

## ERKEN OKURYAZARLIK MÜDAHALESİNDE YAZIYI REFERANS GÖSTERME STRATEJİSİNİN KULLANIMI

### THE USE OF PRINT REFERENCING IN EARLY LITERACY INTERVENTION

Sinem İŞLEK<sup>1</sup>, Figen TURAN<sup>2</sup>

**ÖZ:** Erken okuryazarlık becerileri formal okuma-yazma öğretiminden önce edinilen bilgi, tutum ve becerileri kapsamaktadır. Yazı farkındalığı da erken okuryazarlık becerilerinden birisidir. Erken okuryazarlık becerilerinin sonraki akademik beceriler üzerine etkisi yapılan birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır. Gelişimsel gecikme ve düşük sosyoekonomik durum gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlik yaşayan çocuklara erken dönemde müdahale edilmesi ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sonraki okul başarısı için önem arz etmektedir. Yazıyı referans gösterme stratejisi de çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için erken müdahale olarak kullanılan tekniklerden birisidir.

**ABSTRACT:** Early literacy skills include knowledge, attitudes and skills acquired before formal literacy teaching. Print awareness is also one of the early literacy skills. The effect of early literacy skills on later academic skills has been proven by many studies. Early intervention and supporting early literacy skills are important for later school success for children who have insufficient early literacy skills due to various reasons such as developmental delay and low socioeconomic status. Print referencing is one of the techniques used as an early intervention to support children's early literacy skills.

**Anahtar Sözcükler:** Erken okuryazarlık, yazı farkındalığı, yazıyı referans gösterme

**Keywords:** Early literacy, print awareness, print referencing

**Bu makaleye atf vermek için:**

İşlek, S. ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140

**Cite this article as:**

İşlek S. and Turan, F. (2023). The use of print referencing in early literacy intervention. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 128-140

<sup>1</sup>.Dr. Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, sinem.islek@atilim.edu.tr, Orcid:0000-0002-8595-8001

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye, figen.turan@gmail.com, Orcid:0000-0002-9785-105X

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early literacy refers to skills include knowledge, skills and attitudes that are prerequisites before formal literacy education. Early literacy, with its general definition, consists of prior knowledge and chapter before reading and writing skills. Early generally attributed as 'developmentally predictors' of reading and writing (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Early literacy skills consist of different skill areas as they provide the developmental basis for reading and writing. Vocabulary, print awareness, alphabet and letter knowledge, phonological awareness and listening comprehension can be considered as components of early literacy. Print awareness is one of the skills considered within the scope of early literacy skills. Print awareness, defined as knowing the importance and shape of written language, is an important building block of early literacy. Print awareness is very important for children to understand the relationship between written language and spoken language. It is very difficult for children who have not acquired print awareness to be successful readers (Vacca vd., 2006).

Print knowledge can be defined as children's emerging and developing understanding of the function and form of print (Storch & Whitehurst, 2002). Print knowledge should be considered as a multidimensional structure that includes children's understanding of the formal features and functions of written language (print concept knowledge) and the names and features of the letters of the alphabet (alphabet knowledge, letter-sound knowledge) (Justice & Pullen, 2003).

The effects of early literacy skills developed in the preschool period on subsequent literacy success are known. Many studies have found that children who lag behind their peers in acquiring early literacy skills tend to have difficulties in reading and writing. For young children with disabilities or developmental risks, the lack of basic experiences in early language and literacy has lasting negative effects on literacy skills (Catts vd., 2002). Even if children from low-income families and children with poor language skills receive interventions that improve their performance, they still lag behind their peers who are at the middle-income level and do not have language skills (Administration for Children & Families, 2005). When these children start school, the differences between their more advantaged peers increase throughout their education (Sheridan vd., 2011).

Young children's knowledge of the forms and functions of written language affects their later reading ability (Stuart, 1995; Weiss & Hagan, 1988). Concepts about print (measured in preschool or kindergarten) predict coding, reading comprehension and spelling in the first or second grade (Lonigan, Shanahan & Cunningham, 2008).

Children's language and literacy skills emerge early in life and continue to develop over a long period of time. Children's early literacy experiences before formal reading instruction may affect their later reading success. This concept of literacy is an evolving practice supported by language and literacy experiences such as literacy-related play, shared book reading, and other related literacy experiences (Saracho, 2016).

Early literacy skills are highly suitable for early intervention in the preschool years, thanks to intervention approaches that vary with the level of involvement for children, teachers, and parents, and the delivery of specific perspectives of targeted literacy (e.g., print knowledge, phonological awareness, writing, reading, verbal language) (NELP, 2008; Sullivan & Field, 2013).

One of the techniques used as an early literacy intervention is print referencing. Print referencing is a technique that is used to draw the attention of the child to the text in the story (Justice & Pullen, 2003). The primary purpose of print referencing is to direct children's attention to writing in a storybook, both verbally and non-verbally (Justice vd., 2010), and as a result, children's knowledge of print can increase in short periods of time (Justice & Ezell, 2002). Reading with a referencing style is an approach that teachers, therapists, and parents can use to develop young children's attention, interest, and knowledge of written information. The intervention is specifically designed to assist children who learn more slowly than others due to little experience with writing and/or developmental disabilities that make learning to read and write difficult (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Adults use print referencing to target different perspectives of print knowledge according to children's level of understanding so that education occurs in the child's proximal development area, which includes increasing the complexity of talking about writing as children understand writing. The "area of proximal

development" is a fundamental concept in Vygotsky's theory. This concept is the region where children need help, outside their ability to achieve (Saracho, 2016).

From a very young age, through literacy-based interactions with adults, children build their concepts about writing (Pullen & Justice, 2003). In some studies, it has been found that shared book reading experiences, which include talking about writing, increase children's knowledge of important print concepts (Justice & Ezell, 2000).

Shared book reading refers to an interactive experience involving reading and learning between a small child or group of children and an adult (Hindman vd., 2008). During shared book reading, adults often have opportunities to draw the child's attention to the print.

## Discussion and Conclusion

Print knowledge appears to be an important determinant in the success of children in formal literacy education. Therefore clearly teaching preschoolers about print will be a key component in supporting their literacy success. However, few studies systematically address ways to increase print knowledge in preschool children; therefore, focusing on this issue may lead to identifying the long-term advantages of literacy (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012).

Considering the studies examined in this article, the use of the strategy of print referencing as an early literacy intervention can increase the writing knowledge of children who are at risk for the acquisition of early literacy skills due to various reasons such as language impairment, disadvantageous environmental conditions such as low socioeconomic level, and developmental delays.

## GİRİŞ

Erken okuryazarlık gelişimi, küçük çocukların yazılı ve sözlü dil hakkındaki bilgileriyle ilgili bir dizi beceriyi kapsar. Özellikle çocukların yazı anlayışı, daha sonraki okuma becerilerinin güçlü bir öncüsüdür (Adams, 1990; Snow, Burns & Griffin, 1998; Shanahan & Lonigan, 2012). Alanyazında erken okuryazarlık ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Erken okuryazarlık genel olarak okuma ve yazmaya 'gelişimsel yordayıcılar' olarak atfedilir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık bu gelişimleri destekleyen çevreler ve okuma ve yazma için gelişimsel temel sağlayan davranışlar, bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir (Lonigan, 1994) ve küçük çocukların formal okuma eğitiminden önceki okul öncesi yılları boyunca edindiği okuma ve yazma becerilerini ifade eder (Whitehurst & Lonigan, 1998). Allor ve McCathren (2003), erken okuryazarlığın önemli üç yönünü a) sözel dil b) fonolojik farkındalık ve c) yazı farkındalığı/harf bilgisi olarak belirtmişlerdir.

Erken okuryazarlık becerileri okuma ve yazma için gelişimsel temel sağladığı için farklı beceri alanlarını kapsamaktadır. Sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve dinlediğini anlama erken okuryazarlığın bileşenleri olarak ele alınabilir.

Erken okuryazarlık becerilerini kazanmada akranlarının gerisinde kalan çocuklar okuma ve yazmada güçlük yaşama eğilimi gösterirler (Luyee, Roselan, Anwardeen, & Mustapa, 2015). Örneğin; birinci sınıfta bu temel okuryazarlık becerilerinde yetersiz olan öğrencilerin yüzde yetmişini oluşturan düşük gelir düzeyi olan ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bu çocukların dördüncü sınıfta önemli okuma problemleri ile karşılaştıkları görülmüştür (Spira, Bracken & Fischel, 2005). Düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen küçük çocuklar anaokuluna girmeden önce erken okuryazarlık becerilerini kazanmakta sıklıkla başarısızdırlar ve okumayı öğrenmede önemli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Rouse & Fantuzzo, 2009).

Sonraki okuma performansı üzerinde erken yazı bilgisinin önemi dikkate alındığında iki risk faktörü, dil bozukluğu (Bishop & Adams, 1990; Boudreau & Hedberg, 1999; Justice, Chow, Capellini, Flanigan, & Colton, 2003) ve düşük sosyoekonomik düzeyi (Bowey, 1995; Justice & Ezell, 2001) içermektedir. Gecikmiş dil becerileri olan çocuklar özellikle klinik olarak yetersiz dil becerileri veya dil bozukluğu olanlar yazının sembolik önemini (Gillam & Johnston, 1985) anlamada gecikme gösterirler ve bu gelişim özellikleri olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre yazıya karşı daha az ilgi göstermeleri olasıdır (Kaderavek & Sulzby, 1998). Catts ve ark. (2002)'a göre dil bozukluğu olan ana sınıfı çocuklarının yarısı ikinci sınıfta okuma yetersizliğini sergileyeceklerdir.

Erken okuryazarlık becerilerinde sağlam bir temelin, çocukların okumayı öğrenirken karşılaşabilecekleri zorlukları azaltmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Yeteneği veya geçmiş

yaşantıları ne olursa olsun, her çocuğun okuryazarlık becerisinin gelişimini desteklemek için düzenlemeler yapılabilir. Kitap okuma bağlamında çeşitli stratejiler kullanılabilir (Dennis & Horn, 2011). Bu makalede kanıt temelli bir erken okuryazarlık müdahalesi olarak yazıyı referans gösterme stratejisi ve bu stratejinin kullanımını incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda konunun kuramsal temeli, yazı bilgisi, yazıyı referans gösterme ve yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı, yazıyı referans göstermenin amacı ve ilgili araştırmalar başlıkları ele alınmıştır.

## Kuramsal Temel

Doğal olarak oluşan yüksek nitelikli yetişkin-çocuk katılımını kolaylaştırmak, sosyal etkileşimci dil gelişimi teorilerinin uygulanmasında kritik bir faktördür (Hewitt, 2000). Bu teorinin savunucuları, hipotez test eden çocuğun dinamik, karşılıklı iletişim alışverişlerinden anlam oluşturup çıkarabildiğini öne sürerler (Justice & Ezell, 1999). Bu teorinin savunucularından Vygotsky, günlük kavramların; formal eğitim sırasında öğretilen bilimsel kavramları öğrenme için temel sağladığına, bu kavramların çocuklar ve yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle günden güne arttığına inanmaktadır (Jayaram, 2012).

L. S. Vygotsky'nin sosyal gelişim teorisinin ana kavramı, bireylerin başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğu ve kültürlerinin zihinsel yeteneklerini nasıl etkilediğidir. Teori, 'doğal' ve 'kültürel' gelişimi birbirinden ayırır. Dil ve okuryazarlık gelişimi sosyo-tarihsel bir çerçevenin parçası olan kültürel gelişimin bir yapısıdır. "Yakınsal gelişim alanı", Vygotsky'nin teorisinde temel bir kavramdır. Bu kavram çocukların yardıma ihtiyaç duyduğu, başarı yeteneklerinin dışındaki bölgedir (Saracho, 2016). Vygotsky (1978)'e göre çocuklar gerçekten de erken yaşlardan itibaren okuma ve yazmayı öğrenebilirler ve bunun için "elverişli" bir olgunlaşma zamanını beklemek zorunda değildirlir. 'Daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde veya yetişkin rehberliğinde problem çözme aracılığıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi ve bağımsız problem çözme aracılığıyla belirlenen gerçek gelişim seviyeleri arasındaki uzaklık' kavramını anlamak gereklidir. Bununla Vygotsky'nin, okuma ve yazmada çocuğun gelişimini içeren bir çocuğun gelişiminde öğrenmenin önemini daha doğrusu sosyal ve katılımcı öğrenmenin önemini tartıştığı söylenebilir. Bruner (1975) ve diğerleri, bir çocuğun bilgiyi inşa etme oranını artırmaya yardımcı olmak için yetişkinlerin kullandıkları konuşma ve eylemleri tanımlamada 'yapı iskelesi' terimini kullanmışlardır. İçselleştirme ve gelişimin gerçekleşmesi için Vygotsky (1978) yapı iskelesi oluşturma sırasında yetişkinin verdiği yardımın  $i + 1$  olması gerektiğini, "i'nin çocuğun bağımsız olarak başarabileceği görevi temsil ettiğini ve 1'in başka birisinin çocuğa yardım seviyesini temsil ettiğini" savunmaktadır (Arshad & Chen, 2009).

Vygotsky, okuryazarlığın en erken köklerinin ilk iletişim eylemlerinin başlangıçlarında bulunduğunu ve yüz ifadeleri, jest yapma, oyun oynama, konuşma, çizme, karalama ve yazma sırasındaki bu ifade etme, anlam çıkarma ve iletişim kurmayı öğrenmenin tek bir birleşmiş sürecinin temelinde tümü olduğu fikrini ortaya atmaktadır. Günlük kavram oluşumu ve bilimsel kavram oluşumu süreçleri arasında anlamlı bir ilişki inşa etme gereksinimini vurgulamaktadır. Vygotsky, günlük kavramların; formal eğitim sırasında öğretilen bilimsel kavramları öğrenme için temel sağladığına, bu kavramların çocuklar ve yetişkinlerin yaşam deneyimleriyle günden güne arttığına inanmaktadır. Örneğin; Vygotsky okullarda üstlenilen dil formlarına ve yapılarına ilişkin araştırmasında çocukların sadece günlük deneyimleri ve doğal öğrenme süreçleri sırasında konuşma dilinin dil yapılarını kazanırlarsa bunun mümkün olabileceğini savunmuştur (Jayaram, 2012).

Okul öncesine devam eden çocuklar evlerinde ve sosyal gruplarda yazı temelli aktivitelere katılırken ve gözlemlerken yazı hakkındaki bilgiyi çözmeye ve kazanmaya başlarlar. Örneğin; yazılı dilin sembolleri ve konuşma sesleri arasında bir bağlantı olduğunu ve yazılı sembollerin anlam ifade ettiğini fark etmeye başlarlar (Jayaram, 2012). Yetişkinler, çocukların anlama seviyesine göre yazı bilgisinin farklı bakış açılarını hedef almada yazıyı referans göstermeyi kullanır böylece eğitim çocukların yazıyı anlaması olarak yazı hakkında konuşmanın karmaşıklığını arttırmayı içeren çocuğun yakınsal gelişim alanında meydana gelir (Arshad & Chen, 2009). Yapı iskelesi, bir çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak için dikkatle tasarlanmış bir ebeveyn, öğretmen veya akran gibi daha bilgili bir ortak tarafından yapılan eğitici bir eylemdir. Sayfadaki kelimeleri hangi şekilde okuması gerektiğini göstermesi istendiğinde, yazı yönü bilgisi olmayan bir çocuk parmağını sağdan sola, hatta sayfanın üstünden sayfanın altına doğru geçirebilir. Bu çocuk, yüksek düzeyde destek sunan bir yetişkinin eğitici eyleminden (çocuğun bir sayfada yazının hangi yönden okunduğunu başarıyla göstermesine

yardımcı olacak bir eylem) faydalanacaktır. Bu özel örnekte, yüksek düzeyde destek sunan bir öğretim eylemi, çocuğun yakınsal gelişim bölgesi içinde yer alacaktır. Yetişkin, çocuğun bölgesinde çalışırken, çocuğun gelişim kapasitesinin mevcut dinamik durumunu hesaba katar ve daha sonra bu süreci çocuğun başarıya ulaşması için gerekli destekleri sunarak kolaylaştırır (Justice & Sofka, 2010).

## Yazı Bilgisi

Yazı bilgisi, bir kişinin yazı dilinin biçimleri ve işlevleri hakkında ortaya çıkan bilgilerini tanımlayan erken okuryazarlık gelişiminin önemli bir alanıdır (Whitehurst & Lonigan, 1998; Storch & Whitehurst, 2002). Yazı bilgisi, küçük çocukların yazıyı anlama (ör. yazı konuşulan dili temsil eder), kitap düzeni (ör. sayfanın üstü ve altı, yönü), harfler (ör. harf isimleri ve sesler) ve kelimeler (ör. harfler kelimeleri oluşturur) hakkındaki bilgisini tanımlayan erken okuryazarlık gelişiminin bir alanıdır (Justice & Ezell, 2004). Yazı bilgisi okul öncesi dönemdeki çocukların edinmesi için temel bir erken okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir (Whitehurst & Lonigan, 1998; Justice & Ezell, 2004) ve bir çocuğun yazı işlevleri ve biçimleri hakkında bilgi (örneğin, büyük ve küçük harfler, soldan sağa yönlülük, sayfanın üstü ve altı) ve harf ses uygunluğuna (Adams, 1990; Purcell-Gates, 1996) karşılık gelir.

Yazı kavram bilgisi ise yazıyı resimlerden ayırt etme, bir harfin bir yazı birimi olduğunu ve harflerin kelimeler oluşturmak için birleştirilebileceğini anlama ve bir sayfadaki yazının doğru yönünü tanımayı içeren yazının organizasyonel özelliklerinin anlaşılmasını içerir (Justice, Bowles & Skibbe, 2006). Yaygın olarak yazılı kavramlar olarak da adlandırılan yazı kavramı bilgisi, okul öncesi ve anaokulu çocuklarının sonraki okuryazarlık başarılarını tutarlı bir şekilde tahmin eden 44 değişkenlerden biri olarak tanımlanmıştır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Yazıyı anlama ise çocukların yazının işlevlerini veya rollerini anlamasını ilgilendiren yazı bilgisinin boyutudur. Çocukların erken çocukluk yıllarında yazının anlamı hakkında edindikleri bilgiler tipik olarak (1) yazının işlevi, (2) çevresel yazı ve (3) okuma kavramı hakkında bilgi edinmeyi içerir.

**1. Yazı işlevi:** Genel olarak yazının amacının anlam ifade etmek olduğu bilgisidir.

**2. Çevresel yazı:** Çevredeki yazının sunduğu belirli ve değişen amaçlar hakkında bilgidir (işaretler, logolar, posterler vb. üzerinde).

**3. Okuma kavramı:** Okumanın, kişilerin çeşitli amaçlarla meşgul oldukları bir eylem olduğu bilgisidir (Justice & Sofka, 2010).

Yazı farkındalığı çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları için çok önemlidir (Vacca vd., 2006). Yazı farkındalığı, söz dizimi, dil bilgisi ve konuşma ve yazı kelimeleri arasında benzerlik ve farklılıklarla ilişkili sözel dil öğrenimiyle ilgilidir (Rohde, 2015). Çocuklar yazı farkındalığı aracılığıyla sözlü ve yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamaya başlamaktadırlar. Çocukların okumanın teknik özelliklerini öğrenmeden önceki ilk aşama, yazı farkındalığı becerileridir. Okumanın teknik özellikleri harf, sözcük, cümle, hece, ses ve noktalama işaretlerini kapsamaktadır. Yazı farkındalığını kazanamamış çocukların başarılı okuyucu olmaları çok zordur (Vacca vd., 2006).

## Yazı referans gösterme

Çocuklar tipik olarak harfler ve kelimeleri fark etmeyi öğrenme gibi sonraki gelişen kavramlardan önce yazı düzenleri ve işlevleri gibi erken gelişen kavramları anlarlar (Lomax & McGee, 1987; Justice & Ezell, 2004). Yazıyı referans gösterme tekniği, öncelikle çocukların yazı bilgisi alanında ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini ve bilgilerini geliştirmek için kullanılır (Zucker, Ward, & Justice, 2009).

Yazıyı referans gösterme, sesli okumalar boyunca yazının biçimleri, fonksiyonları ve özelliklerini vurgulamayla yazıya ilgi ve gelişen okuyucuların bilgisini arttırmada eğitimcilerin kullandığı teknikleri ifade etmektedir (Justice & Ezell, 2002, 2004; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Tablo 1'de erken çocukluk ortamlarında yazıyı referans göstererek sesli okuma aracılığıyla değinilen yazı hedefleri verilmiştir.

Tablo 1.

*Erken Çocukluk Ortamlarında Yazıyı Referans Göstererek Sesli Okuma Aracılığıyla Değınilen Yazı Hedefleri*

Yazı Hedefleri	
<b>Yazıyı Anlama Alanı</b>	<b>Kitap ve Yazı Düzenleme Alanı</b>
Yazı İşlevi	Sayfa Düzeni
Çevresel Yazı	Kitabın Başlığı
Okuma Kavramı	Sayfanın Üstü ve Altı
	Yazı Yönü
	Yazarın Rolü
<b>Harfler Alanı</b>	<b>Sözcükler Alanı</b>
Harflerin İsimleri	Yazıda Sözcük Kavramı
Harf Kavramı	Kısa ve Uzun Sözcükler
Büyük ve Küçük Harfler	Harfler ve Sözcükler
	Sözcük Tanımlama

(Zucker, Ward ve Justice, 2009)'dan alınmıştır.

Yazıyı referans gösterme öykü içinde özel olarak çocuğun dikkatini yazıya çekmenin kullanıldığı bir tekniktir (Justice & Pullen, 2003). Yazıyı referans göstermenin arkasındaki fikir çocukların daha çabuk dikkat ediyor olması ve yazı hakkında daha çabuk öğrenmeleri anlamına gelen en sonunda yazıya artan ilgidir. Yazıyı referans gösterme için üç özel bileşen vardır:

- Yazı hakkında sorular
- Yazı hakkında yorumlar
- Okurken yazı boyunca parmakla takip etme (Justice & Ezell, 2004).

Yazıyı referans gösterme stratejisi, dil ve okuryazarlık başarısını etkileyen gelişimsel engelleri olma ve kitap ve yazı deneyimlerinin nadir olduğu ev ortamı gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık öğrenme gecikmeleri riski altında olan çocuklarda kullanılabilir (Justice & Ezell, 2004).

Yazıyı referans gösterme stiliyle okumak, öğretmenlerin, terapistlerin ve ebeveynlerin, küçük çocukların yazılı bilgiye olan dikkatini, ilgisini ve bilgilerini geliştirmek için kullanabileceği bir yaklaşımdır. Müdahale, özellikle okuma yazma öğrenmeyi zorlaştıran yazı ve / veya gelişimsel engellerle ilgili az deneyimler nedeniyle diğerlerinden daha yavaş öğrenen çocuklara yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009).

Yetişkinlerin yazıyı referans göstermeleri, çocukların dikkatini yazıya yönlendirmenin önemli bir yoludur çünkü küçük çocuklar öykü kitaplarına bakarken nadiren yazıya dikkat ederler (Piasta et al., 2010). Bazı araştırmacılar, çocukların kendilerine bir kitap okunduğunda nadiren yazı hakkında konuştuklarını veya yazıya baktıkları sonucuna ulaşmışlardır (Ezell & Justice, 2000; Evans vd., 2008). Benzer şekilde araştırmacılar tarafından çocuklara kitap okuyan yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler ve diğer bakım verenler) nadiren yazı hakkında konuştukları, okurken yazıyı izlemek gibi sözel olmayan referanslar kullanarak yazıya açık bir ilgi nesnesi oluşturmadıkları da bulunmuştur (Phillips & McNaughton, 1990; Ezell & Justice, 2000; Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003).

Çocuklara yüksek sesle öykü kitaplarını okumak, yazı farkındalığını güçlendirmek için potansiyel olarak etkili bir bağlam olarak kabul edilmektedir (Mol & Bus ve de Jong, 2009). Yazı bilgisi becerilerinin güçlendirilmesi için kitap okumanın faydaları da belgelenmiştir (Justice ve Ezell, 2002; Mol ve diğerleri, 2009). Yetişkinler, paylaşımlı kitap okuma sırasında çocukların yazıya olan ilgisini artırmak için basit düzenlemeler yapabilirler (ör. metin içindeki yazıya işaret etme veya yazı hakkında

konuşma) (Ezell & Justice, 2000; Evans vd., 2008; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009). Yetişkinler kitap okurken harflerin isimlerini gösterme ve söyleme gibi yazıya açık bir şekilde referans gösterdiklerinde çocukların dikkati yazıya ve yazı işlevlerinin nasıl geliştirildiğine dair farkındalıklarına çekilir (Gettinger & Stoiber, 2014). Yetişkinler ayrıca harflerin ve kelimelerin kavramları ve özellikleri gibi daha karmaşık yazı bilgilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmak için sözel ve sözel olmayan yönlendiriciler kullanabilir (ör. "Sayfadaki ilk harf nedir? Nasıl ses çıkarır?"; Justice & Ezell, 2004; Zucker, Justice & Piasta, 2009). Yazıyı referans gösterme olarak adlandırılan, paylaşımlı sesli okumalara yönelik bu yaklaşım, okul öncesi dönemde nedensel olarak daha fazla yazı farkındalığı ve yazı bilgisiyle bağlantılıdır (Justice & Ezell, 2000; Justice & Lankford, 2002; van Bysterveldt, Gillon & Moran, 2006; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009) ve çocuklar dil gelişimini ve öykü anlamayı destekleyen yorumlar ve sorulardan uzaklaşmaksızın paylaşımlı kitap okumaya dahil edilmelidir (Zucker vd., 2009).

Paylaşımlı kitap okuma, çocukların dikkatini yazı dilinin ayrı unsurlarına, yazılı ve sözlü dil arasındaki ilişkiye ve öykü grameri bileşenlerine odaklayabilir. Bu yeterlilikler, çocukların daha sonraki akademik başarı ile temelde ilgili beceriler olan yazılı kurallar, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve anlatı becerileri hakkındaki bilgilerini arttırabilir (Stuart, 1995; Catts vd., 2001).

Yazıyı referans gösterme öykü kitabı okuma etkileşimlerinin üstdil odağını arttırmaktadır. Bu ipuçları yetişkinler (ebeveynler, klinisyenler veya öğretmenler) ve küçük çocukların paylaşımlı kitap okuma etkileşimleri içine gömülmüştür. İpucu terimi yazıyı referans gösterme durumunda ve ipucu referansına karşı dolaylı veya açık bir şekilde çocuğun odağına yönelen bir yetişkin davranışını tanımlar (Justice & Ezell, 2004). Justice ve Ezell (2000) yazıyı referans gösterme boyunca öğretmenlerin kullandığı iki ortak tekniği tanımlamışlardır: çağrışımçı ve çağrışımçı olmayan. Çağrışımçı yaklaşımlar çocuğu grubun büyüklüğünden bağımsız olarak cevap vermeye zorlayan yorumlar, sorular ve yönergelerdir. Çağrışımçı olmayan yaklaşımlar, sözel ve sözel olmayan ipuçlarının her ikisini de kapsar, çocuktan sözel yanıtlar gerektirmez (Ezell & Justice, 2000). Genel olarak, yazıya dikkat çekmek, yazıya hem sözel referansların hem de sözel olmayan referansların kullanılmasını içerir (Justice & Ezell, 2000, 2004).

Yazıya sözel referanslar, çocukların kitap okuma ve diğer okuryazarlık etkinlikleri sırasında yazı ile iletişimini arttıran, yazı hakkındaki sorular ve yorumlar gibi yetişkinlere yönelik sözel davranışlardır. Bazı sözel referans türleri, çocukları açık bir şekilde yazı hakkında konuşmalara veya soru-cevap alışverişlerine dahil etmeye başvurdukları için çağrışımçıdır. Diğer sözel referanslar, çocuklara yazı hakkında bilgi sağlamayı amaçladıkları için çağrışımçı değildir. Yazı ile ilgili sorular genellikle çağrışımçıdır, oysa yazı ile ilgili yorumlar genellikle çağrışımçı değildir. Yazıya yönelik sözel olmayan referanslar, çocukların kitap okuma ve diğer okuryazarlık aktiviteleri sırasında yazı ile iletişimini arttıran, okurken yazıyı izleme (sözcükleri okurken parmağınızı aynı anda sözcüklerin altında gezdirme) ve yazıyı işaret etme gibi yetişkinlere yönelik sözel olmayan davranışlardır. Tablo 2' de yazıya ilişkin referans kullanımı verilmiştir.

Tablo 2.

*Yazıya İlişkin Referans Kullanımı*

Genel teknikler	Özel tipleri
<b>Sözel referanslar</b>	Yazı hakkındaki sorular
	Yazı hakkındaki yorumlar
	Yazı hakkındaki talepler
<b>Sözel olmayan referanslar</b>	Yazıyı işaret etme
	Yazıyı takip etmeler

(Justice & Ezell, 2004)'ten alınmıştır.

## Yazıyı Referans Göstermenin Amacı

Yazıyı referans göstermenin esas amacı üstdil farkındalığını kolaylaştıran yazı hakkındaki konuşmalara gelişen okuyucuların katılmasıdır. Üstdil farkındalığı dikkatin bir nesnesi olarak dili, konuşma veya yazı dili fark etmeksizin düşünme becerisidir (Zucker, Ward, & Justice, 2009).

Paylaşımlı bir okuma müdahalesi stratejisi olarak yazıyı referans göstermenin birincil amacı, çocukların yazı ve yazılı metnin doğasını anlamasını sağlamaktır. Çocukların okumayı öğrenebilmeleri için alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve kitaplarda ve yazılı materyallerde sunulan yazı kurallarının anlaşılmasını geliştirmeleri gerekir (Puranik, Lonigan, & Kim, 2011). Yazıyı referans göstermenin birincil amacı, sözel ve sözel olmayan yollarla bir öykü kitabının içinde çocukların dikkatini yazıya yönlendirmektir (Justice vd., 2010) ve bunun bir sonucu olarak, çocukların yazı bilgileri kısa zaman dilimlerinde artabilir (Justice ve Ezell, 2002). Paylaşımlı kitap okuma küçük bir çocuk veya çocuk grubu ve bir yetişkin arasında yer alan okumayı ve öğrenmeyi içeren etkileşimli bir deneyimi ifade eder (Hindman vd., 2008). Paylaşımlı okuma, yazıyı referans göstermeyi kolaylaştırmak için en yaygın kullanılan etkinliktir. Paylaşımlı okuma sırasında, yetişkinlerin tartışmak ve yazıya dikkat çekmek için sık sık fırsatları bulunmaktadır (Breit-Smith vd., 2009). Paylaşımlı okuma sırasında yazıyı referans gösterme kullanılmasının çocukların sözel dil (Hargrave & Sénéchal, 2000; Allor & McCathren, 2003; Catts & Kamhi, 2005); fonolojik farkındalık (Allor ve McCathren, 2003); ve yazı farkındalığı (Catts & Kamhi, 2005) becerilerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Kitaplar çocuklara yazıyı referans gösterme stiliyle okunduğunda, çocuklar normal okuma etkileşimlerinden çok daha sık yazıya bakarlar (Justice vd., 2008) ve yazı hakkında daha sık konuşurlar (Ezell & Justice, 2000).

Yazıyla ilgili sınırlı sözcük dağarcığıyla formal okuma öğretimine başlayan çocuklar okuma zorlukları için risk altında olabilirler, çünkü bu sözcük dağarcığı formal okuma öğretiminde sağlanmaktadır (van Kleeck, 1990).

## Yazıyı Referans Gösterme Stratejisi Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Yazıyı referans gösterme stratejisi uygulamaları ile ilgili incelenen araştırmalarda genel olarak paylaşımlı kitap okuma sırasında yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımının çocukların yazı bilgisi ile ilgili erken okuryazarlık becerileri üzerindeki önemli etkilerine değinilmiştir.

Justice ve Ezell (2000), ebeveynleri okuma sırasında yazılı referanslar ekleyen okul öncesi çocuklarının, aynı kitapları okuyan yazıyı referans gösterme ile ilgili eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla beş yazı bilgisi ölçümünden üçünde (yazı ve kitap düzeni, kelimeler, yazıyı anlama) önemli kazanımlar elde ettiklerini bulmuşlardır.

Justice ve Ezell (2002) bir okul öncesi merkezinde sekiz hafta boyunca süren 24 oturumluk bir kitap okuma programını tamamlamak üzere 15'i deney 15'i kontrol grubunu oluşturacak 3-5 yaş arası normal gelişim gösteren düşük gelir düzeyine sahip 30 çocuğu tesadüfi olarak belirlemişlerdir. Her çocuk küçük grup okuma oturumları ve okuma oturumları sırasında toplam sekiz kitap başlığının dönüşümlü olarak yer değiştirdiği oturumları tamamlamıştır. Deney grubundaki çocuklar ön testten son teste alfabe bilgisi ölçümlerinde, kelime kavramı ve kelime tanımlamada önemli ölçüde daha fazla artış göstermişlerdir.

Justice, Kaderavek, Bowles ve Grimm (2005), paylaşımlı okuma bağlamında gömülü olan yazıyı referans göstermeyi yazı farkındalığını desteklemek için bir müdahale olarak kullanmışlardır. Müdahale sırasında, 23 öğretmen ve 106 normal gelişim gösteren çocuk tesadüfi olarak birinci koşula (yazıyı referans gösterme stratejisi kullanılan paylaşımlı kitap okuma) veya ikinci koşula (yazıyı referans gösterme stratejisi kullanılmayan paylaşımlı kitap okuma) atanmışlardır. Her gruba aynı kitapların okunmasıyla müdahale 30 hafta sürmüştür. Müdahalenin sonuçları, yazıyı referans gösterme ile paylaşımlı okuma müdahalesi alan çocukların yazı kavram bilgisinde (çeşitli metinlerde yazının düzenlenme şekli ve hizmet ettiği işlev hakkında bilgi), alfabe bilgisinde (bireysel alfabe harflerinin isimleri ve ayırt edici özellikleri) ve isim yazma becerisinde önemli ölçüde daha yüksek kazanımlar elde ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Lovelace ve Stewart (2007), dil bozukluğu olan beş çocuğa sağlanan bire bir konuşma-dil terapisi seanslarına yazıyı referans göstermeyi içeren bir öykü kitabı okumasını dahil etmişlerdir. Müdahale oturumları, çocukların okul öncesi sınıflarında 13 hafta boyunca haftada iki seans olacak biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bazı yazı kavramlarını diğerlerinden daha



kolay öğrendikleri bulunmuştur; tüm çocuklar bir sayfanın nasıl düzenlendiğini (örneğin, bir sayfanın üstü ile altı arasındaki fark) ve bir kitabın resimleyen rolünü öğrenmişlerdir, ancak hiçbiri bir harfin ne olduğunu öğrenememişlerdir.

Cabell ve Justice (2008) tarafından yapılan çalışmada dil bozukluğu olan beş çocuk bağımlı ölçüm üzerinde önceden belirlenen bir kritere ulaştıklarında aşamalı bir biçimde farklı zaman noktalarında yazıyı referans gösterme teknikleri kullanılan oturumlara katılmışlardır. Katılımcılar toplam 13 hafta boyunca takip edilmiş ve birkaç kez değerlendirilmişlerdir. Beş çocuğun tümü müdahale boyunca yazı kavram bilgisi becerisinde artış göstermişlerdir. Sonuçlar paylaşımlı kitap okuma bağlamı içinde çağrışımçı olmayan yazıyı referans gösterme tekniklerinin dil bozukluğu olan okul öncesi çocuklar arasında yazı kavram bilgisi gelişimini kolaylaştırdığını öne sürmektedir.

Diğer bir çalışmada, öğretmenler geniş bir grup ortamında çocuklara 30 hafta boyunca her hafta 4 kere yeni bir kitap okumuşlardır. Toplamda, çocuklar bir akademik yıl boyunca 120 okuma oturumuna katılmışlardır. 30 hafta boyunca öğretmenleri tarafından kendilerine yazıyı referans gösterme stiliyle kitap okunan çocuklar, öğretmenleri normal okuma stilleri ile okuyan çocuklara göre yazı bilgisinde önemli bir hızlanma göstermişlerdir (Justice vd., 2009).

Gettinger ve Stoiber (2014), çocukların dil sonuçları üzerinde olumlu etkileri olması için bir yazıyı referans gösterme müdahalesinin kullanımının sonuçlarını araştırmışlardır. Çocuk katılımında yüzde yirmi beş, alfabe bilgisinde ortalama 5-6 harf ve yazı kavramlarında ortalama 4-5 kavram artış görülmüştür.

## SONUÇ

Yazı bilgisi, okul öncesi çağındaki çocukların edinmesi için temel bir erken okuryazarlık becerisi olarak kabul edilir (Whitehurst & Lonigan, 1998; Justice & Ezell, 2004). Çocukların yazının kavramları hakkındaki bilgisinin okuma kazanımını desteklediği bulunmuştur (Clay, 1993). Yazı hakkındaki kavramlar (okul öncesi veya anasınıfında ölçülen) birinci veya ikinci sınıfta kodlama, okumayı anlama ve heceleme yordamaktadır (Lonigan vd., 2008).

Formal okuryazarlık eğitiminde çocukların başarısında özellikle harflerin ve seslerin 'kodunu izlemeyi' öğrendikleri zaman onların yazı bilgisi önemli bir belirleyici olarak görünür. Bu yüzden yazı ile ilgili okul öncesi çocuklarına açık bir şekilde öğretim, onların okuryazarlık başarısını desteklemede anahtar bir bileşen olmalıdır (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012). Çocukların yazılı metinde yazıya olan ilgisine kasıtlı olarak odaklanmanın, çocukların okumanın koda dayalı özelliklerini öğrenmeleri üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (Justice & Ezell, 2004; Evans & Saint-Aubin, 2005). Bu nedenle, küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için resmi okuryazarlık programlarına başlamadan önce yazının kod ve okuryazarlığın anlam temelli yönleri hakkında bilgi edinmeye teşvik edilmesi kritik görünmektedir (Senechal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001; Storch & Whitehurst, 2002). Bununla birlikte çok az araştırma okul öncesi çocuklarda yazı bilgisini artırmanın yollarına sistematik olarak değinmektedir dolayısıyla bu konu üzerinde durulması, uzun dönemli okuryazarlık avantajlarını beraberinde getirebilir (Piastra, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012).

Bu çalışmada incelenen araştırmalar göz önüne alındığında paylaşımlı kitap okuma sırasında yetişkinler tarafından yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanılmasının çocukların yazı bilgisi ile ilgili erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir. Özellikle dil bozukluğu, düşük sosyoekonomik düzey gibi dezavantajlı çevre koşulları ve gelişimsel gecikmeler gibi çeşitli nedenlerle erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı açısından risk altında olan çocuklarda erken okuryazarlık müdahalesi olarak yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanılmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.  
Administration for Children & Families. *Head Start impact study: First year findings*. 2005. [Erişim Tarihi: 18 Nisan 2021]. Erişim adresi: [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first\\_yr\\_finds.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/first_yr_finds.pdf)

- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 72–79. doi:10.1177/10534512030390020201.
- Applebee, A.N. & J.A. Langer. (1983). “Instructional scaffolding; Reading and writing a natural language activities”. *Language Arts 60*/2: 168-175.
- Arshad, M., & Chen, W. H. (2009). Vygotsky’s socio-cultural theory of literacy Scaffolding children to read and write at an early age. *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia, 11*(2), 319.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 1027–1050.
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*, 249–260.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*, 476–487.
- Breit-Smith, A., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. (2009). How often and how much? *Topics in Language Disorders, 29*(4), 360–369.
- Cabell, S. Q., & Justice, L. M. (2008). Print-referencing techniques, implemented during a shared storybook-reading activity, hold promise for increasing the print-concept knowledge of preschoolers with language impairment. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 2*(1), 17-19, DOI: 10.1080/17489530801937038.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten- ten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*, 38–50.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*, 1142–1157.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities (2nd ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for Supporting Early Literacy Development. *Young Exceptional Children, 14*(3), 29–40.
- Evans M.A. & Saint-Aubin J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science, 16*(11), 913-920.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers’ attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading, 12*, 106–129.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult–child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech- Language Pathology, 9*, 36–47.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 283–297.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 521–526.
- 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*.
- Hammett, L. A., van Kleeck, A., & Huberty, C. (2003). Patterns of parents’ extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*, 442–468.
- 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.
- Hewitt, L. E. (2000). Does it matter what your client thinks? The role of theory in intervention: Response to Kamhi. *American Journal of Speech-Language Pathology, 2*, 186-193.

- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350.
- Jayaram, K. (2012). Towards a Conceptual Framework for Early Literacy : *A Balanced and Socially Sensitive Approach*, 1(1), 32–39.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (1999). Vygotskian theory and its application to language assessment: An overview for speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 26, 111–118.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257–269. *Schools*, 38, 72–83.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123–134.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17–29.
- Justice, L. M., & Lankford, C. (2002). Preschool children's visual attention to print during storybook reading: Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 9–19.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 12, 320–332.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills. *Tecse*, 233, 99–113.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143–156.
- Justice, L.M., Bowles, R.P. & Skibbe, L.E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 224–235.
- Justice, L.M., Mashburn A.J., Hamre B.K., Pianta R.J. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*. 23(1), 51-68.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating Preschoolers' Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher–Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67.
- Justice, L. M. & Sofka, A. E. (2010). *From Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*. The Guilford Press.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (1998). Low versus high orientation towards literacy in children. Paper presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, San Antonio, TX.
- Lomax, R.G., & McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237–256.
- Lonigan C.J. (1994) Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review* 14(3): 303–323.
- Lonigan C.J., Schatschneider C., Westberg L., et al. (2008) Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. In: The National Early Literacy Panel (ed.) *Developing Early Literacy*. Jessup, MD: National Institute for Literacy, pp. 55–106.
- Lonigan C.J., Shanahan T., Cunningham A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Report. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16–30.

- Luyee, E. O., Roselan, F. I., Anwardeen, N. H., & Mustapa, F. H. M. (2015). Suitability of the LINUS 2.0 Programme in Assessing Children's Early Literacy Skills. *Kiperonline Academic*, 3(2), 36–44. Retrieved from <http://moj-es.net/article/suitability-of-the-linus-20-programme-in-assessing-childrens-early-literacy-skills>.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979–1007.
- National Early Literacy Panel [NELP] (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Phillips, G., & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196–212.
- Piasta, S. B., Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Kaderavek, J. N., & Schatschneider, C. (2010). Impact of professional development on preschool teachers' print references during shared read alouds: A latent growth curve analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(4), 343–380.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*, 83(3), 810–820.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 465–474.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the tv guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406–428.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>.
- Rouse H.L. & Fantuzzo J.W. (2009). Multiple risks and educational well-being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*. 24(1): 1–14.
- Saracho, O. N. (2016). Parents' shared storybook reading – learning to read. *Early Child Development and Care*, 4430(June), 1–14.
- Senechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439–460.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (2012). *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Sheridan SM, Knoche L, Kupzyk K, Edwards C, Marvin C. NIH Public Access. *Journal of School Psychology*. 2011; 49(3): 361–383.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spira, E. G., Bracken, S.S., & Fischel, E.J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41, 225–234.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five- and six-year old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287–296.
- Sullivan A.L. & Field S. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*. 51(2): 243–260.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M. K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. ve McKeon, C.A. (2006). *Reading and Learning to Read*. (Sixth Edition) Boston: Pearson Education Inc.
- van Bysterveldt, A., Gillon, G., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 301–329.

- Van Kleeck, A. (1990). Emergent literacy: Learning about print before learning to read. *Topics in Language Disorders, 10*(2), 25-45.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society; The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiss JJ & Hagan R. (1988). A key to literacy: Kindergarteners' awareness of the functions of print. *The Reading Teacher, 41*, 574-579.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848-872.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*, 62-72.