

Filizlenen Okuryazarlık ve Desteklenmesi

Berrin Baydık*

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Günümüzde, erken çocukluk eğitimcileri ve diğer uzmanlar okuryazarlık gelişiminin çocukluğun çok erken dönemlerinde başladığına inanmaktadırlar. Filizlenen okuryazarlık terimi günümüz okuryazarlık gelişimi görüşünü betimlemek için kullanılmaktadır. Bu derlemede, filizlenen okuryazarlık görüşünün özellikleri, filizlenen okuryazarlık bilgi ve becerilerinin iki alanı; yazılı dil farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık betimlenmiştir. Ayrıca bu alanların nasıl destekleneceği açıklanmıştır.

Key Words: Filizlenen okuryazarlık, erken çocukluk okuma gelişimi, okuma-yazma güçlükleri riskindeki çocuklar, müdahale

Abstract

Today, early childhood educators and other professionals believe that literacy development begins in the very early stages of childhood. Emergent literacy is a term used to describe the present day view of early literacy development. In this review, the characteristics of the notion of emergent literacy and two domains of emergent literacy knowledge and skills; written language awareness and phonological awareness were described. In addition, how these domains were promoted was explained.

Anahtar Sözcükler: Emergent literacy, early childhood reading development, children at risk for reading-writing difficulties, intervention

* Arş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Anabilim Dalı, 06590 Cebeci Tel: 312 363 33 50/305 e-posta: baydik@diyalup.ankara.edu.tr

Okuma ve yazma, çocukların okul ve okul sonrası yaşamlarındaki başarıları için kazanmaları ve geliştirmeleri gereken becerilerdir. Okuma-yazma becerilerinin gelişimi yaşam boyu devam etmekle birlikte, doğumdan formal okuma-yazma öğretiminin başlangıcına kadar olan ve formal okuma-yazma öğretiminin başlangıcını içeren erken çocukluk yılları (0-8 yaş) okuryazarlık gelişiminin en önemli dönemi olarak kabul edilmektedir. Çocukları formal okuma-yazma öğretimine başlanıncaya kadar okuryazarlık deneyimlerinden yoksun bırakmanın onların okuma-yazma gelişimlerini ağır biçimde sınırlayabileceği ifade edilmektedir (International Reading Association [IRA] ve National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998).

Teale (1995) erken çocukluk yıllarındaki okuryazarlık gelişiminin önceki yıllarda formal öğretim öncesi ve formal öğretim dönemi olmak üzere iki ayrı dönemde ele alındığını belirtmiştir. Yazar, 1920'li yıllardan 1980'li yıllara kadar ağırlığını koruyan bu görüşte formal okuma öncesi döneminin *okumaya hazırlık dönemi* olarak kabul edildiğini, formal öğretim dönemi başlangıcının ise *başlangıç okuması* (formal okuma-yazma öğretiminin başlangıcı) olarak isimlendirildiğini ifade etmiştir. Teale ve Sulzby (1992) sözü edilen bu yıllar arasında erken çocukluk okuma-yazma gelişiminin ele alınmasında *okumaya hazırlık* görüşünün hakim olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, bu görüşte okumaya hazır olmak için nörolojik olgunlaşmanın gerekli olduğu ve okuma için gereken zihinsel becerilerin gelişimdeki belli bir zamanda otomatik olarak belireceği düşüncesinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Sözü edilen görüşte, okuma öğretimine çocuğun bu öğretim için belli bir olgunluğa ulaştığında başlanması gerektiğinin ve olgunluğa ulaşılmadan önceki tüm okuma-yazma etkinliklerinin boşa geçirilen zaman ve potansiyel olarak zararlı olduğunun düşünüldüğü (International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998), okumaya hazır oluş zamanının ise yaklaşık altı ve altıbuçuk zihin yaşına ulaşılması olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Kuder ve Hasit, 2002). *Okumaya hazırlık* görüşüne göre, okuma-yazma gelişimi ve öğretimi şu şekilde ele alınmıştır (Teale ve Sulzby, 1992):

1. Okuma-yazma öğretimi, yalnızca görsel duyarlılık ve algı, işitsel ayırt etme ve işitsel bellek gibi okumaya hazırlık becerileri kazanıldığında başlatılır.

2. Okuma öğretiminde okumanın formal yanları bağlam dışı ele alınır; genellikle okumanın işlevsel kullanımı ihmal edilir.

3. Harf yazma dışında, yazma öğretimi çocuk okumayı öğrendikten sonra başlatılır.

4. Formal okuma öğretiminin başlamasından önceki okuma-yazma deneyimlerinin okuma öğretimiyle bir ilgisi yoktur; yeterli öğretim ve uygulama imkanı öğretim başladığında verilir.

5. Çocukların tümü benzer okumaya hazırlık aşamalarından geçerler, çocuklardaki bu gelişim hiyerarşisi periyodik olarak formal testlerle dikkatlice izlenir.

Teale (1995) günümüzde hala bazı okul öncesi sınıflarında *okumaya hazırlık* görüşünün benimsenmesine devam edilmesine karşın, 1980'li yıllardan sonra erken çocukluk okuryazarlığı gelişimini farklı bir bakış açısıyla açıklayan yeni bir modelin ağırlık kazandığını ifade etmiştir. Günümüzde okuma-yazmaya hazırlık görüşünün yerini alan (Davey Zeece ve Churchill, 2001) bu modelde formal okuma-yazma öğretiminin başlamasından önceki okuryazarlık bilgi ve becerilerinin İngilizce'de *Emergent Literacy* (Justice ve Pullen, 2003), Türkçe'de ise *Filizlenen Okuryazarlık* (Uzuner, 1996) olarak isimlendirildiği görülmektedir. Teale ve Sulzby (1992, s. xvii, xix, xx) erken çocukluk yıllarındaki okuryazarlığın isimlendirilmesinde filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) teriminin seçilmesinin nedenlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

- Doğumdan okul yaşına kadar geçen sürede yalnızca okuma değil, yazma da gelişir. Okuryazarlık teriminin içinde hem okuma hem de yazma yer alır. Filizlenen okuryazarlık terimlerinin içinde yazmaya da yer verilmektedir.

- Filizlenme terimi gelişimi vurgular. Çevrenin uyarımıyla çocukta okuryazarlık filizlenir. Okuryazarlık gelişimi devam eden bir süreçtir.

- Filizlenme terimi sürekliliği olduğu kadar süreksizliği de ifade eder. Gelişimde daha önce olmayan yeni şeyler filizlenir. Çocuk gelişimde amaçlarını ve stratejilerini değiştirerek ve

geliştirerek öğrenir. Bu öğrenme özümleme (assimilation) ve uyum (accommodation) süreçleriyle yapılandırılır.

- Okuma-yazma formal öğretime gerek olmadan günlük yaşam etkinliklerinde kullanılır ve gelişmeye devam eder.

Filizlenen Okuryazarlık Modelinin Özellikleri

Günümüzde okuma araştırmacıları-yazarları (Davey Zeece ve Churchill, 2001; Goodman, 1992; Gunn, Simmons, Kameenui, 1995a, 1995b; Johnson, 2004; Justice ve Kaderavek, 2002; Justice ve Pullen, 2003; Kuder ve Hasit, 2002; Lawhon ve Cobb, 2002; Taylor, 1983; Teale, 1995; Teale ve Sulzby, 1992) ve birlikler (International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998) tarafından yaygın olarak kabul gören bu model okumaya hazırlık görüşünden pek çok yönüyle ayrılarak erken çocukluk okuma-yazma gelişimine yeni açıklamalar getirmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, *Filizlenen Okuryazarlık Modelinde okuma yazma gelişimine ilişkin yer alan düşünceler şu şekilde özetlenebilir:*

1. Okuryazarlık gelişimi formal öğretimden çok önce (Johnson, 2004; Teale ve Sulzby, 1992) çocuğun doğumu ile başlar, aile yaşamı bağlamında ve toplumsal ortamda gelişir (Davey Zeece ve Churchill, 2001).

2. Okuryazarlığın temelleri sosyal etkileşimle başlar ve yetişkinlerin destekleyici, kabul edici ve motive edici tutumlarıyla devam eder (Lawhon ve Cobb, 2002). Çocuklar yetişkinlerle okuma-yazma ortamlarında sosyal olarak etkileşimde bulunurlar; anne babalarının ve diğer yetişkinlerin model olmaları ve destekleriyle yazıyı keşfederler (Teale ve Sulzby, 1992).

3. Çocuklar kendi okuryazarlık gelişimleri sürecinde aktif olarak yer alırlar. Okuma-yazma etkinliklerinde diğerlerinin uygulamalarını gözleyerek kendi okuryazarlık anlayışlarını geliştirirler (Katims, 1991).

4. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte ve birbirleriyle bağlantılı olarak gelişirler; birinin gelişimi diğerini izlemez (Teale ve Sulzby, 1992).

5. Okuma gelişiminde okul öncesi ve başlangıç okuması dönemleri arasında süreklilik vardır (Teale, 1995). Okuryazarlık devam eden bir süreçtir. Çocuğun okumayı öğrenmek için hazır olduğu bir nokta yoktur. Çocuklar çok erken yaşlardan itibaren okuryazarlık yeterliklerini geliştirmeye başlarlar (Kuder ve Hasit, 2002).

6. Okuma-yazma becerileri sözel dil gelişimine benzer bir şekilde yazılı dil bakımından zengin bir çevrede (Katims, 1991) ve erken çocukluk deneyimlerinin doğal bir sonucu olarak (Kuder ve Hasit, 2002) ortaya çıkar.

7. Okuryazarlığın işlevsel yanı bu sürecin önemli bir parçasıdır. Okuryazarlık gerçek yaşam ortamlarındaki okuma-yazma etkinlikleriyle gelişir (Teale ve Sulzby, 1992). Bu nedenle okuma-yazma izole bir şekilde değil, sözü edilen ortamlarda gerçek yaşam etkinlikleriyle öğretilmelidir (Teale, 1995).

8. Okuma-yazmayı öğrenme gelişimsel bir süreçtir (Katims, 1991). Çocuklar okuryazarlık gelişim sürecinin evrelerinden birbirlerinden farklı şekillerde ve farklı yaşlarda geçebilirler (Teale ve Sulzby, 1992).

Filizlenen Okuryazarlık Modeline göre, formal okuma-yazma öğretimine başlanıncaya kadar pek çok okuryazarlık bilgi ve becerileri kazanılır (Justice ve Pullen, 2003). Çocuğun çevresindeki okuryazarlık materyallerinin miktarı, okuryazarlık etkinliklerine katılma sıklığı ve öğrenme isteği bu bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Kamhi ve Catts, 1999). Çocuğun çevresindeki yazılar (ürün etiketleri, çevresel işaretler, logolar vb.), televizyon rehberleri, duvara asılı çocuk şiirleri, alfabe küpleri, yazılı tişörtler, öykü kitapları, boya kalemleri, yazı defterleri ve kağıtları, magazinler, gazeteler okuryazarlık materyallerinin örneklerindedir (Kamhi ve Catts, 1999; Teale, 1992).

Okuryazarlık etkinlikleri çocuğun evindeki ve toplumdaki sosyal etkinliklerin bir parçasıdır. Çocuklar okuryazarlık etkinliklerine alışveriş listesi hazırlama gibi günlük yaşam rutinlerinde, televizyon rehberinde program ya da gazetenin sinema sayfasında film bulmak gibi eğlence amaçlı kullanımda katılırlar ya da izlerler. Okuldan gelen mektupların ya da duyuruların okunması gibi okul ile ilişkili yazışmalar çocukların izledikleri ya da katıldıkları etkinlikler arasındadır. Doğum günü ya

da bayram kutlama kartı yazmak gibi kişiler arası iletişim, aile üyelerinin rapor hazırlamak ya da form doldurmak gibi işleri ile ilgili hazırlıkları, spor, politika gibi olaylar hakkında bilgi almak amaçlı okumalar, harfleri tanımak ya da yazmak gibi okuryazarlık öğretimi olayları ve öykü okuma saatleri çocukların izleyip katılabilecekleri diğer okuryazarlık etkinlikleridir (Teale, 1992). Çocuklar okuryazarlık materyallerini kullanarak, okuryazarlık etkinliklerinde yer alan diğer bireyleri izleyerek ve bu etkinliklere kendileri de katılarak yazılı ve sözel dile ilişkin pek çok bilgi ve beceri kazanırlar (Justice ve Kaderavek, 2002).

Filizlenen Okuryazarlık Bilgi ve Becerileri

Çocuklar yazılı ve sözel dile ilişkin kazandıkları bilgiyi çeşitli erken okuryazarlık davranışlarıyla gösterirler (Goodman, 1992; Justice ve Kaderavek, 2002). Örneğin, yazılı mesajları okuyormuş gibi yaparlar, karalamalarla veya sözcüklerin bir ya da birkaç harfle temsil edilmesiyle mesaj yazarlar, ilk isimlerini yazarlar, diğer bireylerin isimlerinin ilk harflerini tanırlar (Lesiak, 1997), yazıyı resimlerden ayırdıklarını belirten ifadeler kullanırlar (örneğin, “burada Pepsi Kola diyor”), kitaptaki satırları parmakları ile izleyip okuyormuş gibi yaparlar, isimlerini okurlar (Ferreiro, 1992), öyküyü resimlerine bakarak tekrar anlatırlar (Johnson, 2004), çevresel yazıları bağlam içinde tanırlar (Goodman, 1992).

Birbirleriyle oldukça ilişkili olan iki önemli filizlenen okuryazarlık bilgi alanı *yazılı dil farkındalığı* ve *sesbilgisel farkındalığıdır*. *Yazılı dil farkındalığı* çocukların yazılı dilin niteliğine ilişkin bilgileridir (Justice ve Pullen, 2003; Justice, Weber, Ezell ve Bakeman, 2002). Bu alandaki bilgi ve becerilerin birlikte ve birbirleriyle ilişkili olarak geliştikleri belirtilmektedir (Gunn ve diğ., 1995a) ve içeriği şu şekilde verilmektedir:

- Yazının resimlerden ve sözel dilden ayrı olarak mesaj taşıdığı, bir iletişim aracı olduğu ve yazı ile konuşma ilişkisi gibi yazılı dilin işlevine ait bilgi
- Yiyecek ve diğer eşya etiketlerini, işaretleri, çeşitli logolar gibi çevresel yazıları bağlam içinde okumak
- Yazı kavramları (yazı bilgisi ve kitap kullanma bilgisine sahip olma kitapların okunabildiklerine, sözcüklerin soldan sağa,

satırların yukarıdan aşağıya doğru okunması gibi okumanın yönüne, kitap, sayfa, harf, sözcük, öykü gibi yazılı dil terminolojisine, kitap adı, başlık sayfası ve yazar adı gibi kitap formatına ve sayfa sayfa okumak gibi kitap okuma yollarına ilişkin bilgi)

- Sözcük kavramı (sözcüklerin yazılı dil birimi olduğunu kavrama ve yazılı sözel sözcük ilişkisinin farkında olma)
- Alfabetik bilgi (harflerin ayırıcı özelliklerine ilişkin bilgi, harfleri özelliklerine göre ayırmak, alfabedeki harfleri tanımak ya da isimlendirmek, harf-ses ilişkisi kurmak)

• Sembolik olarak iletişim amaçlı yazı yazmak (Goodman, 1992; Gunn ve diğ., 1995b; International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998; Justice ve Ezell, 2002; Justice ve Pullen, 2003; Justice ve diğ., 2003).

Goodman'a (1992) göre çocuklar yazının bir mesaj taşıdığını fark ettiklerinde, okuma-yazmaya katılmış olurlar. Çocuklar bu farkındalıklarını yazıyı işaret ederek “Ne yazıyor?” diye sorduklarında ya da bir kağıda karalama yapıp “Sana mektup yazdım. Bunu bana okur musun?” gibi sorularla ya da ifadelerle belirtirler. Yazar konu ile ilgili incelediği çalışmaların (Goodman ve Altwerger, 1981; Goodman ve Marek, 1984; Haussler, 1982; Long, Manning, Williams, Wolfson, 1982; Romero, 1983) bulgularına dayalı olarak, çocukların üç ile beş yaş arasında yazının mesaj taşıdığını öğrendiklerini, daha küçük yaştakilerin ise mesajı kitaptaki resimlerin taşıdığına inandıklarını belirtmiştir. Çocukların kitabın nasıl tutulduğu, nasıl açıldığı, sayfaların nasıl çevrildiği bilgilerine sahip oldukları ve kitabın bir öykü içerdiği, öyküdeki olayların bir sıra izlediğinin farkında oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma, sayfa, öykü, kitap gibi genel terimleri yetişkinler gibi alışılmış yolla sözel olarak ifade edemeseler de bildiklerini göstermeleri yazar tarafından incelenen çalışmaların sonuçları arasındadır. Yazarın incelediği çalışmalarda üç yaş grubundaki çocukların yüzde ellisinin harfleri ya da harfe benzeyen sembollerini çizdikleri ayrıca araştırmada yer alan çocukların yazının işlevini tartışabildikleri de belirlenmiştir.

Kuder ve Hasit (2002) de çocukların formal yazma öğretiminden önce birtakım yazma becerileri

gösterdiklerini, erken dönemde çıkartılan seslerin yavaş yavaş yetişkin sözcüklerinin ses özelliklerini alması gibi, erken karalamaların da zamanla yazılı sözcüklerin şeklini aldığı belirtilir. Yazarlara göre çocuklar rastgele karalama döneminden sonra harf benzeri şekilleri çizdikleri döneme geçerler. Bu dönemi harfleri çizdikleri ve daha sonra da harflerin bir araya getirildiği dönem izler.

Filizlenen okuryazarlık bilgi alanlarından diğeri olan *sesbilgisel farkındalık* ise sözel dilin ayrı ve yinelenen birimlerden (ör., sesbirimler, heceler, sözcükler) oluştuğu bilgisi ve bu birimleri düzenleme becerisidir (International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998; Justice ve diğ., 2003).

Sesbilgisel farkındalığın içinde şu bilgi ve beceriler yer almaktadır:

- Benzer sesleri olan sözcükleri eşleştirmek. Ör., zil-zar (başta), taş-yaz (ortada), diz-tuz (sonda); “zil” “zar”ın başladığı sesle mi başlıyor?
- Sesbirimler ve heceler gibi sözel dil birimlerini birleştirerek daha büyük birimler oluşturmak. Ör., /ü/ /z/ /ü/ /m/ hangi sözcüktür? Kardeş hangi sözcüktür?
- Sözcük içinde sesbirim tanımak. Ör., kat /k/ ile mi başlıyor?
- Uyak üretmek ya da uyak tanımak. Ör., *at-kat*; “at” “kat” ile benzer mi?
- Sözel dil birimlerini daha küçük birimlere ayırmak. Ör., çöp sözcüğünü /ç/ /ö/ /p/ (sesbirimlerine) olarak ayırmak; “çöp”ün üç sesi nedir?, patates sözcüğünü pa-ta-tes (hecelerine) olarak ayırmak; “patates”in üç hecesi nedir? (Justice ve Pullen, 2003; Lesiak, 1997),
- Başlangıç, orta ve son seslerini ayırmak. Ör., “balon”un ilk sesi nedir?
- Sözcükteki sesbirimleri saymak. Ör., “çay” sözcüğünde kaç ses duyuyorsun?
- Sesbirim atmak. Ör., Belirlenen sesbirim atıldıktan sonra geriye kalan sözcük ya da sözcük parçasını sesletmek. Ör., “kitap” de, şimdi /k/ olmadan söyle.
- Atılan sesbirimi belirlemek. Ör., “dil” de. Şimdi “il” de. İkinci sözcükte hangi ses atıldı?

- Yerine sesbirim koyma. Ör., “taş” de. Şimdi /t/ yerine /b/ koyarak söyle (Lesiak, 1997).
- Sözel dilde hece sınırlarını tanımak. Ör., *şemsiye* üç hecelidir.
- Sözel dilde sözcük sınırlarını tanımak. Ör., “O çok küçük” üç sözcüklüdür (Justice ve Pullen, 2003).

Filizlenen okuryazarlık bilgi ve becerileri çocukların çoğunda formal okuma-yazma öğretiminden önce rastgele, informal ve doğal etkileşimlerle kazanılmakla (Justice ve diğ., 2003) birlikte, bazı risk faktörleri çocukların bir kısmının filizlenen okuryazarlık gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebilmekte ve sonraki yıllardaki okuma-yazma başarılarını engelleyebilmektedir. Bu risk faktörleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ekonomik olarak yetersiz çevre
- Anne babanın okuma güçlüğü yaşamış olması
- Gelişimsel yetersizlik (zihinsel gerilik, iştme engeli, sözel dil bozukluğu)
- Akademik programdakinden farklı bir dil ya da lehçe konuşmak
- Sözel ve yazılı dil deneyimlerinin az olduğu bir ev çevresine sahip olmak (Justice ve Pullen, 2003; Justice ve diğ., 2003; Snow, Burns ve Griffin, 1998).

Filizlenen okuryazarlık gelişimleri gecikme riskinde olan çocuklar okuryazarlık bilgi ve becerilerini akranlarına göre daha yavaş kazanma eğilimindedirler (Justice ve Kadaravek, 2002). Ayrıca bu çocukların akranlarından daha az okuryazarlık deneyimlerine sahip oldukları da belirtilmektedir (Saint-Laurent, Giasson ve Couture, 1997). Bu nedenlerle formal okuma-yazma öğrenimlerinde güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Sözü edilen grupta filizlenen okuryazarlık gelişiminin yapılandırılmış öğretim etkinlikleriyle daha fazla desteklenmesi gerekmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Saint-Laurent ve diğ., 1997).

Okuryazarlık Gelişimleri Gecikme Riskindeki Çocuklarda Filizlenen Okuryazarlığın Desteklenmesi

Formal okuma-yazma öğretiminde yaşanabilecek sorunların erken dönemde

belirlenmesi ve erken müdahale için belirlenen iki önemli okuryazarlık bilgi alanı bu yazıda daha önce tanıtılan yazılı dil farkındalığı ve sesbilgisel farkındalıktır. Okuryazarlık gelişimleri gecikme riskindeki çocukların sözü edilen her iki bilgi alanındaki gelişimleri yapılandırılmış sesbilgisel farkındalık programları, okuryazarlık materyalleri ve etkinlikleri bakımından zengin bir çevre oluşturularak desteklenmelidir (Justice ve Pullen, 2003).

Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi

Sesbilgisel farkındalık erken dönemdeki okuma başarısının en kritik yordayıcılarından biridir (Felton ve Pepper, 1995; Wagner ve Torgesen, 1987). Bir çok çalışmada okul öncesi ve anasınıfında (Badian, McAnulty, Duffy, 1990; Bradley ve Bryant, 1983; Catts, 1991; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984) ya da okul yaşantılarının başlangıç dönemindeki (Hurford, Schauf ve Bunce, 1994) sesbilgisel farkındalık ölçümleri ile okuma başarısı arasında olumlu ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca okuma başarısızlığı riskinin erken dönemde belirlenmesinin okuma başarısının artırılmasında etkili bir müdahaleye izin verdiği (Bradley ve Bryant, 1983) görülmüştür.

Sesbilgisel farkındalık başlangıç okuması kazanımında gerekli olan alfabetik ilkelerin (harfler ve sesler arasında sistematik bir ilişki olduğu bilgisi) öğrenilmesinin bir ön becerisi olarak gösterilmektedir (Gunn ve diğ., 1995a; International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998; Stanovich, 1986). Bu nedenle okuma-yazma gelişimleri gecikme riskindeki çocukların erken çocukluk eğitimcisinin yönlendirdiği oyun ve etkinliklerle düzenlenen yapılandırılmış sesbilgisel farkındalık öğretimine düzenli katılımlarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Justice ve Pullen, 2003). Erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklarla sesbilgisel farkındalığı geliştirici uyaklı şiirlerin ve tekerlemelerin okunması, uyaklı şarkıların söylenmesi gibi informal ancak yapılandırılmış pek çok etkinlik gerçekleştirebilecekleri belirtilmektedir (Lesiak, 1997). Ayrıca okul öncesi şiirlerinin ve ritmik etkinliklerin sesbilgisel farkındalık gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Lawhon ve Cobb, 2002). Sesbilgisel farkındalığı geliştirici seslerin eşleştirilmesi, ayrılması, birleştirilmesi, yerine ses

koyulması gibi etkinliklerin ve alıştırmaların da oyun şeklinde ve informal olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Lesiak, 1997).

Okuryazarlık Materyalleri ve Etkinlikleri Bakımından Zengin Bir Çevre Oluşturulması

Okuma gelişimleri gecikme riskindeki çocukların filizlenen okuryazarlıkları okuryazarlık gelişimi ve desteklenmesi konusunda anne baba, erken çocukluk eğitimcisi, kardeş gibi bilgili bireylerin rehberliğindeki okuryazarlık materyalleriyle sık, informal, doğal ve anlamlı etkileşimlerle desteklenebilmektedir (Justice ve diğ., 2003). Filizlenen okuryazarlık bilgi ve beceri alanlarının desteklenmesinde anne babalara ya da çocuğun bakımını üstlenen diğer bireylere ve erken çocukluk eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir. Bu bireyler okuryazarlık gelişimini okuma-yazma materyallerinin bol olduğu bir çevre hazırlayarak, çocukları okuryazarlık etkinliklerine katarak ya da okuryazarlık deneyimleri fırsatları sağlayarak ve onlarda okuma ilgi ve isteği uyandırarak destekleyebilmektedirler (Kamhi ve Catts, 1999).

Katims'in (1991) filizlenen okuryazarlık programının erken çocukluk özel eğitimindeki etkililiğini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışma, yazı materyallerinin ve okuryazarlık etkinlikleri bakımından zengin bir çevrenin okuryazarlık gelişimine katkılarını bir örnek sunmaktadır. Yazar, sınıfta zenginleştirilmiş ve ulaşılabilir bir sınıf kitaplığı oluşturmuş ve sınıftaki çocukların kitaplıktan seçtikleri kitaplarla günlük grup öykü okumanın yanı sıra sınıf yazma köşesinde işlevsel ve anlamlı yazma etkinlikleri düzenlemiştir. Katims araştırmacının sonucunda çocukların kitabın sayfalarını çevirmek, resimlerini incelemek, okuyormuş gibi yapmak, kitabın bazı sözcük ve cümlelerini tanımak gibi yazı kavramlarına sahip olmalarının yanı sıra kopyalama, harf ve hece yazma gibi karmaşık yazı davranışları da gösterdiklerini belirlemiştir.

Sözel ve yazılı dil bakımından zengin bir çevre çocuğa ev ve okul ortamında okuma ve yazma için çok ve çeşitli uyaranlar sağlamaktadır (Lesiak, 1997). Kitaplar, gazeteler, dergiler, TV rehberleri, menüler, çeşitli yazılı kartlar gibi yazılı materyaller ayrıca çeşitli kalemler, kağıt, defter, bilgisayar gibi yazı araçlarının sağlanması çocuklara okuma-yazma becerilerini uygulama

fırsatı vermekte ve onları bu konuda teşvik etmektedir (Lawhon ve Cobb, 2002).

Lesiak (1997) erken çocukluk eğitimcilerine okuryazarlık materyallerini sınıftaki fiziksel düzenlemenin içinde okuma köşesi, kitaplık köşesi gibi kesin tanımlanan yerlerde bulundurmalarını önermektedir. Yazar, bu durumun kitaplar, magazinler, çocuk şiirleri gibi okuryazarlık materyallerinin kullanımını artıracaklarını ileri sürmektedir. Okuryazarlık materyallerinin doğal ortamlarda, çocuğun ilgilerinin dikkate alındığı ve anlamlı etkinliklerde kullanılması ve oyunun destek aracı olarak kullanılabilmesi diğer öneriler arasındadır. Okuryazarlık materyallerinin dramatik oyun ortamlarına katılması (ör., süpermarket oyununda duvar işaretleri, raf etiketleri, ürün isimleri, alışveriş listeleri vb. ya da postane oyununda kağıtlar, kalemler, pullar, kutlama kartları, posta kutusu, adres etiketleri vb. materyallerin kullanılması) çevresel yazı tanıma ve alfabetik bilginin kazanımında önemlidir (Justice ve Pullen, 2003). Yazılı ve sözel dilde sözcük kullanmayı gerektiren alışveriş listesi hazırlanmış gibi yapma gibi oyunlar ise çocuklara okuryazarlığı uygulamaya fırsatı sağlamaktadır (Lawhon ve Cobb, 2002).

Okul programlarında okuma ve yazmanın ayrı bir öğretim ögesi olarak ele alınmaması, günlük yaşam etkinliklerinin bir parçası haline getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çocukların yazılı dil farkındalığının içinde yer alan alfabetik bilgiyi isimlerini yazarken, çevrelerindeki yazılar hakkında konuşurken, paylaşımlı/birlikte kitap okumayla (shared book reading) ve alfabe şarkıları, oyunları gibi günlük yaşam etkinliklerinde kazandıkları da vurgulanmaktadır (Lesiak, 1997).

Teale (1995) de erken eğitim kurumlarında çocuklara etkinlikler içinde yazıyla etkileşimde bulunma fırsatı verilmesi gerektiği, filizlenen okuryazarlık modeline dayalı bir öğretim programında yazı materyalleri bakımından zengin bir çevrenin oluşturulması, yazılı dilin sınıfın işlevsel ve önemli bir parçası haline getirilmesi, çocukların çeşitli hedefler doğrultusunda okuryazarlık oyun ve ders etkinliklerine katılmaları gerektiğini belirtmiştir.

Filizlenen okuryazarlık modelinde okuryazarlık açısından erken eğitim kurumları kadar olumlu bir ev çevresinin de okuryazarlık

gelişimine önemli katkılarından söz edilirken, evdeki yetersiz okuryazarlık çevresinin ilerideki okuma yazma güçlüklerine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Kuder ve Hasit, 2002). Anne babaların okuma ve okuryazarlığa yönelik tutumları, çocuklarına sağladıkları okuryazarlık fırsatları, okuryazarlık düzeyleri gibi faktörler çocuklarının okuryazarlık deneyimlerinin niteliğini ve niceliğini etkilemektedir (Snow ve diğ., 1998).

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde gecikme olan ya da okuma güçlüğü riskinde olan çocuklar olumlu okuryazarlık çevrelerinden yarar sağlamaktadır. Bu nedenle çocuklarının filizlenen okuryazarlık becerilerini geliştirmeye çalışan, gelişimsel gecikmesi ya da özel gereksinimi olan çocukların anne babalarına önemli görevler düşmektedir. Anne babaların gün içinde çocuklarına uygun okuyazar modeli olma ve onları okuma yazma etkinliklerine katmak için bir çok doğal fırsatları bulunmaktadır (Kuder ve Hasit, 2002). Anne babalar filizlenen okuryazarlığı destekleyici okuma-yazma etkinlikleri hakkındaki bilgilendirmeden ve bu konudaki rehberlikten yararlanabilmektedirler (Lawhon ve Cobb, 2002; Saint-Laurent ve diğ., 1997). Snow ve diğ. (1998) A.B.D.'nde anne babalar için çocuklarının sözel dil ve okuryazarlık gelişimlerini desteklemeleri amacıyla ev ve kurum merkezli müdahale hizmetleri verildiğinden söz etmektedir. Bu hizmetler arasında çocuk gelişimi hakkında bilgilendirme, gelişimin desteklenmesinde rehberlik, paylaşımlı/birlikte kitap okuma stratejileri öğretimi, kitap sağlama ve okuryazarlıklarının geliştirilmesi yer almaktadır. Al Otaiba ve Smartt (2003) da çocuklarının okuryazarlık gelişimlerini destekleme konusunda eğitim alan okuma güçlüğü riski bulunan çocukların anne babalarının çocuklarına filizlenen okuryazarlık eğitimi vermede oldukça başarılı oldukları ve bu eğitimden sonra çocuklarının daha fazla harfi isimlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Anne babaların ve eğitimcilerin çocuklara kitap okumaları en önemli okuryazarlık etkinliği olarak kabul edilmektedir (Davey Zeece ve Churchill, 2001; International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998; Johnson, 2004; Justice ve Kadaravek, 2003; Kadaravek ve Justice, 2002; Kamhi ve Catts, 1999).

Paylaşımlı/Birlikte Kitap Okuma

Anne babalar bebeklerine doğumdan hemen sonra bile uyaklı kitaplar okuyabilmekte, bebeklerinin dikkatini ritmik şarkı söyler gibi okuyarak sürdürebilmektedirler. Kitaptaki resimlerin, eylemlerin, olayların isimlendirilmesi ve kitaptaki bilginin çocuğun yaşamı ile ilişkilendirilmesiyle devam eden kitap okuma, yaşının ilerlemesiyle çocuğun daha aktif rol aldığı paylaşımlı ya da birlikte gerçekleştirilen bir etkinlik haline gelmektedir (Kamhi ve Catts, 1999).

Paylaşımlı/birlikte kitap okumanın çocuklarda okuryazarlık gelişimini desteklediği belirtilmekte (Davey Zeece ve Churchill, 2001; Kamhi ve Catts, 1999) ve okuma-yazma başarısızlığı riski için bir erken müdahale etkinliği olarak kabul edilmektedir (Justice ve Kadaravek, 2003; Justice ve diğ., 2002; Kadaravek ve Justice, 2002). Paylaşımlı/birlikte kitap okumanın sözel ve yazılı dil gelişimine önemli katkılarından söz edilirken okuma gelişimleri gecikme riskindeki çocuklarda yazı farkındalığını artırdığı belirtilmektedir (Justice ve Ezell, 2002). Uzuner (1993) de paylaşımlı/birlikte kitap okuma ile doğal, sıcak ve arkadaşça bir iletişim ortamı sağlanarak çocukların dil ve kavram gelişimlerinin desteklenebileceğini belirtmiştir. Yazar, çalışmasında okul öncesi dönemdeki işitme engelli çocuğuna kitap okuyan bir anne ile çocuğunun iletişim davranışlarını incelemiştir. Çalışmada, annenin kitabın resimlerine sözel ve sözel olmayan atıfta bulunarak, soru sorarak, metnin dil düzeyini ayarlayarak, ipucu vererek, konuyla ilgili dramatik oyun oynatarak, sözel ve sözel olmayan etkileşim şekilleriyle çocuğun dikkatini kitapta tutmayı başararak işitme engelli çocuğunu etkileşime kattığı görülmüştür. Araştırmada yer alan işitme engelli çocuğun da sohbete katılarak, resimlerle ilgili soru sorarak, resimleri isimlendirerek, resim hakkında konuşarak etkinliğe katıldığı gözlenmiştir.

Paylaşımlı/birlikte kitap okumanın sözel ve yazılı dil gelişimine katkıları şu şekilde özetlenebilir:

- Çocuklara kitapların yetişkinler için önemini, kitapların içinde pek çok konuşma olduğunu öğretir (Kamhi ve Catts, 1999).

- Görsel dikkati geliştirir, nesne tanımaya yardımcı olur ve imgelemi uyarır (Davey Zeece ve Churchill, 2001).

- Etkileşimli (interactive) bir bağlam sağlar ve bu yolla çocuğun ilgisini çeker. Okumaya motive eder (Justice ve Pullen, 2003), okuma isteğini (Lawhon ve Cobb, 2002) ve kitaba ilgiyi artırır (Zygouris-Coe, 2001).

- Zengin bir bağlam sunarak yazı bilincini destekler (Justice ve Kadaravek, 2002) ve sözel yazılı dil ilişkisinin kurulmasına yardımcı olur (Zygouris-Coe, 2001).

- Okunan metin hakkında nasıl soru sorulabileceğini öğretir ve sorulara alınan cevaplarla kavramsal bilgi ve akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Kamhi ve Catts, 1999).

- Anne baba tarafından kullanılan dili kavramsal ve anlambilimsel olarak diğer etkileşim ortamlarındakinden daha zengin ve karmaşık hale getirir.

- Çocukların etkileşim sırasında daha sık konuşmalarını ve sözdizimsel olarak daha karmaşık ifadeler kullanmalarını sağlar.

- Çocuk ve yetişkin için düzenli, tekrarlanan ve yapılandırılmış bir etkileşim fırsatı verir ve dil kazanımı için çok kritik olan yetişkin ve çocuğun etkinliğe dikkatlerini vermelerini kolaylaştırır (Justice ve Kadaravek, 2003).

- Çocuğun sözel dil becerilerini, sözcük dağarcığını geliştirir ve ortalama sözce uzunluğunu artırır (Justice ve Pullen, 2003).

- Öyküleri anlama ve öyküler hakkında konuşma becerilerini geliştirir ve öykülerdeki bilgiyi geçmiş bilgiler ile bağlamayı öğretir (Zygouris-Coe, 2001).

- Harfleri tanımayı ve sesbilgisel farkındalık kazanımını destekler; harf isimlerini, şekillerini, seslerinin öğretimini ve yazılı materyaldeki sözcüklerin harfleri temsil ettiği ayrı seslerden oluştuğu bilgisinin kazanımını (Kamhi ve Catts, 1999) ve yazıbirim-sesbirim ilişkisi kurulmasını kolaylaştırır (Zygouris-Coe, 2001).

- Dinlemeyi öğretir.

- Okuryazarlık kavramlarının (okumanın yönü vb.) kazanımını destekler (Lawhon ve Cobb, 2002; Zygouris-Coe, 2001).

Paylaşımlı/birlikte kitap okuma uygun şekilde düzenlendiğinde, çocuğun katılımını artırır, filizlenen okuryazarlık bilgi ve becerilerinin gelişimini destekler. Bu önemli okuryazarlık etkinliğinin düzenlenmesinde anne babaların ve erken çocukluk eğitimcilerinin aşağıdaki önerileri dikkate almalarının önemli olduğu düşünülmektedir (Gunn ve diğ., 1995a; Justice ve Kadaravek, 2002; Justice ve Pullen, 2003; Kadaravek ve Justice, 2002; Kamhi ve Catts, 1999):

- Anne babalar ve erken çocukluk eğitimcileri kitaptaki resimleri, eylemleri, olayları isimlendirmeli, açıklamalı ve sorular sorarak ya da çocuğun soru sormasını sağlayarak çocuğun yaşamı ile ilişkilendirmelidirler. Çocuğun yaşı ilerledikçe isimlendirmeler azaltılmalı ve olaylar hakkındaki tartışmalar artırılmalıdır.

- Çocuğun bu etkinlikten hoşlanması ve bu deneyimde aktif olarak yer alması sağlanmalıdır. Paylaşımlı/birlikte kitap okuma bir dil etkinliğidir. Dramatik ya da sembolik oyundan daha fazla iletişimi gerektirmektedir. Dil becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar kitap okumayı sıkıntı verici bulurlar. Anne babalar ve erken çocukluk eğitimcileri çocuğun bu etkinlikten hoşlanması için aktif katılımını sağlamalıdır.

- Yetişkinin açık uçlu sorular sorması, çocuğun söylediklerini tekrar etmesi ve genişletmesi, çocuğun katılımını ödüllendirmesi ve geribildirim vermesi çocuğun katılımını artırır ve ona uygun dil modeli sağlar.

- Anne babalar ve erken çocukluk eğitimcileri metni çocuğun daha iyi anlayabilmesi için sözcük sayısını ya da sözdizimsel karmaşıklığı azaltarak metnin dil düzeyini ayarlayabilirler.

- Özel gereksinimli çocuklara kitap okuyan yetişkinlerin bir dizi soru sorma, kitabın sayfalarını çevirme, kitabı tutma gibi kontrol stratejilerini daha fazla kullandıkları ve daha fazla yönlendirici davranış kullandıkları belirtilmektedir. Ancak bu durum çocuğun bu etkinlikten daha az hoşlanmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle kontrol stratejilerinin azaltılması, çocuğun katılımı ve işbirliğinin artırılması önemli olmaktadır. Çocuğun kitabı tutması, sayfaları çevirmesi, resimler hakkında yorum yapması ve sorular sormasına izin verilmelidir.

- Çocuğun katılımını sağlamak için ilgisine duyarlı olunmalıdır. Kitap okunan yeri ya da okunacak kitabı çocuğun seçmesine izin vermek, soru sorulmasından hoşlanmayan çocuklara sınırlı sayıda soru sormak gibi duyarlılıklar katılımı artıracaktır.

- Dil problemi olan çocuklar paylaşımlı/birlikte kitap okuma etkinliğinde daha az aktif olma eğilimindedirler. Bu çocuklar için sayfalarının altında yazıların ya da resimlerin saklandığı etkileşimli ya da çocuğun kestiği bir karakteri yerleştirebileceği boşlukları bulunan kitapların kullanılması yararlı olacaktır.

- Kitap okumanın amacı çocuğun dikkatini yazıya yönlendirmek ise özellikle büyük puntolu (20 punto) ve koyu yazıları olan, her sayfadaki sözcük sayısının az olduğu (beş ya da daha az), bazı sözcüklerin metin içinde tekrarlandığı kitaplar seçilmelidir. Bu durum çocuğun sözcüklerin ve harflerin ayırt edici özelliklerine dikkat etmesini sağlar.

- Kitaptaki resimler çocuğun öyküyü anlamasına ve etkileşime katılmasına yardımcı olur. Bu nedenle resimler çocuklar için çekici ve büyük olmalıdır.

- Kitaplardaki resimlerin içine yerleştirilmiş yazılar çocukları yazı hakkında konuşmaya yönlendirir. Kitap seçiminde bu konu dikkate alınmalıdır.

- Anne babalar ve erken çocukluk eğitimcileri yazı hakkında soru sorarak (ör., “bu harf a mı?”, “Burada sence ne yazıyor?” vb.), yazı hakkında yorumlar yaparak (ör., “bu harfi biliyoruz. Bu a.”), yazıya ilişkin istekte bulunarak (ör., “köpek sözcüğünü göster.”) ve yazıyı işaret ederek (ör., okuma boyunca kitabın yazılarını işaret etmek vb.) ya da parmağıyla yazıyı izleyerek yazıya sözel ve sözel olmayan referansta bulunurlar. Bu referanslar çocuğun yazıyla etkileşimde bulunmasını ve ilgilenmesini teşvik eder ve yazının soldan sağa okunması gibi kuralları öğrenmelerine yardımcı olur.

- Etkinlik süresince çocuğun ilgi ve dikkatine cevap verilmelidir.

- Paylaşımlı/birlikte kitap okumanın yerini tutamadığı belirtilse de, bilgisayarda CD-ROM formatındaki kitapların kullanılması da çocuklara etkileşimli ortam sağlayan filizlenen okuryazarlık

etkinlikleri arasında görülmektedir. Dil-konuşma, bilişsel, fiziksel vb. yetersizlikleri olan çocukların okumayı öğrenmek için sınırlı fırsatları bulunmakta ve bu çocukların okuryazarlık etkinliklerine katılımları ya da bu etkinliklerde diğerleriyle etkileşimleri sınırlı olmaktadır. Bununla birlikte, bilgisayar etkinliklerinde yetersizlikleri olan çocuklar için değişiklikler ve uyarlamalar yapılarak okuryazarlık etkinliklerine katılımları ve okuryazarlık deneyimlerinin artırılması sağlanabilmektedir. Fare (mouse) kullanamayan çocuklar için programın ekrana dokunma gibi yollarla kullanılması, yazıların azaltılması, çocuğun ya da aile üyelerinin resimlerinin ya da seslerinin programda yer almasıyla kişiselleştirilmiş kitaplar oluşturulması, çocuğun diğer sayfaya geçmesi için görsel ya da sesli ipucu verilmesi çocukların özel gereksinimlerine cevap verebilmek için yapılan uyarlamalar arasında yer almaktadır (Beck, 2002).

CD-ROM formatındaki etkileşimli öykü kitapları çocuğun öykünün karakterlerini ve öyküdeki nesnelere hareket ettirmesine, sözcükleri ve cümleleri tekrar dinlemesine izin vermektedir. Bu kitaplar kitap okumada çocuğa yetişkin-çocuk okumasındakinden daha fazla kontrol, sunum ve sayfa çevirme hızını ayarlama, öyküyü seçme, sayfadaki nesnelere ve karakterlerle etkileşimde bulunma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca kendi öğrenmesine aktif olarak katılma fırsatı vermektedir. Kontrol duygusunu kazanmasıyla çocuğun özgüveni gelişmekte, öykü kitabı programlarını diğer çocuklarla birlikte kullanmasıyla da sosyal becerileri güçlenmektedir. Okuma isteğini artırıp okumak için motivasyon sağlaması, bu bilgisayar programlarının çocuğa sağladığı diğer yararlar arasında yer almaktadır (Robinson, 2003).

Sonuç

Okuryazarlık gelişimine filizlenen okuryazarlık modeli ışığında bakıldığında, okuryazarlık gelişimleri gecikme riskindeki çocukların okuryazarlık gelişimlerinin desteklenmesinde anne babalar ve erken çocukluk eğitimcilerine önemli sorumluluklar düştüğü görülmektedir. 30.05.1997 tarih ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile okul öncesi eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu hale getirilmesi ve okul öncesi kurumlarının bu çocukların eğitimlerini sürdürebilecekleri yerleştirme seçeneklerinin

arasında sunulması erken çocukluk eğitimcilerinin bu çocukların gelişimlerini destekleyebilecek bilgi ve beceri donanımına sahip olmalarını gerektirmektedir.

Erken eğitim dönemindeki çocuklarla çalışan öğretmenlere çocuk gelişimi özellikle de okuryazarlık kazanımıyla ilgili bilgi edinmeleri ve bilgilerini uygulamaya geçirmeleri için fırsatlar verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Erken çocukluk eğitimcileri hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de sonraki profesyonel yaşantılarında edindikleri bilgilerine dayalı olarak sınıflarındaki özel gereksinimli çocuklar için kullanacakları uygun değerlendirme yöntemlerini, öğretim stratejilerini, müdahaleleri ve materyalleri seçmek için daha hazır duruma geleceklerdir (Johnson, 2004).

Erken çocukluk eğitimcilerinin filizlenen okuryazarlık gelişimini destekleyebilmeleri için dil kazanımı, okuma-yazma gelişimi, erken okuryazarlık gelişimi bilgisinin yanı sıra öğretim uygulamalarında da temel bilgi ve becerilere sahip olmalarının gerekliliğine inanılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki çocuklar için gelişimsel olarak uygun filizlenen okuryazarlık hedefleri oluşturmak ve bu hedeflerin ilerisinde ya da gerisinde gelişim gösterenler için öğretimsel stratejileri uyarlamak zorunda oldukları da düşünülmektedir (International Reading Association ve National Association for the Education of Young Children, 1998). Bu nedenlerle okul öncesi öğretmenliği programlarında şu anda programda bulunmayan, sözü edilen bilgi ve becerilerin kazandırıldığı derslere yer verilmesi okul öncesi kaynaştırma programlarının başarısının artırılmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Profesyonel yaşantılarını devam ettiren erken çocukluk eğitimcilerinin ise düzenlenecek hizmet içi programlarıyla filizlenen okuryazarlık hedefleri oluşturacak, hedeflere ulaşmak için gerekli öğretim stratejilerini ve materyallerini kullanacak ayrıca bu alandaki gelişimi izleyecek bilgi ve becerilerle donatılmaları bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anne babalara çocuklarının filizlenen okuryazarlıklarını desteklemek için gerekli bilgi ve becerilerin (filizlenen okuryazarlık gelişimi, okuryazarlık materyallerini kullanma, okuryazarlık etkinlikleri düzenleme, çocuklarının etkinliklere

katılmalarını sağlama, paylaşımlı/birlikte kitap okuma stratejilerini kullanma vb.) ev ya da merkeze dayalı programlarla kazandırılmasının ev, erken eğitim kurumları ve diğer ortamlarda sağlanan öğrenme deneyimlerinin tutarlılığını sağlayarak çocukların okuryazarlık gelişimlerini destekleyeceği ve okuryazarlık gelişiminin gecikme riskini azaltacağı düşünülmektedir (Lawhon ve Cobb, 2002).

Dikkate alınması gereken diğer bir önemli nokta ise okul öncesi eğitim programında okuryazarlık gelişimine ilişkin hedeflere yer verilmesinin gerekliliğidir. 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2002)

incelendiğinde, bilişsel ve sözel dil gelişim alanlarına ilişkin hedeflere yer verildiği ancak okuryazarlık gelişimine ilişkin hedeflerin programda yer almadığı görülmüştür. Filizlenen okuryazarlık gelişiminin başlangıç okuryazarlığı gelişimine etkileri düşünüldüğünde, özellikle okuryazarlık deneyimleri sınırlı olan okuryazarlık gelişimleri gecikme riskindeki çocuklar için bu durumun büyük bir kayıp olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programında okuryazarlık gelişimine ilişkin hedeflere yer verilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Al Otaiba, S., & Smartt, S. M. (2003). Summer sound camp: Involving parents in early literacy intervention for children with speech and language delays. *Teaching Exceptional Children, 35*(3), 30-34.
- Badian, N. A., McAnulty, G. B., & Duffy, F. H. (1990). Prediction of dyslexia in kindergarten boys. *Annals of Dyslexia, 40*, 152-169.
- Bakanlar Kurulu, "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", *Resmi Gazete, 23011* (6 Haziran 1997), s. 4-8.
- Beck, J. (2002). Emerging literacy through assistive technology. *Teaching Exceptional Children, 35*(2), 44-48.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*(3), 419-421.
- Catts, H. W. (1991). Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. *Annals of Dyslexia, 41*, 163-177.
- Davey Zeece, P., & Churchill, S. L. (2001). First stories: Emergent literacy in infants and toddlers. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 101-104.
- Felton, R. H., & Pepper, P. A. (1995). Early identification and intervention of phonological deficits in kindergarten and early elementary children at risk for reading disability. *School Psychology Review, 24*(3), 405-414.
- Ferreiro, E. (1992). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 15-49). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hurford, D. P., Schauf, J. D., & Bunce, J. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*(6), 371-382.
- Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Goodman, Y., & Altwerger, B. (1981). *Print awareness in preschool children: A study of the development of literacy in preschool children* (Occasional Paper No. 4). Tucson, AZ: University of Arizona, Program in Language and Literacy, Arizona Center for Research and Development, College of Education. (Alındığı yer) Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Goodman, Y., & Marek, A. (1984). *Print awareness in Papago kindergarten and first grade children*. Unpublished raw data. (Alındığı yer) Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995a). *Emergent literacy: Synthesis of the research*. Retrieved December 03, 2004, from University of Oregon, Institute for the Development of Education Achievement Web site: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Gunn, B. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995b). *Emergent literacy: Curricular and instructional implications for diverse learners*. Retrieved December 03, 2004, from University of Oregon, Institute for the Development of Education Achievement Web site: <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech20.html>
- Hausler, M. M. (1982). *Transitions into literacy: A psycholinguistics analysis of beginning reading in kindergarten and first-grade children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson. (Alındığı yer) Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- International Reading Association & National Association for the Education of Young Children (1998). Learning read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher, 52*(2), 193-216.
- Johnson, D. (2004, September 10). *Critical issue: Addressing the literacy needs of emergent and early readers*. Retrieved December 03, 2004, from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li100.htm>
- 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*(1), 17-29.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, 34*(4), 8-13.
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(1), 30-40.
- 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(3), 320-332.
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2003). Topic control during shared storybook reading: Mothers and their children with language impairments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 137-150.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 395-406.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Reading development. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.). *Language and reading disabilities* (pp. 25-49). Boston: Allyn and Bacon.
- Katims, D. S. (1991). Emergent literacy in early childhood special education: Curriculum and instruction. *Topics in Early Special Education*, 11(1), 69-84.
- Kuder, S. J., & Hasit, C. (2002). *Enhancing literacy for all students*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers, and preschoolers. *Early Childhood Journal*, 30(2), 113-118.
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160.
- Long, R., Manning, G., Martin, K., Williams, C., & Wolfson, B. (1982). *Indices of literacy in preschool children*. Unpublished research report, The University of Alabama, Birmingham, AL. (Alındığı yer) Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- MEB (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Yapa Yay. Paz. San. ve Tic. A.Ş.
- Robinson, L. (2003). Technology as a scaffold for emergent literacy: Interactive storybooks for toddlers. *Young Children*, 58(6), 42-48.
- Romero, G. G. (1983). *Print awareness of the preschool bilingual Spanish-English speaking child*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson. (Alındığı yer) Goodman, Y. M. (1992). Children coming to know literacy. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Couture, C. (1997). Parents, children, reading activities: Emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 52-56.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). (Eds.) Preventing reading difficulties before kindergarten. In *Preventing reading difficulties in young children* (chap. 5). Retrieved December 24, 2004, from <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html>
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Teale, W. H. (1992). Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Nordwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177(3), 95-127.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1992). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Uzun, Y. (1993). *An investigation of a hearing mother's reading aloud efforts to her preschool age hearing and hearing impaired children before bedtime*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, Ohio.
- Uzun, Y. (1996). *Filizlenen okuryazarlık. Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma Eğitim ve Haber Dergisi*, 1(1), 27-29.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent Literacy*. Retrieved October 16, 2004, from University of Central Florida, Florida Literacy and Reading Excellence Center Web site: <http://www.ucf.edu/flare/Research/Emergent%20Literacy.pdf>