

## Review article

# Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Erken Okuryazarlık ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Uygulamaları

## Early Literacy and Preschool Teachers' Practices in Early Childhood Special Education

Emre Laçın \*

Department of Special Education, Faculty of Education, Ankara University, Ankara, Turkey

### Özet

Erken çocukluk eğitimi 0-6 yaş arasını kapsayan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk özel eğitimi ise çocuğun tanı almasından itibaren destek özel eğitim hizmetlerinin sunulmasıyla gelişim alanlarının desteklenmesi sürecidir. Erken okuryazarlık okuma becerisinin ediniminde ön koşul beceri olarak görülmektedir. Özel gereksinimli ve risk grubu olan çocukların erken dönemde belirlenmesi ve müdahale edilebilmesi açısından erken okuryazarlık çok önemlidir. Erken okuryazarlığın alt boyutları olan; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama gibi beceriler özellikle özel gereksinimli ve risk grubu çocukların güçlükle yaşadığı gelişim alanlarını içermektedir. Bu bağlamda ileriki okuma başarısını edinmede özellikle özel gereksinimli ve risk grubu çocuklar için erken okuryazarlık hayati önem taşımaktadır. Özel gereksinimli öğrenci gruplarından zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, dil bozukluğu gibi gruplar erken okuryazarlık becerilerinde akranlarından çok daha fazla geride kalmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi çocukların başarısını etkilemektedir. Bilgi düzeyi iyi olan öğretmenler iyi ve nitelikli sınıf içi uygulamalar yaparak çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedirler. Bilgi düzeyi ve uygulama performansı arasında da doğrusal bir ilişki olduğu bilinmektedir. Bilgi düzeyi iyi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarda daha iyi oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erken okuryazarlık, Erken çocukluk özel eğitimi, Okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi.

### Abstract

Early childhood education is defined as education covering the ages 0-6. Early childhood special education, on the other hand, is the process of supporting development areas by providing support special education services starting from the child's diagnosis. Early literacy is seen as a prerequisite skill for the acquisition of reading skill. Early literacy is very important in terms of early identification and intervention of children with special needs and risk groups. The sub-dimensions of early literacy; Skills such as phonological awareness, letter knowledge, writing awareness, vocabulary, and listening comprehension include development areas where children with special needs and at risk have difficulties. In this context, early literacy is of vital importance, especially for children with special needs and risk groups in achieving future reading success. Among the groups of students with special needs, groups such as mental disability, learning difficulties, and language disorders are far behind their peers in early literacy skills. Early literacy knowledge level of preschool teachers affects children's success. Teachers with good knowledge improve their children's early literacy skills by making good and qualified classroom practices. It is known that there is a linear relationship

\* Corresponding author:

Emre Laçın, Department of Special Education, Faculty of Education, Ankara University, Ankara, Turkey.  
Email: emrelacn09@gmail.com

between knowledge level and application performance. It has been observed that preschool teachers with good knowledge are better in classroom practices.

**Keywords:** Early literacy, Early childhood special education, Early childhood educators' knowledge about early literacy.

**Received:** 14 December 2019 \* **Accepted:** 27 December 2019 \* **DOI:** <https://doi.org/10.29329/baflas.2019.265.2>

## GİRİŞ

Doğum öncesi dönem ile yaşamın ilk yıllarındaki gelişim hızı birçok bilimsel araştırma ile ortaya koyulmuştur. İnsanın 0-6 yaş arasındaki gelişim ve öğrenme süreci yaşamının diğer tüm bölümlerini şekillendiren bir dönemdir. Erken çocukluk kavramı çeşitli ülkelerde farklı yaş aralıklarını kapsayacak şekilde tanımlanmasına karşın, Türkiye’de 0-72 ay arasındaki çocukların geçirdiği dönemi ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Bu dönemdeki çocukların eğitimlerini kapsayan dönem ise “erken çocukluk eğitimi” kavramı ile ifade edilmektedir. Erken çocukluk özel eğitimi ise 0-6 yaş arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ve ailelerine sunulan destek ve özel eğitim hizmetleridir (Birkan, 2002). Bu eğitim hizmetleri gelişimsel geriliği olan ya da risk taşıyan çocukların gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek amacıyla verilen hizmetlerdir (Sucuoğlu, 2001). Erken okuryazarlık; formal okuma öğretimine başlamadan önce çocukların sahip oldukları önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tümünü kapsayan bir becerilerdir. Çocukların başarılı birer okuyucu olabilmeleri için erken okuryazarlık becerilerini edinmiş olmaları gerekmektedir (National Early Literacy Panel, 2008). Özel gereksinimli çocukların gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında erken okuryazarlık okul öncesi dönemde bu çocukların yetersiz olduğu gelişimsel alanları desteklemek için önemli bir araç olarak görülebilir. Özel gereksinimli ve risk grubundaki çocukların genel olarak dil gelişimi alanında buna bağlı olarak iletişim becerilerinde problemler yaşadıkları bilinmektedir. Dil gelişimi ve iletişim becerilerinin erken okuryazarlık becerileri ile iç içe sarmal bir yapıya sahip olduğu ifade dileyebilir. Özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda kritik öneme sahip bir diğer nokta ise öğretmenlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarla çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeylerinin niteliği sınıf içindeki uygulamaları ile doğru orantı göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi düzeyleri çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme ve desteklemede önemli bir yere sahiptir. Buraya kadar ifade edilen erken okuryazarlık, Erken okuryazarlığın özel gereksinimli öğrenciler açısından önemi ve öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri birbirinden ayrı olarak ele alınamayacak konulardır. Konunun öneminin daha iyi kavranabilmesi için öncelikle erken okuryazarlık nedir? Hangi alt basamaklardan oluşur ve hangi gelişim alanlarıyla ilişkilidir? gibi başlıklar altında erken okuryazarlık becerileri incelenecektir. Sonraki bölümde özel gereksinimli öğrenciler açısından önemi, son bölümde de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin önemine değinilecektir.

## **Erken Okuryazarlık**

Erken okuryazarlığın gelişim tarihi incelendiğinde, Mary Clay 1966'da okuma yazma bilmeyen okulöncesi dönem çocukların okuma ve yazmaya ilişkin bazı davranışlarını ifade eden bir terim olan "emergent literacy- filizlenen okuryazarlık" terimini ortaya atmıştır (Teale ve Sulzby, 1986). 'Emergent' terimi ilk kez Yeni Zelandalı eğitimci Dame Marie Clay tarafından, 1966 yılında yazılan 'Emergent Reading Behaviour' başlıklı tezinde kullanılmıştır. Clay, okul öncesi dönemdeki çocukların, okuma yazma öğretilmeden önce kitapları ve yazı yazma materyallerini kullanarak, okuryazarlık davranışları gösterdiklerini gözlemlemiş ve bu deneyimleri tanımlamak amacıyla bu başlığı kullanmıştır. Ardından Teale ve Sulzby (1986), "emergent" kavramının da okuryazarlık sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Sulzby (1989), filizlenen okuryazarlığı çocukların, geleneksel okuryazarlıktan önce gelen ve ona dönüşen okuma yazma davranış ve kavramları olarak tanımlamaktadır. Sulzby ve Teale (1991), filizlenen okuryazarlığın etki alanının okuma becerilerinden okuryazarlığa doğru genişlediğini belirtmiş ve Clay'in tanımını geliştirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgularla okuma, yazma ve sözel dilin okuryazar çevrelerde edinilen birbiriyle ilişkili, eş zamanlı gelişen ve aynı öneme sahip beceriler olduğu ortaya konmuştur. Onlara göre, filizlenen okuryazarlık, çocuğun okuryazarlığa karşı tutumlarında, beklentilerinde, hislerinde, davranışlarında ve yazılı dille ilişkili becerilerinde ustalaşmasıyla meydana gelmektedir. Bu kavram, çocukların okuryazarlık yolunda ilerlediğini ifade etmektedir.

Çocukların okula başladıklarında okuma becerisini edinmeye yönelik yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukları belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçları, okul öncesi dönemde kazanılması gereken okumaya hazırlık becerilerinin daha iyi desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Çocukların formal okuma yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde bir başka deyişle okul öncesi dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanımları gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumları okumaya hazırlık becerileri "erken okuryazarlık" becerileri olarak ifade edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık; geleneksel okuma yazma biçimlerinin temelini oluşturan bilgi, beceri ve tutumlardan oluşur(Sulzby ve Teale, 1991; Teale ve Sulzby, 1987; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri için, geleneksel okuma yazmadan daha önce bir takım ön bilgi, beceri ve tutumların gelişmeye başlaması fakat geleneksel okuma yazmadan ayrı değerlendirilemeyeceği ifade edilmektedir (Sulzby ve Teale, 1991). Erken okuryazarlık ve dil gelişimi birbirine paralel gelişim gösteren becerilerdir. Dili anlamlandırabilme, sözcük bilgisini arttırma erken okuryazarlığın temelini oluşturan becerilerdir (Hoover, Gough 1990).

Erken okuryazarlık ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında pek çok çalışmanın okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olarak erken okuryazarlığı işaret ettiği görülmektedir.(Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall ve Schaugency, 2020; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Erken okuryazarlık becerileri özel gereksinimli ve risk grubunda olan öğrencilerin okuma becerilerini edinmesi ve başarılı

olmaları için önemli bir ön koşul beceridir (Goo, Myers, Maurer ve Serwetz, 2020). Özel gereksinimli çocuklar dil gelişimindeki yetersizlikler nedeniyle sözcük bilgisi ve konuşulan dili anlamada problemler yaşamaktadır. Bu problemlerin çocukların okuma başarısına olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Simpson, Paynter, Wicks ve Westerveld, 2020). Erken okuryazarlık becerileri ile özel gereksinimli ve risk grubundaki çocukların okumayı edinmede olası yaşayacakları güçlüklerin önüne geçmek mümkün gözükmemektedir.

Okuma becerisinin temelde iki ana başlıktan oluştuğu söylenebilir. Bunlar; çözümleme ve anlama olarak ifade edilebilir. Çözümleme ile konuşulan dil ve bu seslerin ifade ettiği semboller arasındaki ilişki çözülür. Anlama ise konuşulan dilin yapısının, kelimelerinin anlamlarının birleştirilip verilmek istenen mesajın alınması sürecidir. Erken okuryazarlık bu bağlamda ele alındığında, gelişimsel alanlardan birçoğu ile ilişkisi olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında erken okuryazarlığın birçok alt başlıkta ifade edildiği görülmektedir (Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu başlıklar genellikle gelişim alanlarıyla ilişkilendirilmektedir. Sıklıkla kullanılan beş ana başlık bulunmaktadır. Bunlar; sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olarak karşımıza çıkmaktadır(Whitehurst ve Lonigan,1998, 2001).

### **Sözcük Bilgisi**

Erken okuryazarlığın en önemli göstergelerinden olan sözcük bilgisi çocuğun dil gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Zhang ve Alex, 1995). Okurken veya dinlerken çocuğun anlayabildiği sözcüklerin tamamına verilen isimdir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar iletişim kurarak, oyun oynarken yada hikaye dinlerken sözcük bilgisini artırırlar. Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığını arttırmanın yolu kitap okumaktır. Yetişkinlerin okuduğu kitapları dinleyen ve onlar hakkında konuşan çocukların sözcük dağarcığının arttığı araştırmalarda ifade edilmektedir (Canfield, Miller, Shaw, Morris, Alonso ve Mendelsohn, 2020; Troseth, Strouse, Flores, Stuckelman ve Johnson, 2020). Sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okuma sırasında çözümleme ile daha az zaman kaybettikleri dolayısıyla akıcı ve doğru okuyarak anlamayı arttırdıkları ifade edilmektedir (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Erken okuryazarlığın temel becerilerinden olan sözcük bilgisinin ileriki okuma performansını olumlu etkileyeceği söylenebilir. Özel gereksinimli çocuklar açısından düşünüldüğünde sözcük bilgisinin desteklenmesi çocukların dil gelişimini de olumlu etkileyeceğinden çok önemlidir. Sözcük dağarcığının artırılması dil gelişimi açısından dezavantajlı olan özel gereksinimli çocuğun hem konuşulan dili anlamada hem de okuma performansını arttırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde sözcük dağarcığı ve okuma performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Robbins ve Ehri, 1994).

## **Yazı Farkındalığı**

Yazı farkındalığı, konuşulan sözcüklerin yazılı sembollerle temsil edildiği, metnin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunması gerektiği gibi temel unsurları içermektedir (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Yazılı materyaller açısından zengin ortamlarda ve ebeveyn-çocuk paylaşımlı okumalarda metne farklı anlamlar yükleme yoluyla gelişmektedir (Ezell ve Justice, 2000; Lonigan ve Whitehurst, 1998). Yazı farkındalığı, çocuklara daha sonraki okuma becerilerinin gelişimi için bir temel sağlar (Pullen ve Justice, 2003). Düşük gelirli ailelerden gelen pek çok çocuk, kitaplarla ve yazılı materyallerle daha az karşılaşmakta ve orta gelirli ailelerden gelen çocuklara kıyasla yazı farkındalığı becerilerinde yetersiz kaldıkları görülmektedir (Purcell-Gates, 1996). Lonigan ve arkadaşları (1999), düşük ve orta gelirli aileleri olan okul öncesi çocuklara çeşitli yazı farkındalığı görevleri uygulamışlardır ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuşlardır. Düşük gelirli ailelerden gelen okul öncesi çocuklar, orta gelir düzeyindeki akranlarına kıyasla tüm yazı farkındalığı görevlerinde daha düşük performans göstermişlerdir.

Yazı farkındalığını arttırmak için yazılı metinler fark ettirilmeli, yazının başlangıç ve bitiş noktaları çocuklara gösterilmelidir. Bu sayede çocuklar ilkokula geçiş döneminde okuma yazmaya hazırbulunuşluklarını artırmakta ve ilkokula geçişlerinde daha az sorun yaşamaktadırlar. Yazı farkındalığı ile ilgili yapılan araştırmalarda en önemli faktörün sosyoekonomik düzey (SED) olduğu ifade edilmektedir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Purcell-Gates, 1996). Alt SED ailelerden gelen çocukların orta ve üst SED ailelerden gelen çocuklara göre daha düşük yazı farkındalığı gösterdikleri ifade edilmektedir (Lomax ve McGee, 1987; Riley, 1996). Yazı farkındalığı yüksek olan düşük olan akranlarına göre okuma performanslarında ve ilkokula geçiş süreçlerinde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Verhoeven, Voeten, Setten ve Segers, 2020). Türkiye’de yazı farkındalığının okuma yazma edinimindeki önemine yönelik yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yazmaya hazır bulunuşluk becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 64 çocuğun %14,1’inin kalemi uygun tuttuklarını ve %34,4’ünün çizerken kâğıdı doğru tuttuklarını, %40,6’ının ise gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakmada güçlük yaşadıkları görülmüştür. Çocukların “dik, yatay, eğik, yuvarlak ve bunlardan oluşan çizgileri” düzgün çizmede yetersiz olduklarını oldukları ifade edilmiştir (Yangın, 2007).

## **Harf Bilgisi**

Harf bilgisi; çocukların sözcüklerin harflerden oluştuğunu ve sözcüklerini konuşma diline aktarırken harf seslerinin kullanıldığını, farklı harfleri bir araya getirerek farklı sözcüklerin oluşturulduğunu anlayabilmeleridir. Harf bilgisi, sözcükleri okumayı öğrenmenin çok önemli bir yönüdür (Chall, 1967; De Jong ve Olson, 2004; Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi, 2008; Sarris, 2020; Treiman ve Rodriguez, 1999). Harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık iç içe kavramlar gibi görünmesine karşın birbirlerinden farklıdır. Foulin (2005), harf bilgisini sesbilgisel farkındalıktan ayrı olarak ele

almanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Her iki beceride okuma başarısında çok önemli bir yere sahiptir (Caravolas, 2004; McBride-Chang, 1999). Harf bilgisi, sesbilgisel farkındalığın ön koşulu olarak alanyazında kabul görmektedir (Adams, 1990; Burgess ve Lonigan, 1998; Foulin, 2005; McBride-Chang, 1999) Foulin, harf bilgisinin edinildikten sonra sesbilgisel farkındalığın devreye girdiğini ve bu sürecin birlikte okuma başarısını önemli ölçüde etkilediğini ifade etmiştir. Foulin (2005) harf bilgisinin yordayıcı rolüne ilişkin alanyazın incelemesi sonucu, Ehri'nin (1983), Ehri ve Wilce'nin (1985) harf bilgisi ile harflerin seslendirilmesi arasındaki bağlantıları güçlü bir şekilde yordadığını ifade etmiştir. Harf isimlerini öğrenmenin çocuklara seslendirmeyi öğrenmede kolaylık sağladığını göstermiştir Harfler ve bunlara karşılık gelen sesler arasındaki grafonolojik ilişkilere harf adı ipuçları yoluyla, çocukların harf ses dönüşümlerini kolayca öğrenebileceğini ifade edilmiştir (Treiman, 1994 ; Treiman ve Kessler, 2003). Harf bilgisi okul öncesi dönemde erken okuryazarlığın en iyi belirleyicilerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Blaklock, 2004; Foulin, 2005; Muter ve Diethelm, 2001; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004). Harf adı bilgisini etkileyen faktörler genel olarak, bilişsel yetenekler, sesbilgisel işlem (sesbilgisel farkındalık ve hafıza), hızlı isimlendirme ve aile faktörleri (örneğin, ev okuryazarlığı) olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Sesbilgisel Farkındalık**


Sesbilgisel farkındalık becerileri erken dönemde ortaya çıkar, çocukluk dönemi boyunca hızla gelişir ve daha sonraki okuryazarlık başarısı için önemli bir yordayıcıdır (Moyle, Heilmann ve Berman, 2013). Sesbilgisel farkındalık becerisindeki bireysel farklılıklar, erken çocukluk döneminde gözlemlenebilir (Lonigan, Burgess, Anthony ve Barker, 1998; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Normal gelişim gösteren çocuklar için, sesbilgisel farkındalık çocukların yazılı kaynaklarla karşılaşmasından ve dil girdileri aracılığıyla gelişim göstermektedir (Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994; Troia, Roth ve Graham 1998).

Çocuklar, sesbilgisel farkındalık hakkındaki bilgilerini başlangıçta daha büyük ses birimlerini (ör. Kelimeler) manipüle ederek ve daha sonra hece düzeyinde kelimeleri ayrıştırmayı gerektiren görevleri yerine getirene kadar ilerleyerek gösterirler (Anthony ve Lonigan, 2004). Sesbilgisel farkındalık becerilerindeki ilerlemelerin diğer erken okuryazarlık becerileriyle desteklendiğini gösteren çalışmalar vardır (Cassar ve Treiman, 2004; Ehri ve Snowling, 2004; Torgesen vd., 1994). Çocuklardan genellikle okul öncesi ve ilkökul sınıflarında tekerleme (Anthony ve Lonigan, 2004) ile hece ve ses karıştırma ve bölümlenmeye odaklanan sesbilgisel farkındalık becerilerini yerine getirmeleri istenir (Lonigan ve Shanahan, 2009).

Sesbilgisel farkındalık becerisi ses birimlerin yazı birimler ile olan ilişkinin anlaşılması ve sözcüklerin görsel ve işitsel olarak yapısının kavranması olarak ifade edilebilir. Sesbilgisel farkındalık, sözcüklerdeki sesbirimlerin ayırt edilmesi için hem bilgi hem de beceri gerektiren bir terimdir. Bu yüzden “farkındalık” terimi birçok araştırmacı tarafından kullanılmaktadır (Anthony ve Longian, 2004;

Paris, 2011). Sesbilgisel farkındalık; daha önce açıklanan araştırmalarda ifade edildiği gibi okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etkili bir beceridir. Ancak sesbilgisel farkındalık becerisinde odak nokta sözcüğün anlamından ziyade sözcüğün ses yapısıdır. Sesbilgisel farkındalık dilin anlam boyutundan daha çok yapı boyutu ile ilişkili olduğundan üstbilişsel becerileri de içerisinde barındırmaktadır. Küçük çocuklar için bu becerilerin edinilmesi ve kullanılabilmesi küçümsenecek bir başarı değildir. Schule, Skibbe ve Rao (2007), çalışmalarında sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimlerini sıralamışlardır. Sıralama Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Edinim Sırası

Karmaşık	Sesleri silme/atabilme
	Sözcüklerdeki sesbirimleri ayırabilme
	Sesleri birleştirerek sözcük oluşturabilme
	Son sesi fark etme
	İlk sesi fark etme
	Uyakları fark etme
Basit	Heceleri fark etme

Kaynak: (Schule, Skibbe ve Rao, 2007)

Normal gelişim gösteren çocuklara benzer şekilde, sesbilgisel farkındalık, özel gereksinimli tüm öğrenciler için işlevsel okumanın gerekli bir öncüsüdür (Browder, Ahlgrim-Delzell, Spooner, Mims ve Baker, 2009). Konuşma ve / veya dil bozukluğu, otizm, Down sendromu olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla genellikle daha düşük sesbilgisel farkındalık seviyeleri sergilediğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (Dessemontet, Chambrier, Martinet, Moser ve Bayer, 2017; Dynia, Bean, Justice ve Kaderavek, 2019). Normal gelişim gösteren çocuklara göre konuşma ve/veya dil bozukluğu olan çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha kötü olmasına dil gelişimi kaynaklı birçok faktör neden olabilir. (Preston ve Edwards, 2010). Dil becerilerindeki sınırlılıklar sesbilgisel farkındalık becerilerindeki farklılıklara neden olabilir. Sözlü konuşma çocukların yüksek sesle konuşarak dili manüpile etmesine izin verir ve sesbilgisel farkındalığın gelişimini kolaylaştırır. Bu tür deneyimler, bazı engel türleri olan çocuklar için daha sınırlı olabilir ve bu alandaki becerilerini geliştirme fırsatlarını en aza indirebilir (Peeters, Verhoeven ve Van Balkom, 2009). Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi, sesbilgisel farkındalık özel gereksinimli okul öncesi çocuklar için de erken okuryazarlık becerilerinin önemli bir yordayıcısıdır (Rvachew ve Grawburg, 2006). Özel gereksinimli birçok çocuk için ileriki çözümleme becerisinin bir ön koşuludur (Dynia vd., 2017).

### **Dinlediğini Anlama**

Dinlediğini anlama becerisi; okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama için gerekli en önemli erken okuryazarlık becerilerinden birisidir. Bu beceri; dilin anlamsal ve sözdizimsel yapılarını içermektedir. İyi bir dinlediğini anlama becerisine sahip olabilmek için sözel dili anlama becerisinin alt boyutları olan sözcük dağarcığı, sözdizimsel beceriler ve biçimbirimsel beceriler konusunda yetkin

olmak gereklidir (Bruning, Schraw ve Ron-ning, 1999; Kendeou, Lynch, Van den Broek, Espin, White ve Kremer, 2005; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987). Okul öncesi dönem dil gelişimine ilişkin kazanılması gereken bu beceriler, çocukların hem başarılı bir dinleyici hem de başarılı bir şekilde kendilerini ifade edebileceklerini göstermektedir (Lonigan, 2004). Çocuklar dinleyip konuşurken sözcük dağarcıklarına farkında olmadan yeni sözcükler eklerler. Ekledikleri bu sözcükleri dilin sözdizimsel yapısına uygun bir şekilde kullanmaya başlarlar. Dilin sözdizimsel yapısını farketmeye başladıkça ve sözcük dağarcığını artırdıkça dinlediğini anlama becerisi de gelişmeye devam eder. Dinlediğini anlama becerisi çocukların ileriki okuma performansının doğrudan etkileyen bir erken okuryazarlık becerisidir. Yapılan bir çalışmada dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamının %25 'ini açıkladığı ifade edilmiştir (Kargın, Ergül ve Güldenoğlu, 2016).

### **Erken Okuryazarlık ve Okuma-Yazma**

Çocuklar ilkokula başladıklarında okuma becerilerinde yaşadıkları problemler buraya kadar açıklanan erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Amerika'da Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişim Enstitüsü'nde (NICHD) yapılan araştırmaya göre Amerika'da çocukların sadece %5'inin okuma becerisini edinmek üzere hazır olarak okula başladığı ve eğitim almadan okumayı öğrenebileceği ifade edilmektedir. %20 ve %30'luk bir kısmın ise formal okuma öğretimi ile okumayı edinebileceği söylenmektedir. Kalan %20-%30'luk kısmın destek öğretime gereksinim duyduğu, kalan %30'un yoğun destek öğretime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Son kalan %5'lik kısımdaki öğrencilerin ise özel gereksinimli olduğu ve özel eğitim gerektiren grup olduğu ifade edilmiştir (NICHD, 2005). Bu çalışmanın sonucundan hareketle, okul öncesi dönemde çocukları okumaya hazır duruma getirmek, ileriki dönemlerde yaşanması muhtemel okuma problemlerini en aza indirecektir. Ayrıca özel gereksinimli ya da risk grubunda olan çocuklara erken müdahalede bulunma fırsatı yakalanacak akranlarıyla aralarındaki performans farkı en aza indirilebilecektir. Erken çocukluk döneminde yapılan boylamsal çalışmaların ileriki yıllarda çocukların okuma başarısını olumlu yönde etkilediğine yönelik yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (McGee ve Morrow, 2005, Laing ve Espeland, 2005; Leafstedt, Richards ve Gerber, 2004). Okul öncesi dönemde çocuğun erken okuryazarlık becerileri kapsamında kazanması gereken sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi gibi beceriler ileriki dönemlerde akademik başarıyı da etkileyecektir. İlkokula hazır gelen çocukların harf ses dönüşümlerini kolaylıkla kazandığı, çözümlene becerilerinde başarılı oldukları ifade edilmektedir (Carvalhais, Limpo, Richardson ve Castro, 2020). Sözcük dağarcığı iyi olan çocukların anlama becerilerinde iyi oldukları ve daha doğru, akıcı okuyabildikleri görülmüştür (Gibbs ve Reed, 2020). Yazı farkındalığının okuma performansını doğrudan etkilediği çalışmalarda kanıtlanamasa da okumaya hazır bulunuşluğa katkısı olduğu söylenebilir. Yazı farkındalığı yüksek olan çocuklarda okul ortamına daha hazır geldiği, yazma çalışmalarında farkındalığı yüksek olmayan akranlarına göre göre daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Riley, 1996).



Türkiye’de geliştirilen tüm okuma kuramlarının temelinde sesbilgisel farkındalık becerisi yer almaktadır. Türkçe gibi saydam ortografiye sahip bir dilde okul öncesi dönemde edinilmesi gereken en önemli becerilerden birisi sesbilgisel farkındalık becerisidir. Erdoğan (2009) yaptığı bir çalışmada ilkokula başlamadan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmiştir. Çocukları birinci sınıfın ortasında ve sonunda okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmiştir. Elde ettiği sonuçları incelediğinde sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan çocukların yıl ortasında ve sonunda okuduğunu anlama performanslarının da iyi olduğunu gözlemlemiştir.

Alanyazında erken okuryazarlığın okumayı edinmek açısından bu kadar önemli olmasından sıklıkla bahsedilmesine karşın birçok çocuğun erken okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak ilkokula başladığı bilinmektedir (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischell, 1994). İlkokula bu şekilde başlayan çocukların okumayı öğrenmede büyük sıkıntılar yaşadıkları, akademik yaşantıları boyunca da problemlerin devam ettiği ifade edilmektedir (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Torgesen ve Burgess, 1998). Okuma becerilerinde ve dolayısıyla akademik alanda problem yaşayan çocuklar ileriki yaşamlarında sosyal duygusal problemlerle karşı karşıya kalmakta yaşam kaliteleri olumsuz etkilenmektedir (Whitehurst, 2001).

### **Erken Okuryazarlık ve Özel Gereksinimli Öğrenciler**

Erken okuryazarlık becerileri okuma ve diğer akademik performanslar için kritik öneme sahip olmasına rağmen, özel gereksinimli çocuklarda bu beceriler ile ilgili çok az bilgi bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmiş %58-%96 arasındaki çocukların okumaya hazır bulunmadığı ifade edilmiştir (Lloyd, Irwin ve Hertzman, 2009). Bu çocuklar dördüncü sınıfa geldiklerinde okuma becerileri tekrar değerlendirilmiş, %62’sinin yeterli okuma performansı sergileyemediği görülmüştür (Lloyd ve diğerleri, 2009). Bu çocukların erken okuryazarlık becerileri iyi değerlendirilmeli ve ileriki yıllarda yaşanması muhtemel okuma problemlerinin önüne geçilmelidir. Özel gereksinimli çocuklar arasında, davranışsal veya sosyal problemleri olanlar, düşük akademik performans, düşük eğitimsel başarı ve suç faaliyetlerine erken katılım dahil olmak üzere birçok kötü sonuç için yüksek risk altındadır (Trout, Nordness, Pierce ve Epstein, 2003) . Hem normal gelişim gösteren hemde özel gereksinimli çocuklarda yapılan çalışmalar, okuma performansı ile problem davranışlar arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Anderson, Kutash ve Duchnowski, 2001; Gray, Carter, Briggs-Gowan, Jones ve Wagmiller, 2014 ; King, Lembke ve Reinke, 2015; Morgan, Farkas, Tufis ve Sperling, 2008). Okul öncesi dönemde davranış problemleri olan, özellikle dikkat eksikliği yaşayan çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmede güçlük yaşayabilmektedir (Gray ve diğerleri, 2014). Özellikle özel gereksinimli olan çocuklarda okuma becerilerdeki eksikliklerin davranışsal veya sosyal alandaki problemleri artırdığı görülmektedir (Trout, Epstein, Nelson, Synhorst ve Hurley, 2006). Zamanla, özel gereksinimli ancak davranış problemleri olmayan çocuklarda okuma becerileri gelişirken, eşzamanlı davranış problemleri olan çocuklar bu tür

kazanımları gösterememektedirler (Anderson ve diğerleri, 2001). Bu nedenle, özel gereksinimli olan çocuklar okula akranlarına göre daha kötü becerilerle başlayabilir ve sonuçta ortaya çıkan okuma güçlükleri davranış sorunlarını daha da kötüleştirebilir. Erken müdahale yoluyla temel okuma becerilerinin artırılması, bu çocuklarda akademik veya davranışsal sorunların artmasını önlemeye yardımcı olabilir.

Amerika’da özel eğitim hizmetlerinden faydalanan özel gereksinimli çocuklar ve risk grubundaki çocuklar için erken okuryazarlık becerilerini bu hizmetlerin belirli bir odağı haline getirmek çalışmalar yapılmıştır (Carta ve Kong, 2007). Kapsayıcı okul öncesi programlara katılan özel gereksinimli ve risk grubu çocuklar, engelli olmayan akranlarınıninkine benzer şekilde erken okuryazarlıkta gelişmeler göstermektedir (Phillips ve Meloy, 2012). Yapılan çalışmalar erken okuryazarlığın özel gereksinimli ve risk grubu öğrencilerde erken müdahalenin önemini ortaya koymaktadır.

Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ilkokulda sözcük bilgisi, çözümleme gibi alanlarda problemler yaşadıkları ifade edilmektedir (Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers ve Baker, 2012). Yetersizliğin karakteristik özelliği gereği dil gelişiminde yaşanan problemler okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri desteklenmediği durumda ilkokulda okuma performansına yansımaktadır. Risk grubunda olan çocukların okul öncesi dönemde desteklenmediklerinde akranları ile aralarındaki fark kapanmamak üzere daha da fazla açılacağı ifade edilmektedir (Boyle, McNaughton, Light, Babb ve Chapin, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma problemleri ile en çok karşı karşıya kalan özel gereksinimli öğrenci gruplarından. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bellekte yaşadığı sorunlar, öğrenme güçlüğü probleminin ilkokula gelene kadar fark edilememesi gibi sorunlar okumada yaşanan problemlerin derecesini arttırmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bellekteki problemlerden kaynaklı harf-ses dönüşümünü yapamama, sözcüğün anlamını hatırlamakta güçlük çekme akıcı ve doğru okumaya engel bir durum oluşturmaktadır. Dikkatlerini çözümlenmeye yoğunlaştırmaları, okuduğunu anlamasına engel olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü genellikle çocuklar okuma problemleri yaşamaya başladıklarında fark edilmektedir. Okul öncesi dönemde bazı belirtileri olsa da daha çok akademik performans gerektiren ilkokulda fark edilmektedir. Bu tip durumların önüne geçilebilmesi için okul öncesi dönemde tüm öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmeli, bu becerilerde gelişimsel gecikmesi olan öğrenciler belirlenerek erken müdahale programına alınmalıdır. Bu sayede risk grubu erken belirlenerek erken müdahale sağlanır ve ilerideki yaşanması muhtemel okuma problemleri en aza indirgenebilir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyleri ve Uygulamalar**

Erken okuryazarlıkta, sözlü ve yazılı dilin nasıl yapılandırıldığına ve birbiriyle eşleştirildiğine ilişkin içerik bilgisi önemlidir (Moats, 1994). Bu, sesbilgisel farkındalık, harf-ses dönüşümleri ve yazım

kurallarıyla ilgili bilgileri içerir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Moats, 1994; Snow ve diğerleri, 2005). Sesbilgisel farkındalık ve sesbilgisiyle ilgili bilgi, erken çocukluk eğitimcileri için ayrıca önemlidir çünkü bu bilgi alanları çocukların okumaya başlamaları için gereklidir (Cunningham, Perry, Stanovich ve Stanovich, 2004). Ayrıca, erken okuryazarlık ve dil gelişimini desteklemek için etkili stratejiler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak gereklidir (Cheesman, McGuire, Shankweiler ve Coyne, 2009; Goldschmidt ve Phelps, 2010; Neuman ve Cunningham, 2009; Snow vd., 2005). Örneğin, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığı ve harf bilgisini desteklemek, sözcük dağarcığı gelişimini desteklemek, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve okuryazarlığı müfredatın diğer yönleriyle ilişkilendirebilmek için stratejiler bilmeleri gerekir (Neuman ve Cunningham, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin dil ve erken okuryazarlığı desteklemek için bilgi düzeylerini belirlenmeye çalışılmıştır (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard, 2001; Cunningham vd., 2004; Moats, 1994; Moats ve Foorman, 2003; Moats ve Lyon, 1996; Puliatte ve Ehri, 2018; Spear, Swerling, Brucker ve Alfano, 2005; Washburn, Binks Cantrell, Joshi, Martin Chang ve Arrow, 2016; Washburn, Joshi, Binks ve Cantrell, 2011). Bu çalışmalara göre okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerinin olması gerekenin altında olduğu ifade edilmektedir. Bos ve ark. (2001) hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim alanların erken okuryazarlık bilgi düzeyini değerlendirmiştir. Hizmet öncesi eğitim alanlar %50 doğrulukta ve hizmet içi eğitim alanlarda %60 doğrulukta cevaplamışlardır. Benzer şekilde Puliatte ve Ehri (2018), ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeylerini değerlendirmiş ve bu eğitimcilerin ortalama % 63 ve % 67 oranında doğru cevaplayabildiklerini bulmuşlardır. Bu ve diğer çalışmalarda, eğitimciler sesbirimleri ve biçimbirimleri tanımlama ve sayma gibi konuları özellikle zor olduğunu ifade etmişlerdir. Cheesman ve ark. (2009), birinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerini ve uygulama performanslarını değerlendirmiştir. Öğretmenlerin ortalama olarak içerik bilgisi için % 63 doğru ve uygulama için % 53 oranında doğru bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde, okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için öğretmenlerin bilgi düzeyini inceleyen çok az sayıda araştırma bulunmaktadır (Bursuck, Munk, Nelson ve Curran, 2003; Cunningham vd., 2009; Cunningham vd., 2015; Hindman ve Wasik, 2011; Neuman ve Cunningham, 2009; Troyer ve Yopp, 1990). Crim ve ark. (2008), heceleri, biçimbirimleri ve sesbirimleri belirleme becerileri dahil olmak üzere, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığı desteklemek için teorik bilgilerini değerlendirmiştir. Maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin ortalamaları heceler için %68 ila %95, biçimbirimler için %5 ila %33 ve sesbirimler için %15 ila %60 oranında doğru olduğu görülmüştür. Dil ve erken okuryazarlık gelişimini desteklemekle ilgili olarak Neuman ve Cunningham (2009), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada %58 oranında doğru çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca Cunningham ve ark. (2015), okul öncesi öğretmenlerinin

sesbilgisel farkındalıkla ilgili teorik bilgide % 53 doğru ve uygulamada %68 oranında doğru çalıştıklarını ifade etmiştir.

Kuramsal olarak, öğretmenlerin bilgi düzeyi, sınıf uygulamalarını nasıl seçtikleri ve hayata geçirdiklerini belirlediği için önemli kabul edilmektedir (Schachter, 2017; Shulman, 1987). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin erken okuryazarlık alanındaki bilgi düzeyi ve uygulamaları arasındaki ilişkileri incelemiştir (Cirino, Pollard-Durodola, Foorman, Carlson ve Francis, 2007; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim ve Santoro, 2010; Hindman ve Wasik, 2011; McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, Potter ve Gray 2002; Neuman ve Cunningham, 2009; Neuman ve Wright, 2010; Puliatte ve Ehri, 2018; Schachter, Spear, Piasta, Justice ve Logan, 2016). Bu çalışmalar ilköğretim öğretmenlerine odaklanmaktaydı. Öğretmenlerin bilgi düzeyi ile uygulama performansları arasında bazı çalışmalarda pozitif (Cirino vd., 2007; McCutchen, vd., 2002; Puliatte ve Ehri, 2018), bazılarında ise negatif yönde ilişkiler göstermiştir. Puliatte ve Ehri (2018), ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin teorik bilgisi ile yazım uygulamaları arasında orta düzeyde olumlu ilişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. McCutchen, vd. (2002), daha fazla teorik bilgiye sahip ilköğretim öğretmenlerinin daha açık sesbilgisel farkındalık etkinlikleri kullanma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Schachter ve ark. (2016), okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaya yönelik bilgilerinin sınıflarında sunulan dil ve erken okuryazarlık öğrenme fırsatlarını yordamadığını, teorik bilgilerinin sözlü dil ve sözcük öğrenme fırsatları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin bilgi ve uygulamaları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların çoğu korelasyonel olsa da, bazı araştırmalar nedensel ilişkileri incelemiştir (Cunningham ve diğerleri, 2009; Gersten ve diğerleri, 2010; Hindman ve Wasik, 2011; McCutchen, vd., 2002; Neuman ve Cunningham, 2009; Neuman ve Wright, 2010). Bu çalışmalar, öğretmenlerin bilgi düzeyini artırmak için bir mekanizma olarak mesleki gelişimi kullanmıştır. Bilgi düzeyi artırılan öğretmenlerin sınıf içi uygulama performansları incelenmiştir. Bu çalışmaların, bilginin uygulamayı etkileyebileceğine dair kanıtlar sağladığı görülmüştür. Örneğin, McCutchen, vd. (2002), mesleki gelişimin okulöncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin teorik bilgilerini geliştirdiğini ve ardından okul öncesinde sesbilgisel farkındalık eğitimini ve birinci sınıfta anlama eğitimini artırdığını bulmuştur. Öğretmen mesleki gelişim kurslarında yapılan bir araştırmada, birinci sınıf öğretmenlerinin sözcük dağarcığını ve becerileri desteklenerek erken okuryazarlık bilgileri artırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin sözcük dağarcıklarının ve bilgi düzeylerinin artış gösterdiği, ancak anlama becerilerinde ve öğretimsel uygulamalarda herhangi bir değişiklik olmadığı bulunmuştur (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim ve Santoro, 2010).

Ulusal alanyazında okulöncesi öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ve sınıf içi uygulamalarının araştırıldığı çok az çalışma bulunmaktadır (Altun ve Erden, 2016; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretmenlerin birçoğu erken okuryazarlığı okumaya hazır bulunuşluk olarak tanımlamış fakat alt basamakları hakkında

bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler hizmet öncesi ve sonrası dönemde erken okuryazarlıkla ilgili eğitim almadıklarını çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içi uygulamalar ile ilgili ise sistematik erken okuryazarlık eğitim kapsamında uygulamaların yapılmadığı anlaşılmıştır. Türkiye’de öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ve sınıf içi uygulamalarına yönelik bu kadar az araştırma yapılması ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere yeteri kadar öneminin anlaşılmadığı söylenebilir. Yurt dışı çalışmalarında olduğu gibi bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalara yönelik korelasyonel ve nedensel ilişkileri açıklayan nitel çalışmaların sayısı artırılmalı mevcut durum ortaya koyulmalıdır. Ayrıca mevcut çalışmalara dayanarak öğretmenlerin teorik bilgileri artırılmalı, hizmet içi eğitimlerin niteliği ve sayısı artırılmalıdır.

Özel gereksinimli ve risk grubu çocuklar için öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamalarının niteliği çok önemlidir. Özel gereksinimli ve risk grubu çocukların erken değerlendirme ile belirlenmeleri ve müdahale programına alınmaları akranları ile aralarında oluşacak performans farkını en aza indirebilmek adına önemlidir. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli ve risk grubu çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmeleri ileriki okuma becerisinde yaşanabilecek güçlükleri en aza indirebilecek iyi bir müdahale programı olabilir. Tüm bunların başarılabilmesi okul öncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyinin artırılmasına ve sınıf içi uygulamalarının niteliğinin iyileştirilmesine bağlıdır.

## KAYNAKÇA

- Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of child psychology and psychiatry*, 31(7), 1027-1050. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x>
- Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 9(2), 106-115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>
- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of educational psychology*, 96(1), 43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary development. *New York: Guilford*.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 99-109.
- Blaiklock, K. E. (2004). A critique of running records of children's oral reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 39(2), 241.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97-120.

- Boyle, S., McNaughton, D., Light, J., Babb, S., & Chapin, S. E. (2020). The Effects of Shared e-Book Reading With Dynamic Text and Speech Output on the Single-Word Reading Skills of Young Children With Developmental Disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-10. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00009](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00009)
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J., & Baker, J. N. (2009). Using time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/001440290907500305>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cameron, T. A., Taumoepeau, M., Clarke, K., McDowall, P., & Schaughency, E. (2020). Describing patterns of early literacy skill development in the first year of school and reading instruction in a New Zealand sample. *School Psychology*, 35(4), 243. <https://doi.org/10.1037/spq0000370>
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental psychology*, 56(7), 1305. <https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>
- Carta, J. J., & Kong, N. Y. (2007). Trends and issues in interventions for preschoolers with developmental disabilities. *Handbook of developmental disabilities*, 181-198.
- Carvalho, L., Limpo, T., Richardson, U., & Castro, S. L. (2020). Effects of the Portuguese Graphogame on reading, spelling, and phonological awareness in second graders struggling to read. *The Journal of Writing Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.02>
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. *Best practices in school psychology IV*, 1, 721-735.
- Cassar, M., & Treiman, R. (2004). Developmental variations in spelling: Comparing typical and poor spellers. *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 627-643.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270-289. <https://doi.org/10.1177/0888406409339685>
- Cirino, P. T., Pollard-Durodola, S. D., Foorman, B. R., Carlson, C. D., & Francis, D. J. (2007). Teacher characteristics, classroom instruction, and student literacy and language outcomes in bilingual kindergartners. *The Elementary School Journal*, 107(4), 341-364. <https://doi.org/10.1086/516668>
- Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early Childhood Educators' Knowledge of Early Literacy Development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17-30.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>
- De Jong, P. F., & Olson, R. K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 88(3), 254-273. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.007>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4, 2396941518822453. <https://doi.org/10.1177/2396941518822453>
- Ehri, L. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of educational psychology*, 75(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.1.3>
- Ehri, L. C., & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 433-460.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?. *Reading Research Quarterly*, 163-179. <https://doi.org/10.2307/747753>
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of shared reading interaction through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9, 36-47 <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, 18(2), 129-155. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2>
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S., & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>
- Gibbs, A. S., & Reed, D. K. (2020). Shared Reading and Guided Play for Vocabulary Instruction With Young Children. *TEACHING Exceptional Children*, 0040059920968874. <https://doi.org/10.1177/0040059920968874>

- Goldschmidt, P., & Phelps, G. (2010). Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long?. *Economics of Education Review*, 29(3), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.002>
- Goo, M., Myers, D., Maurer, A. L., & Serwetz, R. (2020). Effects of Using an iPad to Teach Early Literacy Skills to Elementary Students With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 34-48. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.1.34>
- Gray, S. A., Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., Jones, S. M., & Wagmiller, R. L. (2014). Growth trajectories of early aggression, overactivity, and inattention: Relations to second-grade reading. *Developmental Psychology*, 50(9), 2255. <https://doi.org/10.1037/a0037367>
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.465>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127– 160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. doi:10.1501/ozlegt\_000000023
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). ‘Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. & Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33( 2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6
- Laing, S. P. & Espeland, W. (2005). Low intensity phonological awareness training in a preschool classroom for children with communication impairments. *Journal of Communication Disorders*, 38, 65-82. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.03.009>
- Leafstedt, J. M., Richards, C. R., & Gerber, M. M. (2004). Effectiveness of explicit phonological-awareness instruction for at-risk English learners. *Learning Disabilities' Research & Practice*, 19, 252-261. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00110.x>
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R)
- Lloyd, J. E., Irwin, L. G., & Hertzman, C. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: A population-based study. *Educational Psychology*, 29(5), 583-602. <https://doi.org/10.1080/01443410903165391>
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 237-256. <https://doi.org/10.2307/747667>



- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 40-53. <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of educational psychology, 90*(2), 294. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294>
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 285-308*. <https://www.jstor.org/stable/23093679>
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of learning disabilities, 35*(1), 69-86. <https://doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McGee, L., M. and Morrow, L., M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of dyslexia, 44*(1), 81-102.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 23-45.
- Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in language disorders, 16*(2), 73-86.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other?. *Journal of learning disabilities, 41*(5), 417-436. <https://doi.org/10.1177/0022219408321123>
- Moyle, M. J., Heilmann, J., & Berman, S. S. (2013). Assessment of early developing phonological awareness skills: A comparison of the preschool individual growth and development indicators and the phonological awareness and literacy screening—preK. *Early Education & Development, 24*(5), 668-686. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.725620>
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language learning, 51*(2), 187-219. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00153>
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy, USA.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American educational research journal, 46*(2), 532-566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>

- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, *111*(1), 63-86. <https://doi.org/10.1086/653470>
- Neuman, S., & Dickinson, D. K. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. *Handbook of early literacy research*. Guilford, 263-280.
- NICHD Early Child Care Research Network (Ed.). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. Guilford Press.
- Paris, S. G. (2011). Developmental differences in early reading skills. In S. B. Neuman and D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.228-241). New York. London: The Guilford Press.
- Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., & Van Balkom, H. (2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities*, *30*(4), 712-726. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.10.002>
- Phillips, D. A., & Meloy, M. E. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, *78*(4), 471-490. <https://doi.org/10.1177/001440291207800405>
- Preston, J., & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0021\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0021))
- Puliatte, A., & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?. *Reading and Writing*, *31*(2), 239-266. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9783-8>
- Pullen, P. & Justice, L. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, *39*, 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, *31*(4), 406-428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.4>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, *86*(1), 54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Rvachew, S., & Grawburg, M. (2006). Correlates of phonological awareness in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/006))
- Sarris, M. (2020). Learning to read in a shallow orthography: the effect of letter knowledge acquisition. *International Journal of Early Years Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1814212>
- Schachter, R. E. (2017). Early childhood teachers' pedagogical reasoning about how children learn during language and literacy instruction. *International Journal of Early Childhood*, *49*(1), 95-111.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning

- opportunities: What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.008>
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of educational psychology*, 96(2), 265. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100501>
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E., & Rao, P. K. (2007). Assessing phonological awareness. *Assessment in emergent literacy*, 275-327.
- Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Moser, U., & Bayer, N. (2017). Exploring phonological awareness skills in children with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(6), 476-491. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.6.476>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Simpson, K., Paynter, J., Wicks, R. T., & Westerveld, M. F. (2020). Early literacy learning experiences across home and community libraries for young children who have autism. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(1), 74-84. <https://doi.org/10.1007/s41252-019-00145-7>
- Snow, B., & Burns, M. (2000). Griffin, 1998. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.*
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.
- Spira, E. G., Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., King, K. R., & Owens, S. (2015). The Kindergarten Academic and Behavior Readiness Screener: The utility of single-item teacher ratings of kindergarten readiness. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 212. <https://doi.org/10.1037/spq0000089>
- Sucuoğlu, B. (2001). Yapamıyor mu. *Yapmıyor mu*. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Sulzby, E. (1989). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481. <https://www.jstor.org/stable/747854>
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. *Handbook of research on teaching the English language arts*, Macmillan New York. 273-285.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of learning disabilities*, 27(5), 276-286. <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>
- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00164>

- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental psychology*, 30(4), 567. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.567>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. *Advances in child development and behavior*, 31, 105-138.
- Troia, G. A., Roth, F. P., & Graham, S. (1998). An Educator's Guide to Phonological Awareness: Measures and Intervention Activities for Children. *Focus on exceptional children*, 31(3).
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. *Early childhood research quarterly*, 50, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.009>
- Trout, A. L., Epstein, M. H., Nelson, R., Synhorst, L., & Duppong Hurley, K. (2006). Profiles of children served in early intervention programs for behavioral disorders: Early literacy and behavioral characteristics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 206-218. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040201>
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198-210. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040201>
- Troyer, S. J., & Yopp, H. K. (1990). Kindergarten teachers' knowledge of emergent literacy concepts. *Reading Improvement*, 27(1), 34.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R. & Wright, A.D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology* 5, 25-34 <https://doi.org/10.1017/S0142716400008870>
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 30(1), 73. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M., Martin-Chang, S., & Arrow, A. (2016). Preservice teacher knowledge of basic language constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA. *Annals of dyslexia*, 66(1), 7-26.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of educational psychology*, 103(2), 455. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30,679-689. <https://psycnet.apa.org/1995-01254-001>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294-305.

Zhang, H., & Alex, N. K. (1995). Oral Language Development across the Curriculum, K-12. ERIC Digest.