AJRIDD

Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities

MAKALE TÜRÜ
Derleme

2025, Sayı (1), 46-62

Gönderim Tarihi: 23.11.2025
Kabul Tarihi: 11.12.2025

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Erken Okuryazarlık

Nurettin YILMAZ[1] **Aslıhan NERGİZ[2]**

Özet

Bu çalışma, OSB olan çocuklarda okuma ve yazma gelişiminin temelini oluşturan erken okuryazarlık becerilerini ele almakta ve bu becerilerin OSB içinde nasıl farklılaştığını güncel araştırmalar doğrultusunda tartışmaktadır. Erken okuryazarlık; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi okuma ve yazma öğretimi başlamadan önce gelişen temel becerileri kapsamaktadır. Alanyazındaki bulgular, OSB olan çocukların bu becerilere ilişkin performanslarının tek bir örüntü izlemediğini, özellikle harf bilgisi ve kod çözme gibi çözümleme temelli alanlarda daha güçlü bir eğilim görülürken, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi anlam temelli süreçlerde daha belirgin güçlükler yaşandığını göstermektedir. Bu durumun ortak dikkat, sosyal iletişim özellikleri, pragmatik dil becerileri ve zihin kuramı becerileri gibi OSB'ye özgü gelişimsel farklılıklarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sözel olmayan zekâ, genel dil becerileri, OSB'nin şiddeti ve çocuğun ev ile okul ortamının niteliği, erken okuryazarlık performansını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, erken okuryazarlığın OSB olan çocuklar için yalnızca okuma ve yazmaya hazırlık değil, aynı zamanda iletişimsel katılımı ve bağımsız yaşam becerilerini destekleyen bir gelişim alanı olduğu görülmektedir. Bu nedenle erken dönemde bireysel profillere duyarlı, sistematik ve öğretimsel olarak güçlü bir çerçeve sunan müdahalelerin planlanması önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: otizm spektrum bozukluğu, erken okuryazarlık, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama.

Atıf: Yılmaz, N., & Nergiz, A. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde erken okuryazarlık. *Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities*, *(1)*, 46-62. http://doi.org/10.5281/zenodo.18085960

[1]***Sorumlu Yazar:*** İstanbul Medipol Üniversitesi, nurettin.yilmaz@medipol.edu.tr, https://orcid.org/0009-0003-7944-2345

[2]Kırşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, aslihannergiiz@gmail.com, https://orcid.org/0009-0007-4479-2627

Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities

ARTICLE TYPE
Review

2025, Issue (1), 46-62

Received Date: 23.11.2025
Accepted Date: 11.12.2025

Early Literacy in Individuals with Autism Spectrum Disorder

Nurettin YILMAZ[1] **Aslıhan NERGİZ[2]**

Abstract

This review explores the emergent literacy skills that lay the groundwork for reading and writing in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and discusses how these skills vary across the spectrum based on current research. Emergent Literacy encompasses early skills such as phonological awareness, letter knowledge, print awareness, vocabulary, and listening comprehension abilities that take shape before formal reading instruction and are closely linked to later literacy achievement. Findings across the literature indicate that emergent literacy profiles in ASD are far from uniform. Many children show relative strengths in code-related areas, particularly letter knowledge and early decoding, whereas meaning-related components such as vocabulary and listening comprehension tend to be more challenging. These differences appear to be associated with core ASD characteristics, including variations in joint attention, social communication, pragmatic language use, and cognitive flexibility. In addition to child characteristics, factors such as nonverbal cognitive skills, language level, symptom severity, and the quality of home and classroom literacy environments also contribute to differences in emergent literacy development. Taken together, these findings highlight emergent literacy not only as a precursor to reading and writing but also as a developmental area that supports communication, participation, and independence for children with ASD. Consequently, early interventions should be sensitive to individual profiles, build on children's strengths, and provide systematic support for areas in which they are likely to experience difficulty.

Keywords: autism spectrum disorder, emergant literacy, phonological awareness, early literacy, letter knowledge, print awareness, vocabulary knowledge, listening comprehension.

To cite : Yılmaz, N., & Nergiz, A. (2025). Early literacy in individuals with autism spectrum disorder. *Anadolu Journal of Research in Developmental Disabilities, (1)*, 46-62. http://doi.org/10.5281/zenodo.18085960

[1]Corresponding Author: İstanbul Medipol Üniversitesi, nurettin.yilmaz@medipol.edu.tr, https://orcid.org/0009-0003-7944-2345

[2]Kırşehir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, aslihannergiiz@gmail.com, https://orcid.org/0009-0007-4479-2627

GİRİŞ

Gelişimsel bozukluklar içerisinde en karmaşık örüntülerden birini temsil eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), bireyin sözel ve sözel olmayan iletişimde, karşılıklı sosyal etkileşimde ve bağlama uygun iletişim kurma becerilerinde kalıcı yetersizlikler sergilediği; motor, bilişsel veya davranışsal düzeyde yineleyici ve stereotipik davranışlar, sınırlı ve yoğun ilgi alanları, rutinlere aşırı bağlılık ve duyusal girdilere karşı aşırı duyarlılık veya tepkisizlik gibi davranış örüntülerinin gözlemlendiği; erken çocukluk döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden, bireyin sosyal ve işlevsel alanlarında anlamlı farklılaşmalara yol açan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2022; Hirota ve King, 2023). OSB olan çocuklarda ortak dikkat kurma, sözel/sözel olmayan iletişimi başlatma ve sürdürme, sosyal ipuçlarını yorumlama ve bilişsel esneklik gibi gelişim alanlarında gözlenen güçlükler, öğrenme süreçlerinin doğal akışını doğrudan etkilemektedir (Kasari vd., 2014; Lage vd., 2024). Çünkü öğrenme, çocukların çevresiyle kurduğu etkileşimler ve bu etkileşimleri taşıyan dilsel süreçler üzerine inşa edilen dinamik bir gelişim alanıdır (Zöggeler-Burkhardt vd., 2023). Öğrenmenin büyük ölçüde sosyal etkileşim ve dil temelli gerçekleştiği dikkate alındığında, bu sınırlılıkların özellikle okuma ve yazma gibi üst düzey bilişsel süreçlerde daha görünür hale geldiği söylenmektedir (De Felice vd., 2023)

Okuma ve yazma becerisi, akademik yaşantı, günlük yaşamda iletişim kurma, bilgiye erişme ve sosyal etkileşimlerde bulunma süreçlerinin temel bileşenleri arasında yer almaktadır. Bireyin yeni bilgi edinmesi, toplumsal yaşama etkin biçimde katılması, duygu ve gereksinimlerini ifade etmesi ve çevresiyle anlamlı ilişkiler geliştirebilmesi büyük ölçüde okuryazarlık yeterlikleriyle ilişkilidir (Llorent vd., 2022). Yu vd. (2023) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışması, okuma becerilerinin akademik başarı, işgücüne katılım ve toplumsal yaşam için kritik bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Okuma yazma becerisi, sınırlı sözel iletişim becerilerine sahip OSB olan çocuklar için yeni bilgi edinme, düşüncelerini yapılandırma ve çevreleriyle daha anlamlı etkileşimler kurma fırsatı sunarak, sözel iletişimde yaşanan sınırlılıkları telafi eden alternatif bir ifade kanalı oluşturmaktadır (Clendon vd., 2021; Jaswal vd., 2024; Westerveld vd., 2024). Dolayısıyla okuryazarlık, iletişimsel katılımı güçlendiren, bağımsız yaşamı destekleyen ve bireyin sosyal uyumunu artıran işlevsel bir beceri alanı olarak değerlendirilebilir.

Okuryazarlık, becerilerine temel oluşturan bilişsel, dilsel ve sosyal alanlarının belirli bir düzeyde edinilmesi başarılı bir okuma yazma süreci için önemlidir (Monaghan vd., 2023). Ortak dikkat, sembolik düşünme, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık, ses ile harf eşleştirme, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı gibi gelişimsel beceriler okuryazarlığın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Kargın vd., 2017; Misiunaite vd., 2025; Yazıcı ve Kandır, 2018). Otizm spektrumundaki çocuklar, özellikle ortak dikkat, sosyal iletişim, sembolik oyun, işlevsel dil kullanımı ve bilişsel esneklik gibi alanlarda yaşadıkları güçlükler nedeniyle bu öncül becerilere tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla farklı hız ve örüntülerle erişebilmektedir (Misiunaite vd., 2025; Mundy ve Jarrold, 2010). Erken okuryazarlık olarak adlandırılan bu öncül becerilerin önemli bir bölümü okuma ve yazma öğretimi başlamadan önce (özellikle okul öncesi dönemde) şekillenmekte (Akdal, 2020) ve gelişimsel farklılıkların okuryazarlık sürecini nasıl etkilediğini anlamak OSB bağlamında kritik önem taşımaktadır (Clendon vd., 2021). Bu nedenle erken okuryazarlık, OSB olan çocukların henüz bağımsız okuyucu olmadan yazılı dilin işleyişini, amacını ve kullanım biçimlerini deneyimlediği, iletişimsel katılımlarını ve bilişsel örgütlenmelerini destekleyen temel bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir (Kılıç-Tülü vd., 2023). Dolayısıyla erken okuryazarlık, OSB olan çocuklar için okuma ve yazma öğretimi, sosyal iletişimin güçlendirilmesi, anlam kurma süreçlerinin desteklenmesi ve alternatif ifade yollarının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahip işlevsel bir önkoşul beceri alanı olarak ele alınmaktadır (Boyle vd., 2023; Whalon ve Fleury, 2023).

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerileri, tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin farklılıklar gösterebilmekte ve bu farklılıklar, OSB'nin geniş bir gelişimsel spektrum olmasından kaynaklanmaktadır (Fidler vd., 2022; Westby, 2016). Diğer yetersizlik gruplarında erken okuryazarlık becerilerindeki güçlükler çoğunlukla bilişsel gecikme, dil yetersizliği ya da çevresel uyaran eksikliği ile ilişkiliyken, OSB'de farklılaşan yön özellikle sosyal iletişim, ortak dikkat, sembolik davranış ve dilin pragmatik kullanımı gibi alanlardaki özgün güçlüklerden ortaya çıkmaktadır (Catts vd., 2008; Puranik ve

Lonigan, 2012). OSB'de sıklıkla gözlenen ekolali, çocuğun dili işlevsel olarak kullanmasını ve sözel girdileri anlamlandırarak bağlama göre yeniden üretmesini zorlaştırabilmektedir (Cohn vd., 2023). Bu durum hem sözcük dağarcığının derinleşmesini hem de anlam temelli okuryazarlık bileşenlerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde, "burada-orada", "ben-sen", "şimdi-sonra" gibi deiktik kavramların edinimindeki güçlükler, çocukların dili bağlama uygun yorumlama ve anlatı oluşturma becerilerini sınırladığı için erken okuryazarlık sürecindeki anlama, çıkarım yapma ve metinle etkileşim kurma becerilerini de etkilemektedir (Corrales vd., 2020). Bu dil ve iletişim temelli farklılaşmalar, OSB'de erken okuryazarlık gelişiminin diğer yetersizlik gruplarından ayrılmasına yol açmakta ve spektrum içinde de oldukça geniş bir performans çeşitliliği ortaya çıkarmaktadır (Zeanah ve Sonuga-Barke, 2016).

OSB'ye özgü bu dilsel ve bilişsel farklılıkların doğal bir sonucu olarak, erken okuryazarlık becerileri spektrum boyunca oldukça geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; spektrumun bir ucunda harf tanıma, ses ile harf eşleştirme veya kelimeleri görsel olarak ayırt etme gibi çözümleme becerilerinde güçlü performans sergileyen çocuklar yer alırken, diğer ucunda sözcüklerin bağlam içindeki anlamlarını değerlendirme, anlatı bütünlüğü oluşturma veya metni sosyal bağlam üzerinden yorumlama gibi üst düzey dil becerilerinde belirgin güçlük yaşayan çocuklar bulunmaktadır (Tager-Flusberg vd., 2017). Bu çeşitlilik, OSB'de okuma ve yazma öğretiminde hedeflerin belirlenmesi, içerik seçimi, öğretim stratejileri ve değerlendirme süreçleri açısından da bireyselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Clendon vd., 2021; Fidler vd., 2022). Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin sistematik, gelişimsel açıdan uygun ve bireysel farklılıkları gözeten biçimde desteklenmesi, öncelikle OSB olan çocukların akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma tutumlarının güçlendirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Baştuğ, 2024). Bu temel becerilerin gelişimi, dolaylı olarak çocukların akademik başarılarına, iletişimsel etkileşimlerine ve sosyal katılımlarına da katkı sunmaktadır (Kritsatokis ve Morfidi, 2025; Westerveld vd., 2017). Erken okuryazarlığa yönelik destekleyici uygulamalar, çocukların yazılı dile yönelik motivasyonunu artırmakta, dilin yapısal ve anlamsal bileşenlerinin gelişimine katkı sağlamakta ve ilerideki okuduğunu anlama süreçleri için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Duncan vd., 2021; Whalon, 2018). OSB olan çocukların yazılı dil aracılığıyla kendilerini ifade etme biçimlerinin çeşitlenmesine olanak tanıyarak, bağımsız yaşam becerilerinin gelişimine de önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Davidson ve Weismer, 2017; Kritsatokis ve Morfidi, 2025; Yu vd., 2023).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, OSB olan çocuklarda okuma ve yazma süreçlerinin temelini oluşturan erken okuryazarlık becerilerini kuramsal bir çerçevede ele almak ve bu becerilerin spektrum içerisinde nasıl farklılaştığını güncel araştırmalar ışığında ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmada, erken okuryazarlığı oluşturan temel bileşenler (sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama), OSB olan çocukların bu bileşenlere ilişkin performans profilleri, alanyazında tanımlanan gelişimsel örüntüler ve erken okuryazarlığı etkileyen yordayıcı değişkenler sistematik biçimde incelenmektedir. Bu kuramsal çerçevenin ortaya konmasıyla, OSB ve erken okuryazarlık alanındaki güncel bulgular bir araya getirilerek hem alanyazın hem de uygulama açısından önemli bir boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerekli olan ön bilgi, deneyim ve becerilerin bütününü kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kargın vd., 2017; Lonigan vd., 2008; Misiunaite vd., 2025). Kavram, ilk olarak Clay'ın (1966) erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmalarıyla alanyazında yer bulmuş ve daha sonra Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından okuma ve yazma süreci başlamadan önce çocukların edindiği deneyim ve becerileri ifade edecek şekilde kapsamlı biçimde açıklanmıştır. Araştırmalar, erken okuryazarlık becerilerin ilerleyen yıllarda okuma ve yazma performansının en güçlü yordayıcıları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır (Guo vd., 2013; Levy vd., 2006). Örneğin, Wackerle-Hollman vd. (2024) tarafından yapılan deneysel çalışmada erken okuryazarlık becerilerindeki her bir standart sapmalık artışın, öğrencilerin ileriki okuma performansında %28'lik, yazma performansında ise %22'lik bir gelişmeyi yordadığı bulgulanmıştır.

Whitehurst ve Lonigan'ın (1998) modeline göre erken okuryazarlık, "dıştan içe" (anlam temelli) ve "içten dışa" (çözümleme temelli/ harf-ses ilişkisi sonrasında anlama) olmak üzere iki temel bileşende ele alınmaktadır. Bu bileşenler, çocuğun dilsel ve bilişsel gelişim süreçlerini yansıtarak okuryazarlığın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Kargın vd., 2021). Okuma-yazma sürecinin merkezinde yer alan ve literatürde erken okuryazarlık becerilerinin en yaygın sınıflaması olarak kabul edilen içten dışa aşamalar; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini içermektedir (Çatalkaya, 2024; Whitehurst ve Lonigan, 1998). İlerleyen başlıklarda bu beceriler tanımlanarak erken okuryazarlık içindeki yeri ve işlevi detaylandırılacaktır.

Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, çocuğun konuşma dilinin ses yapısını fark etme, ayırt etme ve bu yapılar üzerinde zihinsel işlemler gerçekleştirebilme becerisini ifade etmektedir (Akdal, 2018; Gillon, 2004; Terzioğlu ve Sazak Duman, 2024). Bu beceri; kelimelerin sesbirimlerine ayrılabileceğini, sesbirimlerin birleştirilerek yeni kelimeler üretilebileceğini ve kelimelerin başlangıç, orta ve son seslerinin birbiriyle benzerlik veya farklılık gösterebileceğini kavramayı içermektedir (Karaman, 2013). Sesbilgisel farkındalık; uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirimsel farkındalık olmak üzere hiyerarşik bir gelişim izleyen alt becerilerden oluşmaktadır (Akdal ve Kargın, 2019; Gillon, 2004; Gillion, 2018). Çocuklar erken yaşlarda kelime farkındalığı ve hece farkındalığı edinimini geliştirmeye başladıktan sonra uyak farkındalığı ve ses birimsel farkındalık becerilerine doğru bir sıra izlemektedir. Bu becerilerin tamamı çocukların dil edinimine başladıkları andan ilkokula başlayıncaya kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. (Konza, 2011). Sesbirimsel farkındalığın gelişimi; sesleri belirleme, birleştirme, parçalara ayırma ve seslerin yerlerini değiştirme gibi giderek karmaşıklaşan aşamalardan oluşmakta ve bu aşamalar okuma sürecinde çözümleme becerisinin temelini oluşturmaktadır (Konza, 2011; Romero, 2015).

Araştırmalar, sesbilgisel farkındalık düzeyinin ileriki dönem okuma ve çözümleme becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğunu, bu alanda güçlük yaşayan çocukların okuma başarısında da düşük performans sergilediğini göstermektedir (Romero, 2015). Son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalar da sesbilgisel farkındalık ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Kalaycı ve Diken (2022), Down sendromlu bireylerde sesbilgisel farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, buna karşın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yetersiz kaldığını bildirmiş; ayrıca sesbilgisel farkındalık, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, sesbilgisel farkındalığın okuryazarlık gelişiminin hem kod çözme hem de anlam oluşturma bileşenlerinde kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle erken dönemde sesbilgisel farkındalığa yönelik müdahalelerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde desteklediği alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Akdal ve Kargın, 2019; Romero, 2015).

Harf bilgisi

Harf bilgisi, çocukların harflerin ayırt edici görsel özelliklerini tanıma, harf adlarını bilme ve her harfin konuşma dilindeki bir sesi temsil ettiğini kavrama becerisini ifade etmektedir (Karaman ve Güngör-Aytar, 2016; Pavelko, 2011). Harf bilgisi genellikle yazı farkındalığı becerileriyle eş zamanlı gelişmektedir. Çocuklar başlangıçta karalamalar ve yazıya benzeyen şekiller üretirken, yazılı materyallerle etkileşimleri arttıkça harfleri tanımaya, harflerin isimlerini öğrenmeye ve son aşamada ise harf ile ses ilişkisini kurmaya başlamaktadır (Lonigan vd., 2000). Bu gelişim süreci çocukların önce kendileri için anlamlı harfleri (çoğunlukla kendi adlarının ilk harflerini) ayırt etmeleriyle başlamakta ve zamanla tüm alfabenin ses ve sembol yapısını kavradıkları daha sistematik bir yapıya dönüşmektedir (Karaman, 2013; Arrow, 2007). Harf bilgisi; kültürel çevre, sosyoekonomik durum ve yazıyla zenginleştirilmiş bir ortam gibi çevresel değişkenlerden etkilenmekte ve ileriki okuma ve yazma becerilerinin en güçlü yordayıcılarından biri olarak değerlendirilmektedir (Lonigan vd., 2008). Bu nedenle harf bilgisi becerisinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi sürecinde çocuğun gelişimsel özellikleri ve bulunduğu çevresel bağlamın bütüncül olarak ele alınması gerekmektedir.

Yazı farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocuğun yazının bir biçimi, işlevi ve mesaj iletme kapasitesi olan bir iletişim aracı olduğunu kavramasını içeren temel bir erken okuryazarlık becerisi olarak ele alınmaktadır (Demir ve Doğanay Bilgi, 2018; Ezell ve Justice, 2005). Bu beceri yazının yönünü (dil özelliklerine göre soldan sağa veya yukarıdan aşağıya), kitabın biçimsel özelliklerini (kapak, başlık, sayfa düzeni), yazılı sembolleri ve yazıyı oluşturan birimleri (harf, sözcük, cümle) ayırt etme gibi yazılı dilin kurallarına ilişkin bilgi ve farkındalık süreçlerini kapsamaktadır (Justice ve Kaderavek, 2002; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2013). Yazı farkındalığının gelişimi bebeklik dönemine uzanmakta olup çocuklar ilk aşamada çevredeki sembolleri (logoları, etiketleri, işaretleri) görsel ipuçları yoluyla ayırt etmeye başlamakta; daha sonra bu sembollerin belirli anlamlar taşıdığını ve iletişim amacıyla kullanıldığını fark etmektedir. Erken çocukluk dönemine gelindiğinde ise çocuklar kitapla ilişkili davranışları (sayfa çevirme, yazıyı parmakla takip etme), yazının biçimsel düzenini ve yazılı ifadelerin konuşmadan farklı bir yapıya sahip olduğunu giderek daha belirgin biçimde kavramaktadır (DeBaryshe, 2023)

Çocuklar yazı farkındalığını hem aile bireylerinin hem de çevredeki yetişkinlerin yazılı materyalleri kullanmalarını gözlemleyerek doğal biçimde hem de yapılandırılmış etkileşimler yoluyla edinmektedir. Alanyazın, yazılı çevrenin zenginliğinin ve yetişkin rehberliğinin bu gelişimi belirgin biçimde desteklediğini vurgulamaktadır (Pullen ve Justice, 2003; Trawick-Smith, 2013). Yazılı materyallerle etkileşimin sınırlı olduğu durumlarda ise çocukların yazıya ilişkin deneyimleri azalmakta ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Pullen ve Justice, 2003). Araştırmalar, yazı farkındalığının okul öncesi dönemde kazanılmasının hem okuma-yazma süreçlerinde hem de okula hazır oluş ve akademik uyumda güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (DeBaryshe, 2023; Farver vd., 2007). Bu nedenle yazı farkındalığı, okul öncesi dönemden ilkokula geçişte kritik bir okuryazarlık bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Sözcük bilgisi

Sözcük bilgisi, çocuğun anlamını bildiği ve iletişimsel bağlamlarda kullanabildiği sözcüklerin bütününü ifade eden temel bir dil bileşeni olmakla birlikte, erken okuryazarlığın da kritik bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Laçin, 2020). Sözcük bilgisinin gelişimi, dilin alıcı ve ifade edici boyutlarını desteklemekte ve metinleri anlamlandırma, anlatı oluşturma, okuduğunu anlama gibi erken okuryazarlık süreçlerinin temelini oluşturmaktadır (Kargın vd., 2015). Sözel dil edinimi sürecinde çocuklar çevreyle etkileşimleri aracılığıyla yeni sözcükler öğrenir, dilin biçimsel ve anlamsal yapısını çözümleyerek kelime dağarcıklarını genişletir ve bu süreç okuma-yazmanın bilişsel temelini oluşturmaktadır (Soderman vd., 2005; Kuru ve Tüylü, 2021). Sözcük bilgisi, metindeki sözcüklerin zihinsel temsillerine sahip olma, okuma sürecinde anlam oluşturmayı doğrudan kolaylaştırması sebebiyle özellikle okuduğunu anlama becerisinin merkezinde yer almaktadır (Kargın vd., 2017). Araştırmalar güçlü sözel dil ve sözcük bilgisi gelişimi gösteren çocukların hem okuma ediniminde hem okuduğunu anlama becerilerinde daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymaktadır (Guo vd., 2021; Shanahan ve Lonigan, 2010). Clemens ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışma, okul öncesi dönemde edinilen sözcük bilgisinin birinci sınıf sonundaki sözlü dil akıcılığı, çözümleme ve okuma akıcılığı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Hart ve Risley'in (2003) çalışması okul öncesi sözcük bilgisi düzeyinin üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama başarısını güçlü biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sözcük bilgisinin erken okuryazarlığın en önemli becerilerden biri olduğunu ve erken dönemde desteklenmesinin akademik başarı açısından belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Dinlediğini anlama

Dinlediğini anlama, çocuğun işitsel girdileri algılayarak bunları dilin sözdizimsel ve anlamsal yapıları doğrultusunda zihinsel olarak işlemesi, yorumlaması ve anlamlı bir bütün haline getirmesi sürecini ifade etmektedir (Güldenoğlu vd., 2016; Lonigan vd., 2008). Dinleme, çevredeki işitsel ve görsel uyaranlara dikkat etme ile başlayıp işaretlerin anlamlandırılmasıyla sonlanan çok aşamalı bir bilişsel süreçtir (Engin ve Birol, 2000). Çocuklar ilk yıllarda duyduklarını genel hatlarıyla takip ederken, 3-4 yaş civarında amaçsal çıkarım yapma (bir olayın neden gerçekleştiğini ve karakterlerin niyetlerini anlama) becerileri belirginleşmeye başlamaktadır. 4-5 yaş döneminde ise nedensel çıkarımlar aracılığıyla olaylar

arasındaki ilişkileri mantıksal bir bütünlük içinde kavrama ve anlatı bağlamını izleme becerileri güçlenmektedir (Palacios ve Rodríguez, 2015). Okul öncesi dönemin sonlarına doğru çocuklar, anlamayı izleme becerilerini kullanarak anlatının tutarlılığını değerlendirme, belirsizlikleri fark etme ve gerektiğinde açıklama talep etme kapasitesi geliştirmektedir (Kargın vd., 2023).

Çocuklar dinlediğini anlama becerisi yoluyla yeni sözcükler öğrenmekte, sözcük dağarcıklarını genişletmekte ve işitsel bilgiyi işlevsel olarak kullanma yeteneği kazanmaktadır. Bu nedenle dinlediğini anlama yalnızca duyulanı tekrar etmek değil; metnin temasını kavrama, karakter ve olaylar arasında ilişki kurma, çıkarım yapma ve anlatılanı zihinsel olarak yapılandırma süreçlerini de kapsamaktadır (Lonigan vd., 2008). Araştırmalar, dinlediğini anlama becerisinin hem okuma edinimi hem de okuduğunu anlama performansı için güçlü bir yordayıcı olduğunu ve iyi performans gösteren çocukların sözcük dağarcığı ve dil becerilerinde de daha ileri düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır (Mol ve Bus, 2011; Dickinson ve Tabors, 2004). Okuma sürecinin temel bileşenlerinden olan çözümleme ve dinlediğini anlama birlikte ele alındığında, yazının sese dönüştürülmesinin ötesinde, anlam oluşturma sürecinin dinlediğini anlama yeterliğine dayandığı görülmektedir (Kargın vd., 2023). Bu nedenle dinlediğini anlama, erken okuryazarlığın kritik bir bileşeni olarak değerlendirilmekte ve hem akademik beceriler hem de sosyal iletişim açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

OSB'de Erken Okuryazarlık Becerileri

OSB olan çocukların erken okuryazarlık performansları, alanyazında çözümleme becerileri ile anlamla ilişkili beceriler arasında belirgin bir ayrışma gösteren heterojen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Kılıç-Tülü, 2022). Araştırmalar, özellikle sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi becerilerde OSB olan bireylerin belirgin sınırlılıklarının bulunduğunu, harf bilgisi gibi bazı kodlama bileşenlerinde daha güçlü performans sergilediklerini göstermektedir (Baştuğ, 2024). Sesbilgisel farkındalık alanında OSB olan çocukların uyak farkındalığı, hece ayırma, ses birleştirme ve kelimelerin ilk sesi tanıma gibi görevlerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans gösterdiği, bu durumun hem dil işlemleme süreçleri hem de dikkatle ilişkili bilişsel sınırlılıklarla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014; Lanter vd., 2012; Kılıç-Tülü vd., 2022). Bu sınırlılıklar, ilerleyen dönemlerde okuma akıcılığı ve çözümleme becerileri açısından önemli bir risk oluşturabilmektedir. Bununla birlikte harf bilgisi, OSB olan çocukların en güçlü olduğu erken okuryazarlık bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalar, OSB olan bireylerin harf bilgisi ve harf-ses eşlemesi performanslarında tipik gelişen akranlarına benzer ya da daha iyi performans sergilediğini göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Dynia vd., 2014; Solari vd., 2022). Bu sonuç, OSB'ye özgü sınırlı ancak yoğun ilgi alanlarının harf ve sembollere yönelik erken ilgi ve tekrarları desteklemesiyle açıklanmaktadır (Westerveld vd., 2017). Bununla birlikte harf bilgisi performansının iyi olması, diğer erken okuryazarlık alanlarındaki sınırlılıklar nedeniyle tek başına okuma ve okuduğunu anlama becerilerini yordamak için işlevsel ve yeterli görülmemektedir (Dynia vd., 2020).

Yazı farkındalığı alanında OSB olan çocukların yazının işlevi, yönü ve yapısına ilişkin görevlerde tipik gelişen akranlarına kıyasla daha düşük performans sergiledikleri belirtilmektedir (Dynia vd., 2014; Lanter vd., 2012). Ancak nitelikli ve sistematik eğitim uygulamalarının yazı farkındalığını geliştirmede oldukça etkili olduğu ve OSB olan çocukların bu alanda müdahale uygulamalarında belirgin ilerlemeler kaydedebildiği de ortaya konmuştur (Girolametto vd., 2007). Bu durum, yazı farkındalığının OSB'de gelişime açık ve öğretimle güçlendirilebilir beceri alanlarından biri olduğunu göstermektedir.

Sözcük bilgisi ise OSB olan çocukların en belirgin güçlük yaşadığı alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum büyük ölçüde OSB olan çocukların dil becerilerinde yaşadığı güçlüklerin sözcük dağarcıklarını ve dil gelişimlerini etkilemelerinden kaynaklanmaktadır (Baştuğ, 2024). Alanyazın, özellikle soyut kavramlara ilişkin kelimeleri kullanma, sosyal içerikli sözcükleri edinme ve bağlama uygun sözcük seçme gibi görevlerde anlamlı sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir (Dynia vd., 2014; Kılıç-Tülü vd., 2022; Tager-Flusberg, 2017). Sözcük bilgisindeki bu sınırlılıklar hem genel dil gelişimini hem de okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Westerveld vd., 2017). OSB olan çocukların sözcük bilgisi gelişimi bireysel olarak değişkenlik gösterse de gecikme eğiliminin baskın olduğu bulgularla desteklenmektedir (Charman vd., 2003).

Dinlediğini anlama becerileri de OSB olan çocukların anlam temelli görevlerde yaşadığı güçlükleri açık biçimde yansıtmaktadır. Hikâye akışını takip etme, çıkarımda bulunma, konuşmacının niyetini anlama ve bağlamsal ipuçlarını yorumlama gibi görevlerde OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre daha düşük düzeyde performans sergilediği belirtilmektedir (Eigsti vd., 2011; Solari vd., 2022). Bu güçlüklerin sözcük bilgisi, çalışma belleği kapasitesi ve pragmatik dil kullanımındaki sınırlılıklarla ilişkili olduğu ve okuduğunu anlama becerisi için kritik bir risk oluşturduğu ifade edilmektedir (Solis ve McKenna, 2023).

Genel olarak değerlendirildiğinde, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin performanslarının alanlar arasında eşit bir dağılım göstermediği ve özellikle çözümleme ile ilişkili becerilerde, en belirgin örnek olarak harf bilgisinde, görece daha güçlü bir eğilim sergiledikleri görülmektedir (Baştuğ, 2024). Anlamla ilişkili bileşenlerde tutarsız ve düşük düzeyli bir performansın ortaya çıkması, OSB'nin sınırlı ilgi alanları, dikkat süreçlerindeki güçlükler ve dilsel-pragmatik özelliklerinin erken okuryazarlık gelişimini çeşitli yönlerden etkilediğini işaret etmektedir. Bu nedenle OSB olan çocuklara yönelik erken okuryazarlık müdahalelerinde güçlü yönlerin öğretim sürecinde destekleyici bir dayanak olarak kullanılması ve daha fazla zorluk yaşadıkları alanların bireyselleştirilmiş hedefler, kademeli öğretim içerikleri ve sistematik uygulamalarla yapılandırılması önem taşımaktadır. Böyle bir yaklaşımın çocukların okul öncesi dönemdeki öğrenme deneyimlerini güçlendirerek, ilerleyen yıllardaki beceriler için sağlam bir temel oluşturulmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

OSB'de Erken Okuryazarlık Becerilerini Yordayan Değişkenler

OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki farklılıkları anlamak için bireysel ve çevresel değişkenlerin birlikte ele alınması gerektiği alanyazında açık biçimde ortaya konmaktadır. Araştırmalar, erken okuryazarlık performansını etkileyen temel değişkenler arasında sözel olmayan zekâ (Davidson ve Weismer, 2014), dil becerileri (Kılıç-Tülü vd., 2022), okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş ortam (Dynia vd., 2014), OSB'nin şiddeti (Knight vd., 2019), sosyo-ekonomik düzey (Lanter vd., 2012) ve ev okuryazarlık ortamının niteliği (Sénéchal ve LeFevre, 2014) gibi faktörleri sıralamaktadır. Bu değişkenler, OSB olan çocukların erken okuryazarlık gelişimindeki bireysel farklılıkları açıklamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla bu çocukların erken okuryazarlık performanslarının değerlendirilmesinde söz konusu değişkenlerin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. OSB alanında yapılan çalışmalar OSB tanısı alan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocuklar arasında farklılık olduğunu göstermekle birlikte spektrum içerisinde de farklılıklar göstermektedir (Solari vd., 2022). Erken okuryazarlık becerileri incelendiğinde OSB olan çocukların dil edinimlerinde zorlandığı alanların erken okuryazarlık becerilerine de yansıdığı ve bu becerilerin gelişimlerini etkilediği görülmektedir (Zeanah, 2016).

Erken okuryazarlık becerilerinin güçlü yordayıcılarından biri olarak görülen sözel olmayan zekâ; dikkat, problem çözme, akıl yürütme, bellek ve organizasyon gibi dil dışı bilişsel süreçleri kapsayan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Westerveld vd., 2017).Gerçekleştirilen araştırmalar, sözel olmayan zekâ ile hem erken okuryazarlık becerileri hem de ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Fleury ve Lease, 2018; Westerveld vd., 2016; Westerveld vd., 2018). Örneğin Westerveld vd. (2017), sözel olmayan zekâ düzeyi yüksek olan OSB olan çocukların erken okuryazarlık görevlerinde daha güçlü performans sergilediklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Davidson ve Weismer (2014), sözel olmayan zekânın hem erken okuryazarlık bileşenlerini hem de ileriki okuma becerilerini anlamlı biçimde yordadığını saptamıştır. Bu bulgular, sözel olmayan zekânın OSB olan çocuklarda erken akademik gelişim için dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Dil becerilerinin erken okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisi ise alanyazında en tutarlı biçimde vurgulanan bulgular arasındadır (Westerveld vd., 2018). Okul öncesi dönemdeki dil gelişimi hem erken okuryazarlık becerilerini hem de sonraki yıllarda okuma ve akademik başarıyı güçlü biçimde etkilemektedir (Davidson ve Weismer, 2014; Lanter vd., 2012; Westerveld vd., 2018). OSB olan çocuklara ilişkin çalışmalar da dil becerilerinin erken okuryazarlık üzerindeki belirleyici rolünü doğrulamaktadır. Lanter vd. (2012), dilsel yetkinlik düzeyi daha yüksek olan OSB'li çocukların, dil

becerileri sınırlı olan akranlarına göre erken okuryazarlık alanında belirgin biçimde üstün performans gösterdiklerini rapor etmiştir. Hudson vd. (2017) ise dil gelişimine daha fazla zaman ayrılan sınıflarda OSB olan çocukların erken okuryazarlık çıktılarının daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Dynia ve Solari (2020), OSB olan çocukların çözümleme ile ilişkili becerilerde akranlarına yakın performanslar sergileyebildiklerini, ancak dil ve dil ile ilişkili alanlarda belirgin sınırlılıklarının bulunduğunu ifade etmektedir. OSB olan çocukların dil profillerinin heterojen bir yapı göstermesi (Tager-Flusberg ve Caronna, 2007), dilin bileşenlerinin erken okuryazarlık gelişiminde hangi rolleri oynadığının ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Alanyazında sesbilgisi (Cleland vd., 2010; Güldenoğlu vd., 2016; Kalaycı ve Diken, 2022; Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001), biçimbilim (Eigsti ve Bennetto, 2009; Park vd., 2012; Whitehouse vd., 2008), sözdizimi (Eigsti ve Bennetto, 2009; Park vd., 2012; Servi ve Acarlar, 2021), anlam bilgisi (Ellis-Weismer vd., 2011; Gernsbacher vd., 2016) ve kullanım bilgisi (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001; Philofsky vd., 2007; Volden, 2002) alanlarında yaşanan güçlüklerin erken okuryazarlık becerilerini etkilediği tutarlı biçimde gösterilmektedir. Bu bağlamda dil becerilerinin, erken okuryazarlık müdahaleleri planlanırken dikkate alınması gereken temel bir değişken olduğu anlaşılmaktadır.

Erken okuryazarlık gelişimini etkileyen önemli bir diğer faktör zenginleştirilmiş erken okuryazarlık ortamlarıdır. Çocuklar, doğumdan itibaren bulundukları çevrelerle etkileşim hâlinde oldukları için erken okuryazarlık deneyimlerinin niteliği de bu çevresel bağlamdan doğrudan etkilenmektedir (Weigel vd., 2005). Ev okuryazarlık ortamı, çocukların ilk okuryazarlık deneyimlerinin şekillendiği temel bağlamlardan biridir. Yazılı materyallerin bulunması, kitap okuma etkinliklerinin yapıldığı ve ebeveyn-çocuk etkileşimleri gibi unsurlar ev okuryazarlık ortamının belirleyici özellikleri arasında yer almaktadır (Burgess vd., 2002). Torppa vd. (2022) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada, ev okuryazarlık ortamının hem okuma hem de okuduğunu anlama becerileri üzerinde orta ve yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Evde sağlanan bu ortamın, risk grubunda bulunan çocuklarda bile uzun vadede okuma gelişimini desteklediği bulgusu dikkat çekicidir. Bu sonuç, akademik açıdan risk altında olan OSB olan çocuklar için ev ortamının önemli bir destekleyici unsur olabileceğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde sınıf ve okul ortamları da erken okuryazarlık gelişimini besleyen önemli bağlamlar arasında yer almaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan çocukların ev okuryazarlık fırsatlarına daha sınırlı eriştiği belirtilmekte (Clements vd., 2004) ve bu nedenle erken okuryazarlık açısından zengin sınıf ortamlarının kritik bir işlev gördüğü ifade edilmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, yazılı materyallerin sınıf içinde görünür biçimde kullanılması ve sözcük bilgisi geliştirmeye yönelik planlı etkinlikler bu ortamlarda kullanılan etkili stratejiler arasında sayılmaktadır (Guo vd., 2013; Peeters vd., 2011; Terrel ve Watson, 2018). Hem ev hem okul ortamının erken okuryazarlığa katkısının yüksek olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Niklas ve Tayler, 2017; Pinto vd., 2016). Bu nedenle OSB olan çocukların erken okuryazarlık performansları değerlendirilirken, içinde bulundukları çevrenin niteliğinin de dikkate alınması önem taşımaktadır.

Son olarak OSB'nin düzeyi, erken okuryazarlık becerileri üzerinde bireysel bir değişken olarak değerlendirilmektedir. OSB'nin spektrum içerisinde bulunduğu düzey bireyden bireye farklılık gösterebilmekte ve bu farklılıklar çocukların okuryazarlıkla ilişkili performanslarına da yansıyabilmektedir (Knight vd., 2019). Bazı çalışmalar, OSB'den daha hafif etkilenen çocukların okuma becerilerinde daha güçlü performans sergileyebildiklerini göstermektedir (Estes vd., 2011; Norbury ve Nation, 2011). Diğer bazı araştırmalar ise OSB'nin şiddetinin özellikle okuduğunu anlama performansını yordayan önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir (Davidson ve Weismer, 2014; McIntyre vd., 2017; Ricketts vd., 2013). Knight vd. (2019), OSB'den daha ağır etkilenen çocukların sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerinde daha düşük performans sergilediklerini belirtmiştir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, OSB'nin şiddetinin erken okuryazarlık gelişimini etkileyebilecek önemli bir bireysel değişken olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu derlemede ele alınan çalışmalar, OSB olan çocukların erken okuryazarlık gelişiminin tek bir doğrultuda ilerlemediğini, çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal özelliklerine bağlı olarak oldukça farklı olabileceğini göstermektedir. Alanyazın, OSB olan çocukların harf bilgisi, kod çözme ve görsel ayırt etme gibi kod temelli becerilerde kimi zaman güçlü performanslar sergileyebildiğini ancak sözcük bilgisi, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama gibi anlam odaklı becerilerde daha belirgin güçlüklerle karşılaştıklarını vurgulamaktadır. Bu farklılaşmaların; ortak dikkat sınırlılıkları, pragmatik dil güçlükleri ve bilişsel esneklik gibi OSB'ye özgü özelliklerle ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmektedir. Bunun yanında, sözel olmayan zekâ, genel dil gelişimi, OSB'nin şiddeti ve çocuğun içinde bulunduğu ev ve okul ortamlarının niteliği gibi faktörlerin de erken okuryazarlık becerilerinin şekillenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, erken okuryazarlığın OSB olan çocuklar için yalnızca akademik bir beceri değil; iletişim, sosyal etkileşim ve bağımsız yaşam becerilerini destekleyen temel bir gelişim alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitsel açıdan bakıldığında alanyazın, OSB olan çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemede bireyselleştirilmiş, planlı ve gelişimsel olarak yapılandırılmış yaklaşımların önemine işaret etmektedir. Kod çözme alanında güçlü yönleri bulunan çocuklarda bu becerilerin öğretimin başlangıç noktası olarak kullanılması, anlam temelli bileşenlerde ise daha sistematik ve kademeli öğretim süreçlerinin izlenmesi önerilmektedir. Etkileşimli kitap okuma, hikâye yapılarına yönelik çalışmalar ve çıkarım yapmayı destekleyen soruların düzenli biçimde kullanılması, anlam odaklı becerilerin gelişimini destekleyen etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Örneğin, paylaşımlı kitap okuma sırasında çocuğa hikâyenin nasıl devam edebileceğine dair tahmin soruları yöneltilmesi ya da karakterlerin neden böyle davrandığını tartışmak, çocukların metni anlamlandırma süreçlerine doğrudan katkı sunmaktadır. Harf bilgisinin güçlü, anlam bileşenlerinin ise daha zayıf olması durumunda okunan sözcüklerin görsellerle eşleştirilmesi, kısa hikâyelerde neden-sonuç ilişkilerinin birlikte ele alınması gibi uygulamalar anlam kurmayı kolaylaştırmaktadır. Ev ile okul iş birliği de bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Evde düzenli kitap okuma rutinlerinin oluşturulması, mıknatıslı harfler ve basit sözcük kartlarıyla oyunlar oynanması, günlük yaşam içinde yazıya ve sembollere dikkat çekilmesi, erken okuryazarlık gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin kapsayıcı eğitim bağlamında güçlendirilmesi, alanyazında sıkça vurgulanan bir gereksinimdir. Bu nedenle Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programı (SESFAR) ve Fonolojik Farkındalık Destek Programı (FONFAR- DP) gibi fonolojik farkındalık temelli programların kullanımının yaygınlaştırılması, Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı'nın öğretmen eğitimlerinde yer alması ve öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları sınıf rutinlerine entegre edebilmesi önemli görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, dil ve konuşma terapistlerinin müdahale programlarına sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve anlatı becerileri gibi alanları sistematik biçimde dâhil etmeleri, ilerleyen yıllarda ortaya çıkabilecek okuduğunu anlama güçlüklerini azaltmada etkili olabilmektedir. Bu müdahalelerin oyun, rutinler ve doğal etkileşim bağlamına yerleştirilmesi, çocukların öğrendiklerini genellemesini kolaylaştırmaktadır.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, OSB olan çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için erken çocukluk döneminden itibaren planlı, sürekliliği olan ve aile- uzman iş birliğini temel alan uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ev ortamının yazılı materyallerle zenginleştirilmesi, okulda kanıta dayalı öğretim stratejilerinin uygulanması ve uzman rehberliğinin düzenli biçimde sağlanması, çocukların hem akademik hem sosyal gelişimlerinde uzun vadeli olumlu etkiler yaratmaktadır.

Yazar(ların) Katkıları: Araştırmada her yazar eşit katkıda bulunmuştur.
Etik Onay ve Katılım Onamı: Bu çalışma veri toplama ve yazım sürecinin hiçbir bölümünde, etik izin gerektiren insan/hayvan ya da unsurlar barındırmadığından Etik Kurul izni gerektirmediğini gerektirmemektedir.
Çıkar Çatışması: Yazar(lar), herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.
Mali Destek: Çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluş/kurumdan fon veya hibe desteği alınmamıştır.

KAYNAKÇA

Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez No. 515378) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin "sesbilgisel farkındalık" kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 496–515.

Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2575–2586. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Arrow, A. W. (2007). *Potential precursors to the development of phonological awareness in preschool children* [Doktora tezi, The University of Auckland].

Baştuğ, Y. E. (Yunus Emre). (2024). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocukların erken okuryazarlık profillerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2023). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(4), 205–214.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*, 408–427.

Catts, H. W., Bridges, M. S., Little, T. D., & Tomblin, J. B. (2008). Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*(6), 1569–1579. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0259)

Charman, T., Drew, A., Baird, C., & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language, 30*(1), 213–236.

Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Auckland.

Cleland, J., Gibbon, F. E., Peppé, S. J., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2010). Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger syndrome. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*(1), 69–76.

Clemens, N. H., Shapiro, E. S., & Thoemmes, F. (2011). Improving the efficacy of first grade reading screening: An investigation of word identification fluency with other early literacy indicators. *School Psychology Quarterly, 26*(3), 231–244. https://doi.org/10.1037/a0025173

Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child–Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 273–286.

Clendon, S. A., Paynter, J., Walker, S., Bowen, R., & Westerveld, M. F. (2021). Emergent literacy assessment in children with autism spectrum disorder who have limited verbal communication skills: A tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 165–180. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00030

Cohn, E. G., McVilly, K. R., & Harrison, M. J. (2023). Echolalia as defined by parent communication partners. *Autism & Developmental Language Impairments, 8*, Article 23969415231151846. https://doi.org/10.1177/23969415231151846

Çatalkaya, D. (Dilek). (2024). *Risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Davidson, M. M., & Ellis Weismer, S. (2017). Reading comprehension of ambiguous sentences by school-age children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 10*(12), 2002–2022. https://doi.org/10.1002/aur.1850

Davidson, M. M., & Weismer, S. E. (2014). Characterization and prediction of early reading abilities in children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(4), 828–845.

De Felice, S., Hamilton, A. F. C., Ponari, M., & Vigliocco, G. (2023). It is good to learn from others, better to learn with others: The role of social interaction in human knowledge acquisition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 378*(1870), Article 20210357. https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357

DeBaryshe, B. D. (2023). Supporting emergent writing in preschool classrooms: Results of a professional development program. *Education Sciences, 13*(9), Article 961. https://doi.org/10.3390/educsci13090961

Demir, M., & Doğanay Bilgi, A. (2018). Yazıca zenginleştirilmiş oyunun anaokuluna devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerine etkisi. *İlköğretim Online, 17*(1), 450–468. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413802

Dickinson, D., & Tabors, P. (2004). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *PBS Teacherline, 57*(2), 10–18.

Kalaycı, G. Ö., & Diken, Ö. (2022). Relations between the levels of fluent reading and reading comprehension and the levels of phonological awareness of individuals with Down syndrome in Turkey. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(2), 707–721. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1727419

Dynia, J. M., & Solari, E. J. (2020). Print knowledge in children with autism spectrum disorder: Do child and family variables play a role? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 197–208.

Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A., & Justice, L. M. (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 142–153.

Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay. *Journal of Child Language, 36*(5), 999–1021.

Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(2), 681–691. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001

Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P., & Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(8), 1044–1052.

Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook: Building young children's language and emergent literacy skills*. Paul H. Brookes Publishing.

Farver, J. M., Nakamoto, J., & Lonigan, C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the Get Ready to Read! screening tool. *Annals of Dyslexia, 57*(2), 161–178. https://doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9

Fidler, D. J., Prince, M. A., ... & Daunhauer, L. A. (2022). Latent profiles of autism symptoms in children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 66*(3), 265–281. https://doi.org/10.1111/jir.12910

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.

Gernsbacher, M. A., Morson, E. M., & Grace, E. J. (2016). Language and speech in autism. *Annual Review of Linguistics, 2*, 413–425.

Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Press.

Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Press.

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 72–83. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007)

Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. C. (2021). Early childhood special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 153–163.

Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention, 35*(1), 40–60. https://doi.org/10.1177/1053815113500343

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251–272. https://doi.org/10.17051/io.2016.25973

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. *Education Review, 17*(1), 110–118.

Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: A review. *JAMA, 329*(2), 157–168. https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661

Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children, 84*(1), 55–75.

Jaswal, V. K., Mahalingam, S., & Bahri, N. (2024). Literacy in nonspeaking autistic people. *Autism.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/13623613241230709

Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8–13. https://doi.org/10.1177/004005990203400401

Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Tez No. 336090) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaman, G., & Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2). https://doi.org/10.17860/efd.02080

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(3), 237–270.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. In T. Kargın, D. Altun, & B. Güldenoğlu (Eds.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (ss. 2–17). Pegem Akademi.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2023). The role of early literacy skills in beginning to read in Turkish: Longitudinal findings from first graders. *Participatory Educational Research, 10*(2), 26–42. https://doi.org/10.17275/per.23.27.10.2

Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S., & Almirall, D. (2014). İletişim müdahaleleri: minimal sözel otizmli çocuklar için sıralı çoklu atama randomize çalışma. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 53*(6), 635–646. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019

Kılıç-Tülü, B., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., & Ergül, C. (2022). Investigation of early literacy skills in children on the autism spectrum: The case of Turkish-speaking children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 14*(1). https://doi.org/10.1007/s10803-022-05456-8

Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes, 16*(2–3), 287–308.

Knight, E., Blacher, J., & Eisenhower, A. (2019). Predicting reading comprehension in young children with autism spectrum disorder. *School Psychology, 34*(2), 168–177.

Konza, D. (2011). Understanding the reading process: Phonological awareness. *Research into Practice Series.*Department for Education and Child Development.

Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2025). Reading comprehension challenges in autism spectrum disorder: Linguistic factors and figurative language proficiency. *Autism & Developmental Language Impairments, 10*, Article 23969415251371544. https://doi.org/10.1177/23969415251371544

Kuru, N., & Koç Tüylü, D. (2021). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde*, 141-164.

Laçin, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 657188) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lage, C., Smith, E. S., & Lawson, R. P. (2024). A meta-analysis of cognitive flexibility in autism spectrum disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 157*, Article 105511. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105511

Lanter, E., Watson, L. R., Erickson, K. A., & Freeman, D. (2012). Emergent literacy in children with autism: An exploration of developmental and contextual dynamic processes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*, 308–324.

Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(1), 63–93.

Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in primary education through cooperative project-based learning. *Psicothema, 34*(1), 102–109. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

Misiunaite, I., Davidson, D., & Sawyer, B. (2025). Code- and meaning-related emergent literacy skills and joint attention in autistic and nonautistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 55*(10), 3505–3519. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06469-1

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267–296. https://doi.org/10.1037/a0021890

Monaghan, P. (2023). Literacy and early language development: Insights from computational modelling. *Journal of Child Language, 50*(6), 1394–1410. https://doi.org/10.1017/S0305000923000193

Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks, and social cognition. *Neural Networks, 23*(8–9), 985–997. https://doi.org/10.1016/j.neunet.2010.08.009

Niklas, F., & Tayler, C. (2017). Room quality and composition matters: Children's verbal and numeracy abilities in Australian early childhood settings. *Learning and Instruction, 54*, 114–124.

Norbury, C., & Nation, C. (2011). Understanding variability in reading comprehension in adolescents with autism spectrum disorders: Interactions with language status and decoding skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(3), 191–210.

Palacios, P., & Rodríguez, C. (2015). The development of symbolic uses of objects in infants in a triadic context: A pragmatic and semiotic perspective. *Infant and Child Development, 24*(1), 23–43. https://doi.org/10.1002/icd.1873

Park, C. J., Yelland, G. W., Taffe, J. R., & Gray, K. M. (2012). The relationship between language skills, adaptive behavior, and emotional and behavior problems in preschoolers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(12), 2761–2766.

Pavelko, S. L. (2011). *Emergent writing skills in preschool children with language impairment* [Doktora tezi, Youngstown State University & Purdue University].

Peeters, M., Moor, J., & Verhoeven, L. (2011). Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. *Research in Developmental Disabilities, 32*(2), 659–668.

Philofsky, A., Fidler, D. J., & Hepburn, S. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*(4), 368–380.

Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Vezzani, C., & Gamannosi, B. A. (2016). Predicting reading, spelling and mathematical skills: A longitudinal study from kindergarten through first grade. *Psychological Reports, 118*(2), 413–440.

Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87–98.

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 45*(2), 179–190. https://doi.org/10.1177/0022219411423423

Corrales, J. G., Vera de la Torre, A. J., Cumbe Coraizaca, D. M., & Moreno Novillo, A. C. (2020). Deictic expressions and reading comprehension. *Explorador Digital, 4*(2), 34–50. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v4i2.1199

Ricketts, J., Jones, C. R., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(4), 807–816.

Romero, A. C. L., Rodrigues Funayama, C. A., Capellini, S. A., & Figueiredo Frizzo, A. C. (2015). Auditory middle latency response and phonological awareness in students with learning disabilities. *International Archives of Otorhinolaryngology, 19*(4), 325–330. https://doi.org/10.1055/s-0035-1551552

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development, 85*(4), 1552–1568. https://doi.org/10.1111/cdev.12222

Servi, C., & Acarlar, F. (2021). Türkçe konuşan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda biçimbirimbilgisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 918–952. https://doi.org/10.17679/inuefd.899556

Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39*(4), 279–285. https://doi.org/10.3102/0013189X10369172

Soderman, A. K., Gregory, K. M., & O'Neill, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. Allyn & Bacon.

Solari, E. J., Henry, A. R., Grimm, R. P., Zajic, M. C., & McGinty, A. (2022). Code-related literacy profiles of kindergarten students with autism. *Autism, 26*(1), 230–242. https://doi.org/10.1177/13623613211025904

Solis, M., & McKenna, J. W. (2023). Reading instruction for students with autism spectrum disorder: Comparing observations of instruction to student reading profiles. *Journal of Behavioral Education.* https://doi.org/10.1007/s10864-023-09532-6

Duncan, T., Karkada, M., Deacon, S. H., & Smith, I. M. (2021). Building meaning: Meta-analysis of component skills supporting reading comprehension in children with autism spectrum disorder. *Autism Research, 14*(5), 840–858.

Şimşek, Ö. Ç., & Alisinanoğlu, F. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8*, 15–28.

Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language disorders: Autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America, 54*(3), 469–481.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2017). Language and communication in autism. In F. Volkmar (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Assessment, interventions, and policy* (4th ed., Vol. 2, pp. 330–364). Wiley.

Terzioğlu, I., & Sazak Duman, E. (2024). The effectiveness of the SESFAR intervention program in supporting the phonological awareness of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 10*(1), 43–58. https://doi.org/10.24289/ijsser.1446338

Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology, 215*, Article 105314.

Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson.

Volden, J. (2002). Features leading to judgments of inappropriacy in the language of speakers with autism: A preliminary study. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 26*(3), 138–146.

Wackerle-Hollman, A., Missall, K., Hojnoski, R., Abuela, M., & Running, K. (2024). Using empirical information to prioritize early literacy assessment and instruction in preschool and kindergarten. *Assessment for Effective Intervention, 49*(4), 190–201. https://doi.org/10.1177/15345084241247059

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly, 40*, 204–233.

Westby, C. (2016). Early Literacy Profiles in Children With Language Impairment. Word of Mouth, 27(4), 8-11.

Westerveld, M. F., Paynter, J., & Wicks, R. (2024). The home literacy environment of school-age autistic children with high support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities.* https://doi.org/10.1111/jar.13284

Westerveld, M. F., Paynter, J., O'Leary, K., & Trembath, D. (2018). Preschool predictors of reading ability in the first year of schooling in children with ASD. *Autism Research, 11*(10), 1332–1344.

Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., & Roberts, J. (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(2), 424–438. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2964-5

Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L., & Paynter, J. (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education, 50*(1), 37–48.

Whalon, K. (2018). Enhancing the reading development of learners with autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language, 39*(2), 144–157. https://doi.org/10.1055/s-0038-1628366

Whalon, K., & Fleury, V. P. (2023). Autism and early literacy. In *Handbook on the Science of Early Literacy* (pp. 336–347).

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Society for Research in Child Development, 3*(69), 848–872.

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 101–135.

Yu, L., Yu, J. J., & Tong, X. (2023). Social–emotional skills correlate with reading ability among typically developing readers: A meta-analysis. *Education Sciences, 13*(2), 220. https://doi.org/10.3390/educsci13020220

Zeanah, C. H., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2016). Editorial: The effects of early trauma and deprivation on human development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(10), 1099–1102. https://doi.org/10.1111/jcpp.12642

Zöggeler-Burkhardt, L., Embacher, E. M., & Smidt, W. (2023). Social relationships, interactions and learning in early childhood – theoretical approaches, empirical findings and challenges. *Early Child Development and Care, 193*(11–12), 1199–1203. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2260976