın daha uzun süreli olması bu etkiyi anlamlı bir sonuca ulaştırabilir.

Ailenin ev içi okuryazarlığının artırılması ile erken dönemde çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde katkı sağlanacağı alanyazındaki boylamsal çalışmada mevcuttur (Baker, 2013). Normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan paylaşımlı kitap okuma müdahale programında düşünceleri duygularla ilişkilendirme, sosyal bir problemin çözümünde yeterliklerinin artması gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Bergman Deitcher et al., 2021). Paylaşımlı kitap okuma esnasında sorulan sorular, hikâyeyi günlük yaşamla ilişkilendirme vb. adımlarla çocuğun okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini geliştirerek bilişsel gelişimine katkı sağlayabilir.

Çocukların hem bilişsel hem sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede paylaşımlı kitap okumanın daha uzun süren ve daha geniş örnekleme etkilerinin ortaya konabileceği düşünülmektedir.

EGE alt faktörlerinden İletişim puanı ile TİGE-II alt faktörlerinden Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi toplam puanları arasında hem öntest hem sontestte pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmaktadır. İletişimin söylediğini anlama ve kendini ifade etme becerilerinin sözcük dağarcığının zengin olması ile ilişkili olduğunu gözönünde bulundurursak uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin bu alt faktörlerin birlikte kullanılmasına izin verdiği görülmektedir. Bu sayede bütüncül bir öğrenme gerçekleşir.

EGE alt faktörü Kaba Motor Bec. puanı ile PKODÖ alt faktörü Etkileşimi Destekleme Stratejisi pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. EGE İnce Motor Bec. puanı ile İnteraktif Okuma, Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Birlikte Etkileşimli Okuma, Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin kitap okuma stratejilerini öğrencikçe ve bu yönde farkındalıkları oluştukça ebeveyn ile çocuk arasında bir bağ oluşmaktadır. Kaba Motor ve İnce Motor becerilerinin gelişmesi, paylaşımlı kitap okumada oyun ve hikâyeyi canlandırma içermesi ile müdahalenin etkililiğini destekler yöndedir.

EGE alt faktörü Problem Çözme Bec. sontest puanı ile PKODÖ alt faktörü Okuryazarlığa Model Olma sontest puanı arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ailenin müdahaleye dahil olması ile birlikte çocuğa model olması çocuğun yaşamında problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması öngörülebilir.

EGE sontest toplam puanı ve alt faktörü Kişisel ve Sosyal Bec. puanı ile TİGE alt faktörleri olan Nasılı Anlama, Cümle ve Dil Bilgisi sontest puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi, çocuğun alıcı ve ifade etme becerilerini güçlendirerek genel gelişimine katkı sağlamaktadır.

5.2. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Yapılan çalışmanın sonuçları 4-6 Yaş Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Anne Formu) bulgularına göre incelenmiştir.

Okulöncesi dönemde yapılan çalışmaların ilerideki okul yaşamına katkı sağlayacağı düşünülmüştür Alanyazına göre öz-düzenleme becerileri ile okula hazırbulunuşluk arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Tekin & Koçyiğit, 2020; Uyanık et al., 2021) 4-6 yaş arası okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan ve bu çocukların çeşitli değişkenler açısından öz-düzenleme izleme çalışmasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Astarlar, 2019). Bu çalışma göz önünde bulundurulursa; çocuklardaki öz-düzenleme etkisinin görülebilmesi için çalışmanın daha uzun bir süre alması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmamızda ise, 4-6 Yaş Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (Anne Formu) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkisini inceleyen bir çalışmada anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır (Öztabak & Özyürek, 2018). Okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmada, çocukların anne-baba eğitim düzeyi ailenin toplam geliri ve ailedeki çocuk sayısı bakımından çocukların öz-düzenleme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur (Daggul & Isik Gürsimsek, 2019). Gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan okula hazırlık müdahalesi ile çocukların öz-düzenleme becerilerini arttırılmasına olumlu katkı sağlanmıştır (Pears et al., 2015).

Öz-düzenleme alt faktörlerinden Dikkat Düzenleme öntest puanı ile Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-II) alt faktörlerinden Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi, Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri puanları arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çocuğun, uygulanan müdahale programı ile birlikte dikkatini yönlendirmesinin kendini ifade etme becerileri açısından sözcük dağarcığına ve kullandığı dil açısından iletişim dil becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Öz-düzenleme alt faktörü Dikkat Düzenleme puanı ile PKODÖ alt faktörlerinden Dikkati Kitaba Çekme ve Sürdürme Stratejisi sontest puanı arasında

pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öz-düzenleme alt faktörü Çalışma Belleği sontest puanı ile PKODÖ alt faktörü Etkileşimi Destekleme Stratejisi sontest puanı arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ailenin kitaba dikkati çekme ve bu dikkati dürdürme becerileri ile birlikte çocuğun kendi dikkatini düzenlemesi ilişkilidir. Uygulanan müdahale ile birlikte aileler bu farkındalığa sahip olmaktadır. Etkileşim temelli müdahalede çocuğun çalışma belleği de olumlu yönde gelişmektedir.

Öz-düzenleme alt faktörü Engelleyici Kontrol Duygu sontest puanı ile TİGE alt faktörlerinden Nasılı Anlama sontest puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Engelleyici kontrol davranış alt faktör ve Öz-Düzenleme toplam puanlarının etki değeri bakımından artış gösterdiği de çalışmanın sonuçları arasındadır. Ailelere uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesi sonrasında çocuğun bir davranışın ya da sözün sebeplerini kavradıktan sonra kendi duygu düzenlemelerini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

5.3. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlara Göre Tartışılması

Çocukları ev ortamında değerlendirmek ve erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışmada Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği'nin dili kullanma ve açıklama, kitap okuma ve kütüphane, tiyatro ziyaretleri ve interaktif okuma alt faktörlerinde ve ölçek toplam puanında öntest puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış olduğu bulunmuştur. Ailenin çocukla birlikte etkileşim temelli müdahale programlarında ailelerin ev ortamlarını iletişim için daha iyi düzenlemesi sağlanmış ailelerin bu yönde farkındalıkları arttığı bulunmuştur (Ijalba, 2015). Kitap okuma ve kütüphane, tiyatro ziyaretleri alt boyutunun Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) alt boyutu olan Okuryazarlığın önemi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev İçi Okuryazarlık Ölçeği'nin alt faktörlerinden 'Dili Kullanma ve Açıklama'nın etki düzeyinin en yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, programın çocukların ev içi okuryazarlık ortamı

üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Alanyazın ile bu sonuçlar örtüşmektedir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanımında karşılaştığı ilk ortam olan ev ortamının uyaran zenginliğinin önemi alanyazında belirtilmiştir. Ailelerin çocuklarına zengin bir ortam sağladığında çocuğun erken okuryazarlık becerilerini gelişmesi sağlanmaktadır (Boudreau, 2005) Bu çalışmada aile katılımlı paylaşımlı kitap okuma programı ile kitap seçimi dahil ev içi ortamı zenginleştirmeye yönelik yönlendirmelerle ailelere rehberlik edilmiştir. Çalışmalar interaktif bir şekilde dönütlerle biçimlendirilmiştir. Harmandar ve Arıkan'a göre; erken okuryazarlık becerilerini ev ortamında desteklemek için ailelerin çocuğa yazılı materyaller sunmayı tercih ettikleri bilinmektedir (HarmandaR & Arıkan, 2020). Yazılı materyalin yanında aile ile çocuk etkileşimini içeren öykü anlatmanın çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağı bilinmektedir (Zuilkowski et al., 2019). Etkileşim temelli yapılan çalışmalar erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlamaktadır (Mascarenhas et al., 2017; Rodriguez et al., 2009). Okulöncesi dönemdeki çocuklara uygun bir ev ortamını sağlandığında; çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine olumlu katkılar olabileceği bulunmuştur (Roberts et al., 2005). Normal gelişim gösteren çocuklar ve dil bozukluğu olan çocuklar arasında erken okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilen çalışmada; dil bozukluğu olan çocukların ailelerinin ev ortamında sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerini sağlamada normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Turan & Akoğlu, 2014). Okulöncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların aileleri çocuklarına erken okuryazarlık fırsatları sağlayıp bu yönde daha olumlu düşüncelere sahip oldukları da bilinmektedir (Karaahmetoğlu & Turan, 2020). Bu bakımdan, çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve dil gelişimlerini desteklemede ailelerin ev ortamında paylaşımlı kitap okumayı öğrenmesinin önemi vurgulanmıştır (Saracho, 2017).

Ev İçi Okuryazarlık alt faktörlerinden Dili Kullanma ve Açıklama öntest puanı ile TİGE-II alt faktörlerinden Sözcük Dağarcığı, Sözcükleri Nasıl Kullanıyor, Cümle ve Dil Bilgisi öntest puanları arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çocuğun sözcük dağarcığı, anlam bilgisi arttıkça kendini ifade etmedeki dil becerileri paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte artmaktadır.

Ev İçi Okuryazarlık alt faktörlerinden Etkinliklere Katılma ve İletişim öntest puanı ile PKODÖ alt faktörü Dili Anlama ve Üretme Bec. öntest puanı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu, ailenin ev ortamını düzenlemesinin paylaşımlı kitap okuma becerilerinin farkındalığı ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Ev İçi Okuryazarlık alt faktörlerinden İnteraktif Okuma öntest puanı ile ÇEBOE alt faktörlerinden Birlikte Etkileşimli Okuma ve ölçek toplam öntest puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Ev İçi Okuryazarlık alt faktörlerinden Yakınsal Gelişim Alanı öntest puanı ile ÇEBOE alt faktörleri olan Birlikte Okumaya Yönelik Görüşler, Okuryazarlığa Model Olma ve ölçek toplam öntest puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Ev İçi Okuryazarlık öntest toplam puanı ile PKDODÖ alt faktörlerinden Birlikte Etkileşimli Okuma ve ÇEBOE toplam öntest puanları arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Müdahale programının paylaşımlı olması çocuk ve aile arasında bir köprü oluşturarak etkileşimi sağlamaktadır.

5.4. Paylaşımlı Kitap Okumanın Çocukların İletişim-Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Araştırmaya katılan çocukların iletişim-dil becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-II) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada dil gelişimi, sözcük dağarcığı, sözcükleri nasıl kullanıyor ve cümle ve dilbilgisi alanları açısından incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocukların dil becerilerine yönelik sözcük dağarcığı ve cümle ve dilbilgisi alt faktörleri incelendiğinde, sontest puanlarının öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanında da anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE-II) ile Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri-ÇEBOE'nin okuryazarlığın önemi alt faktörü ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi dönemde etkileşimli kitap okumanın çocukların ifade edici dil beceri puanlarını arttırdığı bulunmuştur (Wasik & Bond, 2001). Ebeveyn katılımlı kitap okumanın dil gecikmesi olan çocukların dil becerileri açısından gelişim

gösterdiklerini de ortaya konmuştur (Crain-Thoreson & Dale, 1999). Ailenin çocuğa öykü kitabı okumasının çocukların sözcük dağarcığını zenginleştirdiği bu sayede daha geniş sözcük dağarcığına sahip çocukların daha küçük sözcük dağarcığına sahip çocuklara göre daha fazla sözcük anlamasını sağlamıştır (Sénéchal et al., 1995). Çocukların ev ortamında erken müdahale programına dahil edilmeleri sözcük dağarcığına olumlu katkılar sağlar (Ijalba, 2015). Ayrıca kitapların içeriği, kullandığı dil ile çocukların dilbilgisini gelişmesinde etkili olduğu belirtilmiştir (Cameron-Faulkner & Noble, 2013). Okulöncesi otizmlili çocuklarda ailenin çocuğa kullandığı kelimelerin netliğinin çocuğun alıcı dil becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Venker et al., 2019)

5.5. Paylaşımlı Kitap Okumanın Ebeveynlerin Kitap Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Paylaşımlı kitap okuma adımlarını ne derecede takip ettiklerini ölçmek amacıyla Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ) ve ebeveynlerin çocukları ile birlikte okuma etkinliklerini değerlendirmesinde ise Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin, Çocuk Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri (ÇEBOE) okuryazarlık öğretimi, birlikte etkileşimli okuma, okuryazarlığa model olma alt faktörleri ile ölçek toplam puanının öntest ve sontest sonuçlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Doğal dil öğretimi ve diyalojik okumayı da içeren aile eğitimi ile dili kullanma becerileri arası anlamlı ilişkiler olduğu; gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklarda sosyal iletişimin olumlu yönde ilerlediği ortaya konmuştur (Roberts et al., 2019).

Yapılan çalışmada Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme Ölçeği (PKODÖ) puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçek alt faktörleri incelendiğinde, Etkileşimi Destekleme Stratejisi, Dili Anlama ve Üretme Bec. Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Ailelerin paylaşımlı kitap okumaya dair stratejileri adım adım uygulamaları ile müdahale sonrası çocukları ile aralarındaki iletişimi güçlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Etkileşimi Destekleme Stratejisi, Dili Anlama ve Üretme Bec. Paylaşımlı Kitap Okuma Dereceleme son test puanları daha yüksektir. Dikkati Kitaba Çekme ve

Sürdürme Stratejisi puanı test zamanına göre fark göstermemektedir. Müdahale sürecinin daha uzun olması ile dikkati kullanma becerileri artış gösterebilir.

Yapılan bir çalışmada sözcük dağarcığı bakımından sınırlı olan okulöncesi dönemdeki çocuklarda paylaşılan kitap okuma bölümlerinden yeni kelimeler öğrenerek sözcük bilgilerini arttırdığı bulunmuştur (Hargrave & Sénéchal, 2000). Paylaşımlı kitap okumada uygulanan adımlar çocuğun okuduğunu anlamasını sağlamaktadır. Okuduğunu anlama, ailenin çocuğa yönelttiği sorular ile şekillenir (Kleeck, 2008). Paylaşımlı kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerini arttırdığı da belirtilmiştir (Yumuş, 2018). Etkileşimli kitap okuma müdahalesine katılan çocukların ifade edici dil becerilerini geliştiği bulunmuştur (Akoğlu et al., 2014). Okulöncesi dönemdeki çocuklarla yapılan ortak kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerine de etki ettiği bilinmektedir (Aram & Biron, 2004).

ÇEBOE alt faktörlerinden Birlikte Etkileşimli Okuma son test puanı ile PKODÖ Dili Anlama ve Üretme Bec. puanı arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki bulunmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin ailelerin kendi iç dinamiğindeki dil becerilerinin gelişmesi sonucunda çocukla aralarındaki etkileşimin arttığı görülmektedir.

Veliler program boyunca işleyiş hakkında süreci yönetmek adına uygulamacı erişilebilirliği sağlamıştır. Program ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşlerini oturum sonrası kısaca paylaşarak ilerlemişlerdir. Programın son oturumu genel değerlendirme oturumu olduğu için program öncesi beklentileri dahil olmak üzere program sonrası görüşlerini paylaşmışlardır.

Çocuk ile olan iletişimindeki yöntemlerin farkındalığı kitap aracılığı ile veliye kazandırılmıştır. Bu farkındalığı günlük yaşam ile ilişkilendirilerek güçlendirilebileceğini deneyimlemişlerdir.

Program sürecinde ve bitirdikten sonra değerlendirme oturumundaki ebeveyn yorumlarından örnekler;

2. Hafta-

H(Anne): kitabı yırttı.

S(Anne): aynı sayfada kalma, takılma davranışı olabiliyor.

3. Hafta-

H(Anne): yeni kitabı yırtmadı.

Örnek okuma yapıldığında; eksikliklerimi/uygulamam gereken teknikleri daha iyi anladım. (Soru türleri anlatıldı.)

4. Hafta-

A(Anne): kitabı bir defa okuyabildi.

Okuma köşesi nasıl olacak?

Genelde çocuk kendi istediği zaman okunsun istiyor.

6. Hafta-

E(Anne): Biz kitabı hemen her akşam yatakta, uyku öncesi okuyoruz.

A(Anne): Okuma köşesini sevdi.

A(Anne): Bu kitap dikkatini daha da çok çekiyor. Kitapları konuşturuyor. (Babası ile de okudu.)

S(Anne): Odaklandığı zaman gökyüzünü işaret ediyor (Kargalar...)

Z(Anne): Bu kitabı çok severek okudu. Dudaklarını dışa doğru kıpırdatıyor. Sözel olmayan ifadeler kullanıyor. Kuş kanat çırpması vb.

7. Hafta

E(Anne): Bu kitabı daha çok sevdi.

H(Anne): Bu kitabı uzun uzun inceliyor.

S(Anne): Gökyüzü, pencere, kargalar çok dikkatini çekiyor.

Z(Anne): Taklit artışı oldu. Kargalar sayfasında «sus» işareti yapıyor.

8. Hafta- Değerlendirme

-Eğitim süreci nasıl geçti?

S(Anne): Dikkatinde odaklanmayabiliyor. Fakat kendi istediği zaman okununca dikkatini toplayabiliyor (Anneye geribildirim olarak hazırbulunmuşluk hatırlatıldı).

A(Anne): Hala bazen aynı sayfada takılı kalabiliyor.

Z(Anne): Tüm kitapları dizip taklit yapabiliyor.

-Beklentileriniz neydi, beklentilerinizle eğitim arasındaki uyum sizce nasıl?

S(Anne): Yapamam, başaramam düşüncesi vardı. Çocuğum yönetmek istiyordu. Onun yönetmesine izin verdim böylece odaklanma ve dikkat süresi arttı. Etkinlik zamanımız alışkanlığa dönüştü. Kitap seçiminin önemini kavradım. Çocuğumun kitaba olan ilgisi arttı.

Z(Anne): İlk toplantıda gerilmiştim. Asla yapamaz diyordum ve ilk hafta zorlandık. Kitapları atıyordu. Fakat küçük değişikliklerle birlikte düzene girdik. Bu farkındalıkla birlikte kitaba olan ilgisi arttı.

A(Anne): Çocuğum geç konuşuyor ve biz konuşması için ısrar ediyorduk. Kelime dağarcığının artması yönünde beklentimi karşılamadı. Ama kitapla olan ilişkisi de umduğum gibi olmadı, kitaba zarar vermedi.

E(Anne): Eğitimden önce de çok kitap okuyordum. Katılsam ne değişecek diye düşünmüştüm, açıkçası eğitimin bana pek bir şey katabileceğini beklemiyordum. Ama tekniklerle birlikte çocuğumun kitaba ilgisi arttı ve iletişimimiz güçlendi.

C(Anne): Yapmaz, okumaz daha kendini ifadede güçlük yaşıyor, kitaba ilgisi olmayabilir düşüncesindeydim. Eğitimden sonra; okuma etkinliği için alışkanlık edildi. Kitabı alıyor isteyerek bizden okumamızı talep ediyor. Şaşırdım ve mutlu oldum. Hatta babasına da göster, anlat diyebiliyor. Farkındalığım arttı.

H(Anne): Beklemek ve dinlemek işimize yaradı.

A(Anne): Kitap okuma şansımız daha öncesinde olmadı çünkü kitap okunduğunda sözel olarak tekrar etmek istiyor. Kendini ifade edemeyince sinirleniyordu, doğaçlamaya izin vermiyordu. Bu yüzden eğitim öncesinde herhangi bir beklenti içine girmedim yine aynı tepkileri gösterir diye düşündüm. İlk kitaba fazla ilgi göstermedi, sayfalarını daha rahat çevireceği sonraki kitaplarda daha istekliydi. Artık günün herhangi bir saati okuyabiliyoruz. Artık kitap okumaya daha istekli ve uyumlu davranıyor. Ayrıca ailedeki diğer kişileri de sürece dahil ettik.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan okulöncesi dönemdeki çocukların annelerinin paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile ilgili hazırlanan destek programı ile çocukların iletişim-dil, erken okuryazarlık ve öz-düzenleme becerilerini desteklemede programın etkililiğini incelemektir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların tüm bu becerileri ediniminde erken dönem destek eğitim programları yetersizliğin etkilerini azaltmada katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Program süresi 8 hafta olarak belirlenmiştir. Her hafta yapılan oturumlar Covid-19 (Pandemi) dönemi içerisinde olduğu için çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Yapılan oturumlar interaktif bir şekilde annelerin geribildirimleri alınarak ilerlemiştir. Uygulamacıya erişim noktasında anneler ile iş birliği sağlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel veriler sonucunda paylaşımlı kitap okuma programına katılan çocukların sözcük bilgisi, erken okuryazarlık becerileri puan ortalamalarına göre artış göstermiştir.

Paylaşımlı kitap okuma gibi çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını destekleyen gelişen okuryazarlık müdahaleleri ile çocukların ileriki okul yaşantısına akademik açıdan olumlu okul algısı kazandırabilir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda;

- Farklı kuruluşlarda (MEB, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı) gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan profesyoneller dil, erken okuryazarlık ve paylaşımlı kitap okuma destek programları konusunda mesleki gelişimlerini arttırmaya yönelik kurslara dahil edilebilirler.
- Olumlu okul algısı kazandırılmasında program kullanılabilir.
- Paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile aileleri ile birlikte programa dahil edilen çocuklar izlem sürecine alınabilir. Bu sayede program sürecinde, gelişimsel yetersizliği olan dezavantajlı okulöncesi çocuklarda gecikmiş dönüm noktasını yakalamaya katkı sağlayabilir.
- Uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesi ile birlikte çocuğun alıcı ve ifade etme becerilerini güçlendirerek genel gelişimine katkı sağladığı göz önünde bulundurularak müdahale yaygınlaştırılabilir.

- Ailelere uygulanan paylaşımlı kitap okuma müdahalesi sonrasında çocuğun bir davranışın ya da sözün sebeplerini kavradıktan sonra kendi duygu düzenlemelerini kolaylaştırabileceği yönündeki yeni araştırmalar daha uzun dönemli uygulanabilir.
- Çocukların gelişimlerdeki kritik dönem izlem aşamasında ailelere farkındalık kazandırılabilir. Bu nedenle ailelere dil, erken okuryazarlık ve paylaşımlı kitap okuma destek programları verilerek erken müdahaleye ailelerin dahil edilmesi sağlanmalıdır. Müdahale programının paylaşımlı olması çocuk ve aile arasında bir köprü oluşturarak etkileşimi sağlamaktadır. Benzer çalışmalar erken gelişim döneminde de yapılabilir.
- Çocuk ile olan iletişimdeki yöntemlerin farkındalığı kitap aracılığı ile veliye kazandırılmıştır. Bu farkındalığı günlük yaşam ile ilişkilendirilerek güçlendirilebileceğini deneyimlemişlerdir. Bu sayede doğal yaklaşım ile paylaşımlı kitap okuma destek programları çocukların günlük yaşantısına dahil edilerek çocukların iletişim, dil, sosyal-duygusal, bilişsel gelişimleri başta olmak üzere diğer tüm gelişimleri desteklenip bu programlar yaygınlaştırılabilir.
- Gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri ile birlikte çocuk kütüphanesi programlarına katılımları bu gibi destek programları ile artırılabilir.
- Sonraki araştırmalar için ilgili değişkenler üzerinde kontrol gruplu deneysel desende veya boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
- Dünya genelinde yaşanan pandemi nedeni ile bu çalışma sadece tek deney grubu ile gerçekleştirildi. Kontrol grubu dahil edilerek örneklem genişletilebilir. Bu sayede daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- Sonraki çalışmalarda paylaşımlı kitap okuma müdahalesi yüzyüze yapıp çevrimiçi(online) olarak yapılmış olan araştırma ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

7. Kaynakça

1. Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253-275.
2. Acar, I. H., Veziroglu-Celik, M., Garcia, A., Colgrove, A., Raikes, H., Gönen, M., & Encinger, A. (2019). The qualities of teacher–child relationships and self-regulation of children at risk in the United States and Turkey: The moderating role of gender. *Early Childhood Education Journal, 47*(1), 75-84.
3. Acar Şengül, E. (2019). Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.
4. Adamson, L. B., Bakeman, R., Suma, K., & Robins, D. L. (2019). An expanded view of joint attention: Skill, engagement, and language in typical development and autism. *Child development, 90*(1), e1-e18.
5. Akamoglu, Y. (2017). *Storybook reading with young children with autism: a parent-implemented communication intervention* [University of Illinois at Urbana-Champaign].
6. Akamoglu, Y., & Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication strategies. *Young Exceptional Children, 20*(1), 41-50.
7. Akemoglu, Y., Garcia-Grau, P., & Meadan, H. (2019). Using masked raters to evaluate social validity of a parent-implemented communication intervention. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(3), 144-155.
8. Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding Naturalistic Communication Teaching Strategies During Shared Interactive Book Reading for Preschoolers with Developmental Delays: A Guide for Caregivers. *Early Childhood Education Journal, 48*(6).
9. Akemoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 282-316.
10. Akemoglu, Y., & Tomeny, K. R. (2021). A Parent-Implemented Shared-Reading Intervention to Promote Communication Skills of Preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(8), 2974-2987.
11. Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlkogretim Online, 13*(2).
12. Akoğlu, G., & TURAN, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42).
13. Aksu-Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F., & Aktürk-Arı, B. (2019). Türkçe İletişim Gelişimi Envnteri (TİGE): El kitabı (Handbook of the Turkish Communicative Development Inventory (CDI-TR)). Detay Yayıncılık.
14. Aksoy, A. B., & Aksoy, M. (2020). Yürüme döneminde küçük konuşmacılar: Gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(1), 239-259.
15. Alak, G. (2018). Okul öncesi dönemde sözel olmayan otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların söz öncesi becerilerinin gelişiminde anne yanıtlayıcılığının etkisinin boylamsal incelenmesi.
16. AlHammadi, F. S. (2017). Prediction of child language development: A review of literature in early childhood communication disorders. *Lingua, 199*, 27-35.

17. Altan, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı* Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
18. Altun, D. (2013). An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment (Master's thesis). *Middle East Technical University, Turkey*.
19. Amsbary, J., Able, H., Schertz, H. H., & Odom, S. L. (2021). Parents' Voices Regarding Using Interventions for Toddlers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention, 43*(1), 38-59.
20. Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A., & O'Brien, K. (2019). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care, 189*(13), 2167-2182.
21. Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 588-610.
22. Arnott, L. (2018). Children's negotiation tactics and socio-emotional self-regulation in child-led play experiences: the influence of the preschool pedagogic culture. *Early Child Development and Care, 188*(7), 951-965.
23. Astarlar, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin izlenmesi* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
24. Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied developmental science, 17*(4), 184-197.
25. Balci, E. (2020). Early Predictors for Kindergarten Students at Risk for Dyslexia: A Two-Year Longitudinal Study. *International Journal of Progressive Education, 16*(3), 201-210.
26. Baron, M.-P. (2017). La lecture interactive: un contexte propice au développement du discours narratif et de la théorie de l'esprit chez l'enfant autiste.
27. Barton-Hulsey, A., Sevcik, R. A., & Romski, M. (2018). The relationship between speech, language, and phonological awareness in preschool-age children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology, 27*(2), 616-632.
28. Bender, W. N. (2004). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Allyn and Bacon. <https://books.google.com.tr/books?id=WdksJDMXwpkC>
29. Bergman Deitcher, D., Aram, D., Khalaily-Shahadi, M., & Dwairy, M. (2021). Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study. *Early Education and Development, 32*(4), 501-515.
30. Biancone, P. L. (2018). *The effects of an integrated early literacy and motor skill intervention on children's alphabet knowledge, initial sound awareness, and fundamental motor skill outcomes: an early efficacy study* The Ohio State University].
31. BIÇAKÇI, M. Y., Suhendan, E., & Neriman, A. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 201-208.
32. Blume, J., Wittke, K., Naigles, L., & Mastergeorge, A. M. (2021). Language Growth in Young Children with Autism: Interactions Between Language Production and Social Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(2), 644-665.

33. Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children.
34. Bricker, D., Squires, J., Kaminski, R. & Mounits, L. (1988). The validity, reliability, and cost of a parent-completed questionnaire system to evaluate at-risk infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(1): 55-68.
35. Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
36. Brown, M. I., Westerveld, M. F., Trembath, D., & Gillon, G. T. (2018). Promoting language and social communication development in babies through an early storybook reading intervention. *International journal of speech-language pathology*, 20(3), 337-349.
37. Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86.
38. Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, 33(3), 268-279.
39. Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments.
40. Chang, Y.-C., Shih, W., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436-1445.
41. Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22(4), 384-401.
42. Cook, A. L., Silva, M. R., Hayden, L. A., Brodsky, L., & Coddington, R. (2017). Exploring the use of shared reading as a culturally responsive counseling intervention to promote academic and social-emotional development. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 14-29.
43. Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
44. Çelik Şahin, A., & Özmen, E. R. (2021). Paylaşımlı kitap okuma sırasında tipik gelişim gösteren, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kullandıkları etkileşim ve dili destekleme stratejilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 38-52.
45. Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
46. D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., & Plavnick, J. B. (2020). Increasing social initiations during shared book reading: An intervention for preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(4), 213-225.
47. Daggul, H. C., & Isik Gürsimsek, A. (2019). Investigating Pre-School Children's Self-Regulation Skills in Terms of Various Variables in Northern Cyprus= Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 491-522.
48. Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 828-845.

49. de Koning, B. B., Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E., & van Steensel, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language, 40*(2), 172-191.
50. DeBruin-Parecki, A. (2007). Let's read together: Improving literacy outcomes with adult-child interactive reading inventory. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
51. Delgado, C. E., Mundy, P., Crowson, M., Markus, J., Yale, M., & Schwartz, H. (2002). Responding to joint attention and language development.
52. Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent—child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(3), 124-136.
53. Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development, 91*(2), e383-e399.
54. Downing, J. E. (2005). Teaching communication skills. *Baltimore, MD: Paul H. Brookes.*
55. Dubin, A. H., & Lieberman-Betz, R. G. (2020). Naturalistic interventions to improve prelinguistic communication for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 7*(2), 151-167.
56. Dubin, A. H., Lieberman-Betz, R. G., Ayres, K. M., & Zawoyski, A. (2020). The effects of prelinguistic milieu teaching implemented in classrooms for preschoolers with or at risk for autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(2), 79-89.
57. Dunst, C. J., Raab, M., & Trivette, C. M. (2012). Characteristics of naturalistic language intervention strategies. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis, 5.*
58. Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 142-153.
59. Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma â" Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-180.
60. Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 178-195.
61. ERTÜRK KARA, H., GÜLER YILDIZ, T., & FINDIK, E. (2018). Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri.
62. Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 49*(2), 89.
63. Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*(1), 106-129.
64. Ezmeci, F. (2019). Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın Çocukların Özdüzenleme, Problem Davranışları ve Sosyal Becerilerine Etkisi.
65. Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). The MacArthur Communicative Development Inventories: User's Guide and Technical Manual. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
66. Fleury, V. P., & Lease, E. M. (2018). Early indication of reading difficulty? A descriptive analysis of emergent literacy skills in children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), 82-93.

67. Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(3), 273-288.
68. Fonger, A. M., & Malott, R. W. (2019). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior analysis in practice, 12*(1), 216-221.
69. Franco, J. H. (2008). *Teaching prelinguistic communication skills to school age children with autism*. The University of Texas at Austin.
70. Ganotice Jr, F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017). Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies, 43*(1), 51-66.
71. Geertsema, S., McDonald, M., Van der Merwe, A., Swanepoel, M., & Strasheim, E. (2017). Augmented feedback in autistic disorder. *South African Journal of Childhood Education, 7*(1), 1-9.
72. Gengoux, G. W., Schapp, S., Burton, S., Ardel, C. M., Libove, R. A., Baldi, G., Berquist, K. L., Phillips, J. M., & Hardan, A. Y. (2019). Effects of a parent-implemented Developmental Reciprocity Treatment Program for children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(3), 713-725.
73. Gerow, S., Rispoli, M., Ninci, J., Gregori, E. V., & Hagan-Burke, S. (2018). Teaching parents to implement functional communication training for young children with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), 68-81.
74. Gibson, J. L., Newbury, D. F., Durkin, K., Pickles, A., Conti-Ramsden, G., & Toseeb, U. (2021). Pathways from the early language and communication environment to literacy outcomes at the end of primary school; the roles of language development and social development. *Oxford Review of Education, 47*(2), 260-283.
75. Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 28*(4), 521-526.
76. Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental psychology, 38*(2), 222.
77. Gökkuş, İ. (2016). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi, Ankara*.
78. Gözde, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(01), 17-32.
79. Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(4), 249-259.
80. Güldenoğlu, B., Kargin, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma Sürecinde Dil Temelli Becerilerin Önemi: Dil-Okuma İlişisine Yönelik Bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 1*(1), 1-27.
81. Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2015). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development, 26*(5-6), 729-748.
82. Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of child language, 46*(6), 1202-1227.
83. Hagen, Å. M. (2018). Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills. *Scandinavian journal of educational research, 62*(5), 649-663.
84. Hahn, L. J., Loveall, S. J., Savoy, M. T., Neumann, A. M., & Ikuta, T. (2018). Joint attention in Down syndrome: A meta-analysis. *Research in developmental disabilities, 78*, 89-102.

85. Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90.
86. HARMANDAR, D., & ARIKAN, A. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Dil Destek Çalışmalarında Ailelerin Tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1183-1203.
87. Hassunah-Arafat, S. M., Aram, D., & Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: the role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skills. *Reading and Writing, 34*(10), 2603-2625.
88. Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 6-23.
89. Heilmann, J. J., Moyle, M. J., & Rueden, A. M. (2018). Using alphabet knowledge to track the emergent literacy skills of children in Head Start. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(2), 118-128.
90. Henry, A. R., Conner, C., Zajic, M. C., & Solari, E. J. (2022). Feasibility and Initial Efficacy of an Adapted Telepractice Listening Comprehension Intervention for School-Aged Children with Autism. *J Autism Dev Disord, 1*-11.
91. Hepting, N. H., & Goldstein, H. (1996). What's natural about naturalistic language intervention? *Journal of Early Intervention, 20*(3), 249-264.
92. Hosseinkhanzadeh, A. A. (2017). Effect of self-regulation ability training on decreasing aggressive behaviors of students with disruptive behavior. *Psychology of Exceptional Individuals, 7*(27), 31-52.
93. Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & Consortium, C.-M. A. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics, 136*(3), 466-478.
94. Iacono, T. A., Chan, J. B., & Waring, R. E. (1998). Efficacy of a parent-implemented early language intervention based on collaborative consultation. *International Journal of Language & Communication Disorders, 33*(3), 281-303.
95. Ijalba, E. (2015). Effectiveness of a parent-implemented language and literacy intervention in the home language. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(2), 207-220.
96. Ingersoll, B. (2011). The differential effect of three naturalistic language interventions on language use in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(2), 109-118.
97. Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273-288.
98. Işıkoglu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri.
99. Işıkoglu Erdoğan, N. (2016b). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 3*(24), 1071- 1086.
100. İslamoğlu Külte, Ş. (2019). *2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması* Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
101. Jiang, J., Borowiak, K., Tudge, L., Otto, C., & von Kriegstein, K. (2017). Neural mechanisms of eye contact when listening to another person talking. *Social cognitive and affective neuroscience, 12*(2), 319-328.
102. Johnston, J. (2010). Factors that influence language development. *Encyclopedia on early childhood development [online], 1*-6.

103. Jones, R. M., Southerland, A., Hamo, A., Carberry, C., Bridges, C., Nay, S., Stubbs, E., Komarow, E., Washington, C., & Rehg, J. M. (2017). Increased eye contact during conversation compared to play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 607-614.
104. Jongerius, C., Hessels, R. S., Romijn, J. A., Smets, E. M., & Hillen, M. A. (2020). The measurement of eye contact in human interactions: a scoping review. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1-27.
105. Kaminski, R. A., & Powell-Smith, K. A. (2017). Early literacy intervention for preschoolers who need tier 3 support. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(4), 205-217.
106. Kapci EG., Kucuker S., Uslu RI. (2010). How Applicable Are Ages and Stages Questionnaires for Use With Turkish Children. *Early Childhood Special Education* 30 (3): 176-188
107. Karaahmetoğlu, B., & Turan, F. (2020). Investigation of Parental Early Literacy Beliefs and Early Literacy Home Environment of the Children with Developmental Disability and Typical Development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 243-254.
108. Kargin, T., GÜLDENOĞLU, B., & ERGÜL, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
109. Keen, D., Sigafos, J., & Woodyatt, G. (2000). Functional communication training and prelinguistic communication behaviour of children with autism. *Advances in Speech Language Pathology*, 2(2), 107-117.
110. Kleeck, A. v. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
111. Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 50(11), 1331-1338.
112. Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. Yüce Yayım. <https://books.google.com.tr/books?id=Wf3YAAAACAAJ>
113. Kruythoff-Broekman, A., Wiefferink, C., Rieffe, C., & Uilenburg, N. (2019). Parent-implemented early language intervention programme for late talkers: parental communicative behaviour change and child language outcomes at 3 and 4 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(3), 451-464.
114. Kucuker S., Kapci EG., Uslu RI. (2011). Evaluation of the Turkish Version of "the Ages and Stages Questionnaires: Social-Emotional" in identifying Children With Social-Emotional Problems. *Journal of Infants and Young Children* 24 (2): 207-220
115. Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D., & Solari, E. F. (2012). The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading. *Developmental psychology*, 48(4), 969.
116. Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.
117. Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61.

118. Lane, J. D., Shepley, C., & Lieberman-Betz, R. (2016). Promoting expressive language in young children with or at-risk for autism spectrum disorder in a preschool classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3216-3231.
119. Layes, S., Guendouz, M., Lalonde, R., & Rebai, M. (2020). Combined Phonological Awareness and Print Knowledge Training Improves Reading Accuracy and Comprehension in Children with Reading Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-15.
120. Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
121. Lim, L., Arciuli, J., & Munro, N. (2018). Shared book reading behaviours of children with Down syndrome before and after participation in the MultiLit reading tutor program: An exploratory study. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(1), 31-51.
122. Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
123. Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing.
124. Madipakkam, A. R., Rothkirch, M., Dziobek, I., & Sterzer, P. (2017). Unconscious avoidance of eye contact in autism spectrum disorder. *Scientific Reports*, 7(1), 1-6.
125. Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioural outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical psychology review*, 34(1), 73-86.
126. Marjanovic Umek, L., Podlesek, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment - Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271-281.
127. Mascarenhas, S. S., Moorakonda, R., Agarwal, P., Lim, S. B., Sensaki, S., Chong, Y. S., Allen, J. C., & Daniel, L. M. (2017). Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2), 81-97.
128. Mason-Apps, E., Stojanovik, V., Houston-Price, C., & Buckley, S. (2018). Longitudinal predictors of early language in infants with Down syndrome: A preliminary study. *Research in developmental disabilities*, 81, 37-51.
129. McCathren, R. B. (2010). Case study: parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31(4), 243-252.
130. McCoy, D. C., Gonzalez, K., & Jones, S. (2019). Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills as Mediators of the Long-Term Impacts of an Early Intervention. *Child development*, 90(5), 1544-1558.
131. McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Haebig, E., Weismer, S. E., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-teleconferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(3), 172-185.
132. McGarry, E., Vernon, T., & Baktha, A. (2020). Brief report: a pilot online pivotal response treatment training program for parents of toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3424-3431.

133. McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). "Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research". *Social Work Research*, 27(2), 94 - 104.
134. Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.
135. Mirenda, P. (2003). "He's not really a reader...": Perspectives on supporting literacy development in individuals with autism. *Topics in Language Disorders*, 23(4), 271-282.
136. McNeill, J. H., & Fowler, S. A. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 51-69.
137. Movahedazarhouli, S. (2021). Parent-implemented interventions and family-centered service delivery approaches in early intervention and early childhood special education. *Early Child Development and Care*, 191(1), 1-12.
138. Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
139. Murillo, E., Ortega, C., Otones, A., Rujas, I., & Casla, M. (2018). Changes in the synchrony of multimodal communication in early language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(9), 2235-2245.
140. Noltemeyer, A. L., Joseph, L. M., & Kunesh, C. E. (2019). Effects of supplemental small group phonics instruction on kindergartners' word recognition performance. *Reading Improvement*, 56(3), 149-160.
141. O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83.
142. Olszewski, A., Guo, Y., & Breit-Smith, A. (2018). The Effect of a Shared Book-Reading Intervention on the Story Retelling and Phonemic Awareness of a Third Grader with Disabilities. *Reading & writing quarterly*, 34(3), 233-247.
143. Ottley, J. R., Rahn, N. L., Coogle, C. G., Ferron, J. M., & Storie, S. M. (2018). Associations among professional development, teachers' use of naturalistic language strategies, and preschoolers' functional communication. *Early Education and Development*, 29(8), 1019-1038.
144. ÖZER, E. Y., & EGE, P. T. D. (2012). *Normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların dil özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı].
145. Öztapak, M. E., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme/An investigation on relation between self-regulation skills of pre-school students and parental attitudes. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395.
146. Pavelko, S. L., Lieberman, R. J., Schwartz, J., & Hahs-Vaughn, D. (2018). The contributions of phonological awareness, alphabet knowledge, and letter writing to name writing in children with specific language impairment and typically developing children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 166-180.
147. Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.

148. Pearson, E., Wilde, L., Kita, S., Goodman, E., Moss, J., Massey, O., Heald, M., & Oliver, C. (2019). The development of gesture and prelinguistic communication in Angelman syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 63*(9), 1084-1084.
149. Pecukonis, M., Skwerer, D. P., Eggleston, B., Meyer, S., & Tager-Flusberg, H. (2019). Concurrent social communication predictors of expressive language in minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(9), 3767-3785.
150. Pennington, B. (2019). *The Effect of Parent-Implemented Functional Communication Training on Challenging Behavior and Communication: A Meta-Analysis* [University of Minnesota].
151. Petrová, Z., Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2020). Development of early literacy skills: A Comparison of two early literacy programmes. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis, 11*(2).
152. Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology, 65*, 101067.
153. Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing, 23*(6), 607-626.
154. Piasta, S. B., Sawyer, B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Jiang, H., Dogucu, M., & Khan, K. S. (2020). Effects of Read It Again! in early childhood special education classrooms as compared to regular shared book reading. *Journal of Early Intervention, 42*(3), 224-243.
155. Pratt, A. S., Justice, L. M., Perez, A., & Duran, L. K. (2015). Impacts of parent-implemented early-literacy intervention for Spanish-speaking children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 50*(5), 569-579.
156. Psouni, E., Falck, A., Boström, L., Persson, M., Sidén, L., & Wallin, M. (2019). Together I can! Joint attention boosts 3-to 4-year-olds' performance in a verbal false-belief test. *Child development, 90*(1), 35-50.
157. Quinn, E. D., Kaiser, A. P., & Ledford, J. R. (2020). Teaching preschoolers with Down syndrome using augmentative and alternative communication modeling during small group dialogic reading. *American Journal of Speech-Language Pathology, 29*(1), 80-100.
158. Rachmani, R. (2020). The effects of a phonological awareness and alphabet knowledge intervention on four-year-old children in an early childhood setting. *Australasian Journal of Early Childhood, 45*(3), 254-265.
159. Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review, 13*, 35-51.
160. Ramírez, N. F., Lytle, S. R., & Kuhl, P. K. (2020). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 117*(7), 3484-3491.
161. Read, K., Macauley, M., & Furay, E. (2014). The Seuss boost: Rhyme helps children retain words from shared storybook reading. *First Language, 34*(4), 354-371.
162. Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills.
163. Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics, 173*(7), 671-680.

164. Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis.
165. Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2012). Assessing the effects of a parent-implemented language intervention for children with language impairments using empirical benchmarks: A pilot study.
166. Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(6), 677-694.
167. Rodriguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican american mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 271-282.
168. Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Child Development and Care, 187*(3-4), 554-567.
169. Schapira, R., & Aram, D. (2020). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development, 31*(6), 819-837.
170. Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 218.
171. Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4*(14), 21-22.
172. Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A.-F., Martinet, C., Moser, U., & Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(6), 476-491.
173. Siposova, B., Tomasello, M., & Carpenter, M. (2018). Communicative eye contact signals a commitment to cooperate for young children. *Cognition, 179*, 192-201.
174. Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 240-251.
175. Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in speech-language therapy: The use of online technologies for parent training and coaching. *Communication Disorders Quarterly, 38*(4), 242-254.
176. Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science, 23*(2), 121-126.
177. TARCAN, A. (2019). BABILDAMA DÖNEMİNDE OKUMA TAKLİDİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(69), 373-384.
178. Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2018). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1932-1945.
179. Tekin, H., & Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(5), 1932-1945.
180. Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development, 22*(3), 489-519.

181. Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993-1005.
182. Töret, G., & Özmen, E. R. (2019). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sosyal İletişim Becerileri Üzerinde Etkililiğinin Belirlenmesi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 44(199).
183. Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 36(161).
184. Turan, F., & Pınar, E. (2003). Dil sorunu olan çocuklar için bütüncül dil yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(01).
185. TURAN, F., & TOPCU, Z. G. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü: Okul ve ev ortamı açısından etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(1), 11-33.
186. Turan, F. F., & Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri.
187. UYANIK, G., BAYINDIR, D., & DEĞİRMENCİ, Ş. (2021). AKADEMİK VE SOSYAL DUYGUSAL OKULA HAZIR BULUNUŞLUK İLE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1090-1104.
188. Üredi, I., & Erden, M. (2009). ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ YORDAYICISI OLARAK ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
189. Vander Stappen, C., & Reybroeck, M. V. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in Psychology*, 9, 320.
190. Vatanserver, A. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Annelere Sunulan Koçluk Uygulamalarının Annelerin Öğretim Becerilerini ve Çocukların Ortak Dikkate Tepki Verme Becerilerini Edinmeleri Üzerindeki Etkileri* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne].
191. Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R., & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child development*, 78(1), 53-69.
192. Venker, C. E., Edwards, J., Saffran, J. R., & Weismer, S. E. (2019). Thinking ahead: Incremental language processing is associated with receptive language abilities in preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1011-1023.
193. Vogrinčić, B. (2020). *The Development of Joint Attention and its Possible Role in Early Language Development* University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.].
194. von Humboldt, W. F., Leitzmann, A., Gebhardt, B., & Berlin, D. A. d. W. z. (1907). *Wilhelm von Humboldts gesammelte schriften*. B. Behr. <https://books.google.com.tr/books?id=w3QTAAAYAAJ>
195. Wan, G., Kong, X., Sun, B., Yu, S., Tu, Y., Park, J., Lang, C., Koh, M., Wei, Z., & Feng, Z. (2019). Applying eye tracking to identify autism spectrum disorder in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(1), 209-215.
196. Wang, H.-H. (2014). *Home Literacy Environment, the Quality of Mother-Child Book Reading Interactions, and Taiwanese Children's Early Literacy Development* (Syracuse University].

197. Wang, Q., Lu, L., Zhang, Q., Fang, F., Zou, X., & Yi, L. (2018). Eye avoidance in young children with autism spectrum disorder is modulated by emotional facial expressions. *Journal of abnormal psychology, 127*(7), 722.
198. Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243.
199. Westerveld, M., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 424-438.
200. Westerveld, M. F., Paynter, J., & Wicks, R. (2020). Shared Book Reading Behaviors of Parents and Their Verbal Preschoolers on the Autism Spectrum. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 50*(8).
201. Westerveld, M. F., Wicks, R., & Paynter, J. (2021). Investigating the effectiveness of parent-implemented shared book reading intervention for preschoolers with ASD. *Child Language Teaching and Therapy, 37*(2), 149-162.
202. Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57*(2), 93-101.
203. Whalon, K., Hanline, M. F., & Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children, 11*(1), 16-26.
204. Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 102-115.
205. Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2011). Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. *Remedial and Special education, 32*(3), 243-255.
206. Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology, 86*(4), 542.
207. Wicks, R., Paynter, J., & Westerveld, M. F. (2020). Looking or talking: Visual attention and verbal engagement during shared book reading of preschool children on the autism spectrum. *Autism, 24*(6), 1384-1399.
208. Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 124-143.
209. Williams, K. E., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music, 47*(6), 800-820.
210. Winoto, P., & Tang, T. Y. (2019). Training joint attention skills and facilitating proactive interactions in children with autism spectrum disorder: A loosely coupled collaborative tabletop-based application in a Chinese special education classroom. *Journal of Educational Computing Research, 57*(1), 32-57.
211. Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities.

212. YAZICI, E., & KANDIR, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
213. Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., & Findik, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme: İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ani Yayıncılık. <https://books.google.com.tr/books?id=bn0tvAEACAAJ>
214. Yılmaz, Y. (2020). *5-6 yaş grubu çocuklarının sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Bursa Uludağ Üniversitesi].
215. YUMUŞ, M. (2018). Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi.
216. Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV.
217. Zuilkowski, S. S., McCoy, D. C., Jonason, C., & Dowd, A. J. (2019). Relationships among home literacy behaviors, materials, socioeconomic status, and early literacy outcomes across 14 low-and middle-income countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 539-555.

8. EKLER

EK 1. Etik Komisyon Onayı

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma programının iletişim-dil gelişimine öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
	AÇIK ADRESİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR KURULU 06100 Altındağ / ANKARA
	TELEFON	
	FAKS	
	E-POSTA	klinetik@hacettepe.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Prof. Dr. Figen TURAN			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Dil Gelişimi, Erken Müdahale, Özel Eğitim			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı			
	DESTEKLEYİCİ	Tübitak			
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)	Ayşe AKIN/(Özel Eğitim Öğretmen)			
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ				
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 4	<input type="checkbox"/>		
Gözlemsel ilaç çalışması		<input type="checkbox"/>			
Tıbbi cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>			
In vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>			
İlaç dışı klinik araştırma		<input checked="" type="checkbox"/>			
Diğer ise belirtiniz					
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>	

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	30.12.2020	2.0	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	30.12.2020	2.0.	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU	30.12.2020	2.0	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer <input type="checkbox"/>

Etik Kurul Başkanı'nın
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Mutlu HAYRAN

7

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI		Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma programının iletişim-dil gelişimine öz düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi	
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU			
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama	
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>	22.01.2020 imza tarihli
	BIYOLOJİK MATERYAL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>	
	İLAN	<input type="checkbox"/>	
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>	
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>	
GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>		
DİĞER:	<input type="checkbox"/>		
KARAR BİLGİLERİ	Karar No: 2021/19-23 (KA-20019)	Toplantı Tarihi: 12.01.2021	
	Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Figen TURAN'ın sorumlu araştırmacısı olduğu, Ayşe AKIN'ın yüksek lisans tezi olan (KA-20019.) kayıt numaralı ve "Gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çocuklarda paylaşımlı kitap okuma programının iletişim-dil gelişimine öz-düzenleme ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi" başlıklı proje önerisine ait yukarıda bilgileri verilen belge ve dokümanlar; araştırmanın/çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve bilgi edinilmiş olup, tıbbi etik açıdan uygun bulunmuştur. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan bu çalışmanın için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumundan izin alınması gerekmektedir.		

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU						
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI		İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu				
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:		Prof. Dr. Mutlu HAYRAN				
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	Araştırma ile ilişkisi	Katılım*	İmzası:
Prof. Dr. Mutlu HAYRAN Başkan	Preventif Onkoloji	Hacettepe Ü. Kanser Enstitüsü	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Turkan ELDEM Başkan Yardımcısı	Farmasötik Biyoteknoloji	Hacettepe Ü. Ezc. F.	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Erdem KARABULUT (Bildirimlerden Sorumlu Üye)	Biyoistatistik	Hacettepe Ü. Tıp F.	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Murat YURDAKÖK	Çocuk Sağl. ve Hst. (Neonatoloji)	Hacettepe Ü. Tıp F.	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ayşe KÜÇÜKDEVEÇİ	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	Ankara Ü. Tıp F.	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Mehmet UĞUR	Biyofizik	Ankara Ü. Tıp Fakültesi.	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Mehmet Hakan ÖZSOY	Ortopedi ve Travmatoloji	Memorial Ankara Hastanesi	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. M. Yıldırım SARA	Tıbbi Farmakoloji	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Abdullah Cevdet AKMAN	Periodontoloji	Hacettepe Ü. Diş Hekimliği F.	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ömer DİZDAR	Medikal Onkoloji	Hacettepe Ü. Kanser Enstitüsü	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Ali DÜZOVA	Çocuk Sağl. ve Hst. (Nefroloji)	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	E	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Nuket ÖRNEK BÜKEN	Tıp Tarihi ve Etik	Hacettepe Ü. Tıp Fakültesi	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Uzm. Dr. Pınar GÜNER	Halk Sağlığı/Anestezi ve Reanimasyon	Hacettepe Ü. Kanser Enstitüsü	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Av. Meltem ONURLU	Avukat	Hacettepe Ü. Hukuk Müşavirliği	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	
Tuğba YILMAZ	Sivil Üye	Hacettepe Üniversitesi	K	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	

* Toplantıda Bulunma

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Mutlu HAYRAN

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

EK 2. Tez Çalışması Orijinallik Raporu

Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşımlı Kitap Okuma Müdahalesinin İletişim-Dil Gelişimine, Öz-Düzenleme ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 19	% 18	% 4	% 9
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
4	www.efdergi.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
5	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
6	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1

EK 3. Dijital Makbuz

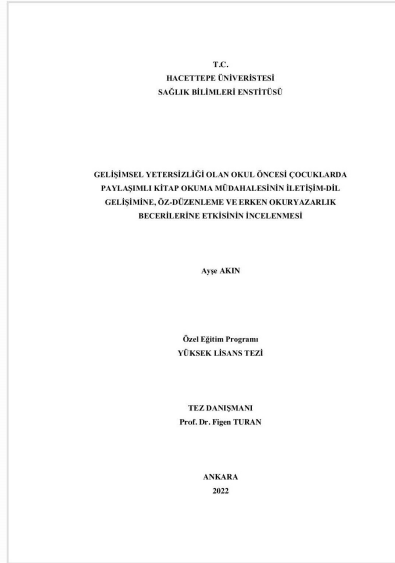


Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Ayşe Akin
Ödev başlığı: Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşıl...
Gönderi Başlığı: Gelişimsel Yetersizliği Olan Okul Öncesi Çocuklarda Paylaşıl...
Dosya adı: TurniTIn.docx
Dosya boyutu: 419.96K
Sayfa sayısı: 88
Kelime sayısı: 20,140
Karakter sayısı: 134,696
Gönderim Tarihi: 14-Eki-2022 10:42ÖÖ (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1925085821



9. ÖZGEÇMİŞ

