

Derleme

Ev Okuryazarlık Ortamı

Ev Okuryazarlık Ortamı: Tanımları, Boyutları ve Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimindeki Rolü

Elif Akyüz, Özcan Doğan¹

¹ Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

Özet

Günümüzde çocukların ilköğretimde formal okuma-yazma eğitimi almadan çok daha önce okuryazarlıkla ilgili bilgi ve beceriler edindiklerine inanılmaktadır. “Kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık” (emergent literacy) olarak adlandırılan bu bilgi ve beceriler çocukların içinde yetiştikleri “ev okuryazarlık ortamı”ndan etkilenmektedir. Ebeveynler ev ortamlarında çocuklarına okuryazarlıkla ilgili materyaller sağlayarak ve onlarla birlikte çeşitli okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirerek çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklerler. Bu derleme, ev okuryazarlık ortamının alanyazında belirtilen tanımlarını, boyutlarını ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini hangi yollarla desteklediğini ortaya koyan bilimsel araştırmaları içermektedir.

Anahtar kelimeler: Ev okuryazarlık ortamı, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık, erken okuryazarlık, paylaşımlı kitap okuma, okul öncesi.

Sorumlu Yazar: Elif Akyüz, İstanbul, elif_akyuz@hotmail.com

* Bu çalışma sorumlu yazarın “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kendiliğinden Ortaya Çıkan Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi ve Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlişkisi” adlı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Review Paper

Home Literacy Environment

Home Literacy Environment: Definitions, Dimensions and Its Role on the Development of Emergent Literacy Skills

Elif Akyüz, Özcan Doğan¹

¹*Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Child Development*

Abstract

Today it is believed that children acquire skills and knowledge about literacy before they begin formal schooling. These skills and knowledge are termed as “emergent literacy” and are affected by “home literacy environment” where children grow up. By providing literacy related materials and engaging in literacy activities with their children, parents support the development of these skills in their children. This review paper provides definitions and dimensions of home literacy environment and how this environment works to support emergent literacy skills of young children.

Keywords: Home literacy environment, emergent literacy, early literacy, paylaşımlı kitap okuma, preschool

Corresponding Author: Elif Akyüz, İstanbul, elif_akyuz@hotmail.com

* This paper is derived from the doctoral study titled “Development of preschool children’s emergent literacy skills and its relation to home literacy environment” by the corresponding author.

Giriş

Ev Okuryazarlık Ortamı

Günümüzde okumada başarılı olmanın temellerinin çocukların hayatlarında erken yıllarda atıldığı görüşü kabul görmektedir. Bu görüşe göre çocuklar ilköğretimde formal okuma-yazma eğitimi almaya başlamadan çok daha önce okuryazarlıkla ilgili bilgi ve beceriler edinirler (Scarborough, 2001). Sözel dil, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı olarak belirtilen bu bilgi ve beceriler alanyazında “kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık” (emergent literacy) olarak adlandırılmaktadır (Chaney, 1994; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Birçok boylamsal araştırma okul öncesi dönemde çocukların okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları bu bilgi ve becerilerin gelecekteki okuma başarılarını yordadığını göstermektedir (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg ve Poe, 2003; Kendeou, Broek, White ve Lynch 2009; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; McBride-Chang, Liu, Wong, Wong ve Shu, 2011; NELP, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Puolakanaho ve diğ., 2008; Scarborough, 2001; Storch ve Whitehurst, 2002). Bu nedenle ilköğretim yıllarında bazı çocukların okumada başarılı, bazılarının ise başarısız olmasının temellerinin çocukların okuryazarlıkla ilgili bu bilgi ve becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Cunnigham ve Zibulsky, 2011).

Çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri çocukların yetiştikleri ortamdan ve yaşadıkları deneyimlerden etkilenmektedir (Ranweiler, 2004; Teale ve Sulzby, 1986; Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Çocukların okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerini edindikleri ilk yer ev ortamlarıdır. Çocuklar doğdukları andan itibaren hem sözel hem de yazılı dil hakkında öğrenmeye başlarlar. Günlük deneyimleri sırasında çevrelerindeki insanlarla iletişim kurarak sözel ifade becerilerini geliştirmenin yanı sıra çevrelerinde gördükleri işaretler, kitaplar, gazeteler ve yiyecek kutularındaki etiketler aracılığı ile de yazılı dil hakkında bilgi sahibi olurlar. Ayrıca çocuklar yetişkinleri liste yaparken, kitap okurken, not alırken gözlemlerler (Griffith ve diğ., 2008; Weigel ve diğ., 2005). Bununla birlikte tüm çocuklar ev ortamlarında okuma ve yazma ile ilgili aynı düzeyde desteğe ve aynı çeşitlilikte kaynağa sahip olmayabilirler. Örneğin, kimi çocuklar yetiştikleri ev ortamında okuma ve yazma materyallerine daha çok maruz kalır, kütüphane veya kitapçıya daha sık götürülür ve ebeveynlerini okuyup yazarken sıklıkla görürken diğerlerinin bu tür deneyimleri oldukça az olabilir (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000). Bu durum ebeveynlerin çocuklarına

okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için ne düzeyde destekleyici bir çevre sundukları ile ilgilidir.

Çocukların yetiştikleri evlerin okuryazarlık ortamı açısından değerlendirilmesi yarım asırdır araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Son ve Morrison, 2010). Ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesi, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini desteklemede ev ortamının hangi yönlerinin önemli olduğunun belirlenmesini sağlayarak normal gelişen çocuklar ile okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların okuryazarlık gelişimlerinin nasıl destekleneceğine ilişkin bilgi sağlar. Ayrıca çocuklarının gelişimlerini en iyi şekilde destekleyebilmeleri için ebeveynlerin güçlendirilmesini amaçlayan müdahale programlarına ışık tutması açısından da son derece önemlidir (Haney ve Hill, 2004).

Günümüzde ev okuryazarlık ortamı kavramı çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmakta (Wiegel ve diğ., 2005) ve birçok araştırmacı tarafından farklı yönleriyle tanımlanmaktadır (Zucker ve Grant, 2007). Örneğin, Burgess, Hecht ve Lonigan (2002, s. 413) ev okuryazarlık ortamını “*çocuklara sağlanan çeşitli kaynak ve fırsatlar ile bu fırsatların sağlanmasını belirleyen ebeveyn beceri, yetenek ve eğilimleri*” olarak tanımlanmış ve bu olguyu iki başlık altında değerlendirmiştir. İlki, ebeveynin eğitim düzeyi, geliri, mesleği, dil becerisi, okuma ve eğitime ilişkin tutumlarını içeren *kısıtlayıcı çevredir* (limiting environment). İkincisi, *okuryazarlık arayüzüdür* (literacy interface); aktif ve pasif olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif arayüz, ebeveynin dil ve okuryazarlık gelişimi için çocuğun doğrudan etkinliklere katılmasını sağlayan çabalarını içerir (örn., paylaşımlı kitap okuma, uyak oyunları oynamak gibi). Pasif arayüz ise çocuklara herhangi bir beceri öğretme amacı taşımaz. Ebeveynin okuryazarlıkla ilgili kişisel etkinliklerini veya diğer boş zaman etkinliklerini içerir (örn., ebeveynin gazete okuması veya eğitim amaçlı olmayan TV programı izlemesi gibi).

Senechal ve LeFevre'nin (2002) öne sürdüğü ev okuryazarlık modeline göre çocuklar ev ortamında iki tür okuryazarlık etkinliğine maruz kalırlar: *Formal olmayan okuryazarlık etkinlikleri* ve *formal okuryazarlık etkinlikleri*. Formal olmayan okuryazarlık etkinliği paylaşımlı kitap okumadır ve burada temel amaç yazının anlamı üzerine odaklanmaktır. Formal okuryazarlık etkinlikleri ise ebeveynin çocuğuna harflerin isim ve seslerini, harf ve sözcük yazmayı ve sözcükleri okumayı öğretmesi gibi etkinlikleri içerir. Burada amaç ebeveyn ve çocuğun yazı üzerine odaklanmasıdır.

Britto (2001) diğer araştırmacılardan farklı olarak evdeki okuryazarlık ortamına dil ve sosyal duygusal alanla ilgili başlıkları da eklemiş ve ev okuryazarlık ortamını *dil ve sözel etkileşimler, öğrenme atmosferi ve sosyal-duygusal atmosfer* olarak üç başlıkta incelemiştir.

Dil ve sözel etkileşim alanı, çocukların ev ortamında maruz kaldığı dil ile ilgilidir. Bu alan ayrıca uyak üretme, şarkı söyleme, karşılıklı sohbetler, hikaye kitabı dinleme, hayali ve gerçek hayat hikayeleri anlatma gibi dilin bağlama dayalı olmayan biçimlerini içermektedir. *Öğrenme alanı* ise yapısal ve fonksiyonel olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal alan yazı ile ilgili materyallerin evde olup olmayışı, çocuk için erişilebilir olup olmadıklarıdır. Ebeveynlerin yazılı materyal ile ilgili model olmaları ve ebeveynin öğretim tarzı fonksiyonel alanı oluşturmaktadır. *Sosyal-duygusal alan* ise ebeveynin sosyal desteği, çocuğuyla sosyal etkileşimi ve ev ortamındaki duygusal destek ve yakınlık olarak tanımlanmıştır.

Gonzalez ve diğerleri (2011) ise ev okuryazarlık ortamını “Familia Inventory” ile on alt başlıkta incelemişlerdir. *Geniş Aile Desteği*, çocukların büyük anne, büyük baba ve diğer akrabalar ile etkileşimini; *Aile Ortak İş ve Oyun*, ailenin ortak işlerde, boş zaman etkinliklerindeki etkileşimlerini; *Ailenin Kütüphane Kullanımı*, aile üyeleri tarafından okul ve halk kütüphanelerinin kullanım sıklığını, *Ebeveynin Okuma Alışkanlığı ve Model Oluşu*, çocuğun okuma davranışını şekillendirmek için ebeveynin model davranışlarını; *Uygulamalı Okuma* (Practical Reading) ailedeki bireylerin gerçekleştirmek istedikleri amaçlar için okuma deneyimlerini; *Paylaşımlı Okuma*, aile bireylerinin birlikte ne sıklıkta okuduğunu; *Televizyon Kullanımı*, aile tarafından TV izleme sıklığını; *Sözel Etkileşim*, aile bireylerinin çocuk ile konuşmaya verdiği önemi; *Paylaşımlı Yazı Yazma* ise yazmaya yönelik beceri ve etkinliklerin aile içinde ne kadar yer aldığını incelemektedir.

Ev okuryazarlık ortamının tek bir boyut yerine birçok boyut açısından incelenmesi araştırmacıların her bir boyutun çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine yaptığı katkıyı ortaya koyması açısından oldukça önemlidir (Weigel, Martin ve Bennett, 2005). Alanyazında ev okuryazarlık ortamına yönelik yapılan araştırmalar sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn görüşleri, paylaşımlı kitap okuma, paylaşımlı kitap okuma dışındaki etkinlikler, ebeveyn öğretimi/paylaşımlı yazı yazma, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları ve ev ortamının yapısal yönü boyutlarında aşağıda incelenmiştir.

Ev Okuryazarlık Ortamı ile İlgili Araştırmalar

Sosyo-ekonomik düzey

Ebeveynlerin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey çocuklarının gelişimi için nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturma olanaklarını belirlemenin yanı sıra onların beceri ve uygulamalarını da şekillendirmektedir. Araştırma bulguları düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocukları için kitap ve diğer okuryazarlıkla ilgili materyalleri daha az

edinebildiklerini ve onlara daha düşük nitelikte ev okuryazarlık ortamı sağlayabildiklerini göstermektedir (Altun 2013; Ergül, Sarıca, Akoğlu ve Karaman, 2017; Hoff-Ginsberg, 1991; Kuşçul, 1993; Veryeri Alaca ve Küntay, 2017; Yeung, Linver ve Brooks-Gunn, 2002). Bu açıdan bakıldığında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının, daha yüksek düzeyde olanlara kıyasla dil becerileri (Dickinson ve diğ., 2003; Duncan ve Brooks-Gunn, 2000; Farver, Xu, Lonigan ve Eppe, 2013; Kuşçul 1993; Mantzicopoulos, 1997; Skibbe, Justice, Zucker ve McGinty, 2008;, Sylvia ve diğ., 2011), sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabe bilgisi, yazı kavramları, adını yazma, sözcük tanıma ve okumaya ilgi göstermede daha düşük performans sergilemeleri şaşırtıcı değildir (Altun, 2013; Dickinson ve diğ., 2003; Kuşçul, 1993; Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; Martini ve Senechal, 2012; Nord, Lennon, Liu ve Chandler, 2000; Swan, 2008; Sylvia ve diğ., 2011). Bununla birlikte okul öncesi dönemde belirginleşen bu farklılıklar, ilköğretim yıllarında düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının okuma başarısı açısından risk altında olabileceğine çarpıcı bir şekilde işaret etmektedir.

Ebeveyn görüşleri

Çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamlarının nitelik açısından farklı olmasında ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları görüş ve bilgiler rol oynamaktadır. Ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili görüş ve bilgileri, ev ortamında gerçekleşen okuryazarlık uygulamalarını şekillendirmektedir. Bu şekillendirme ebeveynlerin kendilerinin okuryazarlıkla ilgili davranışları, çocuklarına okuryazarlıkla ilgili sundukları ortam ve etkileşimler aracılığı ile kendini göstermektedir (Zucker ve Grant, 2007).

Alanyazındaki araştırmalar, çocuklarının okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kendilerinin aktif bir rolü olduğuna ve çocuklarına uyarıcı bir çevre oluşturmaları gerektiğine inanan ebeveynlerin, buna daha az inanan veya bu rolün okula ait olduğuna inanan ebeveynlere kıyasla evlerinde daha fazla çocuk kitabı bulduklarını, çocuklarına daha erken yaşta başlayarak ve daha sık kitap okuduklarını, kitap okuma esnasında gerçekleşen ebeveyn-çocuk etkileşim kalitesinin daha yüksek olduğunu (DeBaryshe ve Binder, 1994), daha sık resim çizme, şarkı söyleme, hikaye anlatma gibi etkinlikler yaptıklarını göstermiştir (Weigel, Martin ve Bennett , 2006).

Ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili görüşleri ile sosyo-ekonomik düzey arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmektedir (DeBaryshe ve Binder, 1994, Fitzgerald, Spiegel, Cunningham, 1991). Altıparmak'ın (2010) Türk ebeveynler ve

çocukları üzerinde yürüttüğü çalışmasında ise eğitim ve gelir düzeyinden bağımsız olarak ebeveynlerin çoğu kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık etkinliklerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte üniversite mezunu ebeveynlerin daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere kıyasla kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri daha sık gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Bu bulgular, okuryazarlıkla ilgili etkinlikleri her ne kadar önemli olarak değerlendirirler de daha düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin bu görüşlerini davranış ve uygulamalarına yansıtmak için gerekli olan bilgi ve beceri açısından daha yüksek düzeyde eğitime sahip annelere kıyasla daha az yeterli olduklarına işaret ediyor olabilir.

Ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili görüş ve uygulamaları çocuklarının gelişimsel yetersizliğe sahip olup olmamasından etkilenmektedir. Zihinsel engeli olan veya dil bozukluğuna sahip çocukların anneleri, normal gelişen çocukların annelerine kıyasla çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde daha az yeterli olduklarını rapor etmektedirler (Altun, 2013; Boudreau, 2005; Turan ve Akoğlu, 2014). Ebeveynlerin bu raporlamaları ile çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerini ölçen testlerden aldıkları puanların oldukça tutarlı olduğu görülmektedir (Boudreau, 2005). Ayrıca gelişimsel yetersizliğe sahip çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığı destekleyen etkinliklere daha az sıklıkla yer verdikleri ve bu etkilere daha geç yaşta başladıkları görülmektedir (Altun, 2013; Boudreau, 2005; Turan ve Akoğlu, 2014). Bu bulgular, gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocukların yetiştikleri okuryazarlık ortamı açısından risk altında olabileceklerine işaret etmektedir.

Paylaşımlı kitap okuma

Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma yazma etkinliklerinden biri olan paylaşımlı okuma, kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi en çok araştırılanıdır. Paylaşımlı okuma, bir yetişkin ile bir çocuğun ya da çocukların birlikte kitap okuması olarak tanımlanmaktadır. Paylaşımlı kitap okuma çocukların yazılı dil ve konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamanın yanı sıra hikayelerin yapısını kavramalarını da sağlamaktadır (Cunningham ve Zibulsky, 2011).

Paylaşımlı kitap okuma ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle iki değişken dikkate alınmaktadır: Nicelik ve nitelik. Nicelik, kitap okuma sıklığı ve süresi olarak değerlendirilmekte, nitelik ise kitap okuma esnasında yetişkin ve çocuk arasında geçen

konuşmanın yapısı, karşılıklı etkileşim ve çocuğa atfedilen özerklik olarak değerlendirilmektedir (Cunningham ve Zibulsky, 2011). Paylaşımlı kitap okumanın nicelik açısından incelendiği araştırma sonuçlarına göre kitap okuma sıklığı ve/veya süresi ile çocukların sözel dil becerileri arasında ilişki mevcuttur (Audet, Evans, Williamson ve Reynolds, 2008; Deckner, Adamson ve Bakeman, 2006; Kim, 2009; Senechal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998). Senechal ve LeFevre'nin (2002) bulgularına göre anasınıfı yıllarında yapılan paylaşımlı okuma çocukların birinci sınıfta ölçülen sözel dil becerilerinin %9'unu açıklamaktadır. Daha iyi sözel dil becerilerine sahip çocukların ilköğretimde okuma yazma sürecinde sözcükleri tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans sergiledikleri gerçeği göze alındığında paylaşımlı okumanın ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Cunningham ve Zibulsky, 2011).

NELP'in (2008) paylaşımlı okumaya dayalı on dokuz müdahale programının etkisini incelediği meta analiz raporuna göre paylaşımlı okuma çocukların sözcük dağarcığını (etki büyüklüğü=.60), genel sözel dil becerilerini (dilbilgisi, sözcük tanımlama ve dinlediğini anlama, etki büyüklüğü=0.35) ve yazı farkındalığı bilgilerini (etki büyüklüğü=.51) geliştirmektedir. Bu bulgular, kitapların günlük konuşmaya kıyasla daha fazla nadir sözcük, daha karmaşık yapıda sözdizimi ve dilbilgisi içerdiğinden çocukların sözel dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğuna işaret etmektedir (Senechal, 2011). Aynı zamanda kitap okunurken kitabın kapağı, önü ve arkası, kitabın ismi, kitapta yer alan resimler ve metinle doğal olarak karşılaşma yoluyla çocukların yazı farkındalığı bilgilerini de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Düzenli olarak yapılan kitap okuma etkinliğinin sözel dil becerisi ve yazı farkındalığı ile ilişkisinin ötesinde harf tanıma, harf isimlendirme, harf-ses ilişkisi bilgisi (Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Kim, 2009; Kuşçul, 1993; Swan, 2008), sesbilgisel farkındalık (Altun, 2016; Kim 2009; Kuşçul, 1993; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Swan, 2008) ve sözcük okuma (Kim, 2009; Swan, 2008) gibi becerilerle ilişkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Bu sonuçlar kitapların, günlük konuşma diline kıyasla aliterasyon ve uyak açısından daha zengin bir dil içermesi yönüyle çocukların konuştukları dilin sesle ilgili yapısına daha duyarlı hale gelmesine de katkıda bulunabileceğine işaret etmektedir. Ancak yine de paylaşımlı kitap okumanın sözel dil becerisi ve yazı farkındalığı hariç diğer kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine olan etkisi yeterince kanıtlanmış değildir (NELP, 2008).

Diyaloğa dayalı okuma paylaşımlı okumanın bir çeşididir ve paylaşımlı kitap okumada niteliğin önemine dikkat çekmektedir. Diyaloğa dayalı okumada yetişkin çocuğun okuma deneyimine aktif bir şekilde katılmasını, yorum yapmasını sağlar, çocuğa açık uçlu sorular sorar, çocuğun ifadelerini genişletir ve ona geribildirimde bulunur (Lonigan ve Whitehurst, 1998). Diyaloğa dayalı okuma teknikleri konusunda eğitim alan ebeveynlerin çocuklarının böyle bir eğitim almayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla sözel dil becerileri açısından kazanımlarının daha fazla olduğuna dair araştırma bulguları mevcuttur (Lever ve Senechal, 2011; NELP, 2008; Sim, Berthelsen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2014). Bu kazanımlar yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar için değil, dil gelişimi açısından risk altında olan çocuklar için de geçerlidir (Hargrave ve Senechal, 2000).

Belirtilen araştırmalardan elde edilen bulgular, paylaşımlı kitap okumanın kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini çok yönlü bir şekilde desteklediğine aynı zamanda paylaşımlı kitap okumada sıklığın/sürenin ve niteliğin önemine dikkat çekmektedir.

Paylaşımlı kitap okuma dışındaki etkinlikler

Araştırmacılar paylaşımlı kitap okuma dışında ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları daha birçok etkinliğin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte şarkı, şiir ve tekerlemeler söylemesi, hece, uyak ve sesbirime yönelik oyunlar oynaması çocukların okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Örneğin Harper'ın (2011) tasarlamış olduğu deneysel bir çalışmada çocuk şiirleri öğretilen deney grubundaki çocukların uyak ve sesbirim farkındalık becerileri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde İngiltere'de 3 yaşındaki 2800 çocuğu 11 yaşına değin inceleyen boylamsal bir araştırmada ev ortamında şarkı, şiir ve tekerlemeler öğrenmesi için teşvik edilen çocukların dil becerilerinde daha fazla ilerleme (etki büyüklüğü=.20) olduğu belirtilmiştir (Sylvia ve diğ., 2011). Belirtilen bu bulgular şarkı, şiir ve tekerlemelerin tekrar edilerek sözcüklerdeki uyakları ve sesbirimleri fark etme yoluyla çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda onları yeni sözcük ve sözdizimine maruz bırakarak sözel dil becerilerini desteklediğini göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla uyaklı oyunlar oynaması da kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Örneğin Fernandez-Fein ve Barker (1997), ebeveynlerin ev ortamında yaptıklarını belirttikleri etkinliklerden -el çırpma oyunu oynama, uyaklı sözcük oyunları oynama, şarkı söyleme, kitap okuma- yalnızca “uyaklı sözcük oyunları oynama” ve “kitap okuma”nın çocukların uyak tanıma ve uyak üretme

becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte olan deneysel bir araştırmada, müdahale grubundaki ebeveynler paylaşımlı kitap okuma etkinliği sonrasında kitaptaki resimlerle ilişkilendirilmiş uyak tanıma ve aliterasyon çalışmaları yaparken kontrol grubu sözcük dağarcığına ilişkin çalışmalar yapmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların uyak tanıma performanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Justice ve diğ., 2005). Bu bulgular, ebeveynlerin uyaklı oyunlar oynama yoluyla çocuklarının sözcüklerin son seslerinin benzerliklerini fark etmelerine yardımcı olabileceklerini göstermektedir.

Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise “ebeveyn okuryazarlık aracılığı” (parent literacy mediation), “sesbilgisel çevre” veya “sesbilgisel farkındalık deneyimleri” şeklinde adlandırılan ev okuryazarlık ortamı boyutları olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmaları yukarıda belirtilen çalışmalardan ayıran özellik birçok etkinliğin birlikte ele alınarak kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir. Örneğin, Akyüz (2016) sözcük ve isimleri hecelerine ayırma, uyaklı sözcükler bulma, aynı sesle/farklı sesle başlayan isim ve sözcük bulma oyunu oynama, şiir, şarkı ve tekerleme söylemeye ilişkin sorulardan oluşan “sesbilgisel farkındalık deneyimleri” boyutunun çocukların sesbilgisel farkındalık, isim yazma becerisi, yazı kavramları ve sözel dil becerileriyle ilişkili olduğunu ancak ilişki boyutunun düşük olduğunu belirtmiştir. Hall’ün (2008) araştırmasında ise sözcüklerle uyak oluşturma, bir harf ekle oyunu oynama, seslerin harflerini öğretme, çocuğa şiir, dördlük ve tekerleme söyleme gibi sorulardan oluşan “sesbilgisel çevre”nin hem eşzamanlı hem de 6 aylık sürede sesbilgisel farkındalığı desteklemediği görülmüştür. Son olarak Peeters, Verhoevena, Moor, Van Balkomb ve Van Leeuwed’in (2009) “ebeveyn okuryazarlık aracılığı” olarak adlandırdıkları ve ebeveynin çocuğuyla uyak oyunları oynaması, harfleri okuması, çocuğu kendi okuma etkinliklerine dahil etmesi gibi sorularla tanımladıkları alanın hem eş zamanlı hem de 1 yıl sonra ölçülen uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı, sözel dil becerisi, harf bilgisi ve sözcük tanıma ile orta-yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Belirtilen ev okuryazarlık ortamı boyutlarının bazı araştırmalarda kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ilişkili bazısında ise ilişkili olmadığının bulunması bu boyutlarla ilgili daha fazla ilişki, deneysel ve boylamsal araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Belirtilen etkinliklerin dışında ebeveynlerin çocuklarıyla alfabe harflerine ilişkin oyunlar oynaması ile çocukların alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerisi ve yazı farkındalığı bilgisi arasında orta-yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (Sylvia ve diğ.,

2011; Akyüz, 2016). Ayrıca ebeveynler ev ortamlarında bulunan yazılara (yiyecek paketlerinin üzerindeki isimler) dikkat çekerek de çocuklarının yazı kavramları, isim yazma becerisi ve harf yazma becerisini destekleyebilmektedirler (Neuman, 2011).

Ebeveyn öğretimi//Paylaşımlı yazı yazma

Ebeveynler çocuklarının okuryazarlık becerilerini ebeveyn öğretimi (parent teaching) veya paylaşımlı yazı yazma (shared writing) yoluyla da destekleyebilmektedir. Araştırmacılar ebeveyn öğretimi veya paylaşımlı yazı yazmada; ebeveynlerin çocuklarına harf ismi, harf sesi öğretme, harf ve sözcük yazma ve sözcük okumayı öğretme çabalarını incelemektedirler (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2011; Senechal ve diğ., 1998). Bu tür çabalar çocukların söylenenin yazılabildiği, yazılanın da sözel olarak okunabildiğini anlamalarını sağlamaktadır (Vukelich, Christie ve Enz, 2014).

Haney ve Hill (2004) ebeveynlerin harf ismi, harf sesi öğretmeyi ve harf yazmayı; sözcük yazma ve sözcük okumaya kıyasla daha sık yaptıklarını belirtmiştir. Altıparmak (2010) ise Türk ebeveynlerin çocuklarına, isimlerini yazmayı ve isimlerinde yer alan harfleri öğretmeyi; alfabe harflerini ve sözcük yazmayı öğretmeye kıyasla daha sık yaptıklarını göstermiştir. Bulgulardaki bu farklılıklar, farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında alfabe harflerini tanıma ve yazmaya yer verip vermediklerine bağlı olarak ebeveynlerin bu tür etkinlikleri daha fazla veya daha az önemsemelerinin bir sonucu olabilir.

Alanyazında, ebeveyn öğretimi/paylaşımlı yazı yazma yapan ve yapmayan ebeveynlerin çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimini karşılaştıran araştırmalar (Haney ve Hill, 2004; McNeill, Westerveld, Bysterveldt, Boyd ve Gillon 2013); ebeveyn öğretimi/paylaşımlı yazı yazma ile kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmalar (Akyüz, 2016; Martini ve Senechal, 2012) ve ebeveyn öğretimi/paylaşımlı yazı yazmanın kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık üzerindeki etkisini araştıran deneysel çalışmalar (Aram ve Biron, 2004; Aram ve Levin, 2011) ev ortamında bu tür etkinlikler yapmanın çocukların isim yazma, sözcük okuma ve sözcük yazma becerilerini, sesbilgisel farkındalık ve yazı kavramları bilgisini desteklediğini göstermektedir. Senechal ve LeFevre'nin (2002) yapmış olduğu boylamsal araştırma ise anasınıfı yıllarında yapılan ebeveyn öğretiminin çocukların 1. sınıfta ölçülen yazı kavramları, harf isimlendirme, sözcük yazma ve sözcük okuma becerilerini yordadığını göstermektedir.

Belirtilen bulgular ebeveynlerin harf ve seslerine yönelik öğretim yaparken ve çocuklarıyla birlikte sözcük okuyup yazarken, harfleri seslerle ilişkilendirdiklerinde

çocuklarının harf ve seslerin ilişkili olduğu alfabe prensibini anlamalarına olanak sağladığına işaret etmektedir. Bu deneyimler aynı zamanda çocukların yazının yönü, yazının birimleri ve yazının doğrusallık özelliği gibi özelliklerini kavramalarını sağlayarak yazı kavramları bilgilerini de desteklemektedir.

Ebeveynin okuryazarlıkla ilgili alışkanlıkları

Çocukların ev ortamında ebeveynlerini kitap, dergi ve benzeri yazılı materyalleri okurken, not alırken ve yazı yazarken görmeleri onların yazı dili hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlar. Araştırmalar, çocuklarına okuryazarlık davranışları konusunda model olan ebeveynlerin çocuklarının alfabe bilgisi, yazı kavramları bilgisi ve okumaya olan ilgisinin (Akyüz, 2016; Altun, 2013; DeBaryshe ve Binder, 1994; Kuşçul, 1993; Nergis, 2008; Purcell-Gates, 1996; Wiegel ve diğ., 2005) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Boudreau (2005), erken okuyan çocukların ebeveynlerinin, henüz okuyamayan çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla dergi ve gazete okuduklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, çocukların ev ortamında ebeveynlerini çeşitli yazılı metinleri okurken ve yazı yazarken görmelerinin onların yazının işlevi, yazının yönü ve yazı birimlerine yönelik bilgilerini doğal olarak desteklediğini ve onların okumaya ilişkin olumlu tutum edinmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Ev ortamının yapısal yönü

Ev ortamının yapısal yönü, evde yazılı materyallerin varlığı ve yazılı materyallerin ulaşılabilir olması olarak tanımlanmıştır (Britto, 2001). Yazılı materyaller açısından zengin ve destekleyici ortamların kalemler, kağıtlar, işaretleyiciler, yazı tahtaları, hikaye kitapları, mıknatıslı alfabe harfleri, alfabe kartları, okuryazarlıkla ilgili oyunlar, posterler, TV broşürleri, dergiler ve gazeteler içereceği belirtilmiştir (Aram ve Levin, 2011; Purcell ve Gates, 1996; Snow ve diğ. Aktaran: Zucker ve Grant, 2007;). Belirtilen materyallerin yanı sıra oyuncakların ve eğitsel bilgisayar oyunlarının da kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunabileceği gösterilmiştir (Foy ve Mann, 2003; Rodriguez ve Tamis-Lemonda 2011; Tomopolous ve diğ., 2006).

Ev okuryazarlık ortamı ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda ev ortamının yapısal yönünün sadece evde çocuklar için bulundurulmuş kitap sayısına göre incelendiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre evde daha fazla sayıda çocuk kitabı bulundurulması ile çocukların sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık becerisi, yazı farkındalığı ve okumaya ilişkin olumlu tutum

arasında ilişki vardır (Altun, 2016; Senechal, 2006; Tomopolous ve diğ., 2006) Bununla birlikte bazı güncel araştırmalar ev ortamında bulunan kaynakların ne olduğunu daha kapsamlı bir şekilde tanımlamışlardır (Akyüz, 2016; Farver ve diğ., 2013, Kuşçul, 1993; Rodriguez ve Tamis-Lemonda (2011). Örneğin Farver ve arkadaşları (2013) “ev okuryazarlık kaynakları” olarak adlandırdıkları kontrol listesi aracılığıyla ev ortamında çocuk kitapları, alfabe kitapları, oyuncaklar, eğitim materyalleri ve yazı materyallerini içeren 27 materyalin evde olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre ev okuryazarlık kaynaklarının alıcı-ifade edici dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki bir başka araştırma, ev ortamındaki materyallerin varlığının çocukların okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini uzun vadede göstermesi açısından dikkat çekicidir. Rodriguez ve Tamis-Lemonda (2011) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada 1852 çocuk 15 aylıktan 63 aya kadar izlenmiştir. Araştırmada evde bulunan materyallerin (çocuk kitapları, boya kalemleri, alfabe blokları, rol, sayı ve hayvanlar ile ilgili oyuncaklar, sesli ve görüntülü video araçları, kuklalar) hem erken hem de sonraki yıllarda çocukların dil becerilerini ve diğer okuryazarlık becerilerini yordadığını ve bu becerilerle güçlü bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Ev ortamında bulunan materyaller, araştırma bulgularının da işaret ettiği üzere çocuklar ve onları destekleyen ebeveynleri için daha zengin ve uyarıcı öğrenme ortamları oluşturarak çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde ev okuryazarlık ortamı kavramı çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Alanyazında ev okuryazarlık ortamına ilişkin yapılan farklı tanımlarda ebeveynin beceri, yetenek ve eğilimlerine; çocuğuyla birlikte kitap okumasına, alfabe harfleri ve seslerini öğretme, sözcük okumayı, harf ve sözcük yazmayı öğretme çabalarına; çocuğuyla arasındaki sözel etkileşime ve kullandığı dilin biçimsel özelliklerine; evde çocuğu için okuma ve yazmaya yönelik materyaller buldurmasına, ebeveynin kendi okuma-yazma alışkanlıklarına ve geniş aile ile etkileşime dikkat çekilmektedir (Britto, 2001; Burgess ve diğ., 2002; Gonzalez ve diğ., 2011; Senechal ve LeFevre, 2002).

Ev okuryazarlık ortamını inceleyen birçok araştırmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili görüşlerinin, çocuğuyla birlikte yaptığı okuma ve

yazmaya yönelik çeşitli etkinliklerin, ebeveynin okuryazarlıkla ilgili kişisel alışkanlıklarının ve ev ortamının yapısal yönünün çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar ışığında, Türkiye’de çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ve ev okuryazarlık ortamı arasındaki ilişkileri değerlendiren ve ev okuryazarlık ortamının hangi boyutlarının çocukların becerilerine daha fazla katkı sağladığını ortaya koyan daha fazla sayıda kesitsel ve boylamsal araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Özellikle boylamsal araştırmalar okul öncesi dönem veya daha erken dönemde değerlendirilecek olan ev okuryazarlık ortamlarının çocukların ilköğretim yıllarında okuma-yazma becerilerine olan etkisini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Konu ile ilgili olarak yapılacak yeni araştırmalarda çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla ebeveynlerin güçlendirilmesini sağlayacak müdahale programlarının etkisinin incelenmesi önerilmektedir. Bu müdahale programlarında ebeveynlere paylaşımlı/diyaloğa dayalı kitap okuma teknikleri, sesbilgisel farkındalığı ve yazı farkındalığı becerilerini destekleme yöntemleri, paylaşımlı yazı yazma gibi konularda eğitim verilmesi ve bu eğitimlerin etkilerinin deneysel yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir. Bu tür müdahale çalışmalarının özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler ve çocukları ile gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve aileleri için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin hem ev okuryazarlık ortamının niteliği ve materyalleri üzerinde hem de çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişiminde belirleyici bir rolü olduğu görülmektedir. Bu bulgular, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının ilköğretim yıllarında okuma başarısı açısından risk altında olabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte ülkemizdeki gençlerin PISA okuma becerileri alanındaki puan ortalamasının PISA’ya katılan diğer birçok ülkedeki gençlerin puan ortalamasından daha düşük olduğu (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016) gerçeği dikkate alındığında okuryazarlık kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının yalnızca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler ve çocukları için değil ülke çapında ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla medya kuruluşlarının, kütüphanelerin ve okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveynlerin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili farkındalıklarının artırılmasında, çocuklarının okuryazarlık becerilerini destekleme yolları ile ilgili bilgi ve beceri edinmelerinde rol alabileceği düşünülmektedir.

Medya kuruluşları aracılığı ile ebeveynlere yönelik eğitim programları hazırlanarak kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın okuma başarısındaki önemi, çocuklar için nitelikli

ev okuryazarlık ortamı oluşturma, paylaşımlı kitap okuma stratejileri, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığını destekleme yolları gibi konularda ebeveynlerin bilgi edinmeleri sağlanabilir. Bu tür eğitim programları aracılığıyla ebeveynlerin, çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili becerilerinin gelişiminde daha aktif bir rol benimsemelerine ve ev ortamında yaptıkları uygulamalarının daha nitelikli olmasının sağlanmasına yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

Çocuk kütüphanelerinin sayısının artırılması veya okuma köşesi gibi kamusal alanların oluşturulması yoluyla daha fazla sayıda çocuğa ve aileye erişilebileceği düşünülmektedir. Bu tür kamusal alanlarda uzmanların çocuklarla birlikte öykü anlatma, şarkı söyleme, tekerleme söyleme, parmak oyunları oynama gibi kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlığın gelişimini destekleyebilecek etkinlikler yapması, ebeveynleri çocukları için kitap ödünç almaya yönlendirmesi önerilmektedir. Yine aynı alanlarda ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlenerek ve ebeveynlerin bu alanlarda uzman kişilerin çocuklarla yaptıkları uygulamaları gözlemlemesi sağlanarak ailelerin de kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili bilinçlenmesi ve konu ile ilgili beceriler edinmesi sağlanabilir (Veryeri Alaca ve Küntay, 2015).

Son olarak, okul öncesi eğitim kurumları velileri okula davet edip öğretim ortamlarına katılmalarını sağlamalıdır. Böylelikle velilerin, okul öncesi öğretmenlerinin kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlıkla ilgili yaptıkları uygulamaları gözlemleyerek bilgi ve beceriler edinebilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altıparmak, S. (2010). *Parental perceptions on emergent literacy in early childhood years*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. İçinde Ö. Demirel ve Serkan DİNÇER (Eds.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (s. 505-529). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Aram, D., & Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. İçinde S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.189-199). New York: The Guilford Press.
- Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Audet D., Evans, M. A., Williamson, K., & Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19(1), 112-137.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing in Schools*, 36, 33-47.
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children's emerging literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 346-347.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- DeBaryshe, D. B., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopolous, J. A., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelations among vocabulary, phonological sensitivity, and print Knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.

- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G., & Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference?. *International Journal of Instruction*, 10(1), 187-202.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Fernandez-Fein, S., & Baker, L. (1997). Rhyme and alliteration sensitivity and relevant experiences among preschoolers from diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 29(3), 433-459.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L., & Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-213.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Foy, J. G., & Mann, V. A. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59-88.
- Gonzalez, J.E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., & diğ. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the familia inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 475-483.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. California: Corwin Press.
- Hall, S. K. (2008). *Children's emergent literacy and phonological awareness: What is the role of home literacy environment*. Doktora tezi, Minnesota Üniversitesi, Amerika.
- Haney M., & Hill J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.
- 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, 75-90.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Justice, L. M., Kadevarek, J., 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.
- Kim, Y.S. (2009). The relationship between home literacy practices and developmental trajectories of emergent literacy and conventional literacy skills for Korean Children. *Reading and Writing*, 22, 57-84.
- Kuşçul, H. Ö. (1993). *Home context and the development of pre-literacy skills in the child*. Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.

- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Child Research Quarterly*, 12, 265-292.
- Mantzicopoulos, P. Y. (1997). The relationship of family variables to head start children's preacademic competence. *Early Childhood Development and Care*, 8, 357-375.
- Martini, F., & Senechal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 44(3), 210-221.
- McNeill, B. C., Westerveld, M., Bysterveldt A. V., Boyd, L., & Gillon, G. (2013). Early name writing and invented spelling development. *New Zealand Journal of Education Studies*, 48 (1), 50-65.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy report of the national early literacy panel*. Maryland: National Institute for Literacy.
- Nergis, A. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ön okuryazarlık davranışları ile annelerin okuryazarlığa olan ilgisi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Neumann, M. M. (2011). *Using environmental print to enhance emergent literacy*. Doktora tezi, Griffith Üniversitesi, Avustralya.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. Washington: The National Association for the Young Children.
- NICHHD Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41 (2), 428-442.
- Nord, C., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). Home literacy activities and signs of children's emergent literacy: 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 2, 19-27.
- Peeters, M., Verhoevena, V., Moor J., Van Balkomb, H., & Van Leeuwed, J. (2009). Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 445- 461.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P. H., Poikkeus, A. M., Tolvanen ve diğ. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353-370.
- 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.
- Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: Early literacy strategies for teachers*. Michigan: High Scope Press.
- Rodriguez, E. L., & Tamis-Lemonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice. İçinde S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (Cilt.1, s. 97-110). New York: Guilford Press.
- Senechal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Senechal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations between home literacy and child outcomes. İçinde S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (Cit 3, s. 175-187). New York: Guilford Press.

- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sim, S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson J., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184:11, 1531-1549.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty A. S. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the emergent literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Son, S.-H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K.(2002). The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-Year-Olds' Reading Motivations and Early Literacy Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- 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.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I, Tineo, W., & Mendelsohn, A. L. (2006). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78.
- Swan, D. W. (2008). *Emerging paths to literacy: Modeling individual and environmental contributions to growth in children's emergent literacy skills*. Doktora tezi, Georgia Eyalet Üniversitesi, Amerika.
- Sylvia, K., Chan, L. S., Melhuish, E., Sammons, P., Sıraj-Blatchford, & I., Taggard, B. (2011). Emergent literacy environments: Home and preschool influences on children's literacy development. İçinde S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt 3, s. 97-117). New York: Guilford Press.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı: PISA 2015 ulusal raporu. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. pisa.meb.gov.tr adresinden elde edildi.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. İçinde W.H. Teale ve E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading* (s. vii-xxv). New Jersey: Ablex Publishing.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Veryeri Alaca, I., & Küntay, A. C. (2015). Türkiye'de 0-3 Yaş Aralığındaki Bebek ve Çocukların Kitapla Tanıştırılması (Çev. Uşşaklı, E.) İçinde Kümmerling-Meibauer, B (Eds.) *Erken Okur-Yazarlık: 0-3 Yaş Çocuk Kitapları* (s. 9-29). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Vukelich, C., Christie, J. ve Enz, B. J. (2014). *Helping Young Children Learn Language and Literacy*. England: Pearson Education Limited.
- Wiegel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, G. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3),848-847.
- Yeung, W. J., Linver, M. R ve Brooks-Gunn, J. (2002). How many matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879.
- Zucker, T. A., & Grant, S. L. (2007). Assessing home supports for literacy. İçinde K. L. Pence (Eds.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 81-187), San Diego: CA, Plural Publishing.