

# İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULUÇKA DÖNEMİ

## EMERGENT LITERACY PERIOD IN EARLY READING AND WRITING

**Yard. Doç. Dr. Süleyman ÇELENK**  
*Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

### ÖZET

*İlkokuma ve yazma öğretiminde, okul öncesi dönemde, zengin okuma-yazma araç-gereçleri ortamında yetişerek okuma-yazma deneyimi kazanan, okuma-yazma geleneği olan aile ortamından gelen, ailesinde öykü ve masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir. Türkçe ilkökuma-yazma öğretiminde “kuluçka dönemi” olarak kavramsallaştırılabilecek bu dönem, geniş ölçüde çocuk okula başladığında uygulanan “ilkokuma-yazma öğretimine hazırlık dönemi”nin yerini almaya başlamıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** okuma-yazma deneyimi, okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi

### ABSTRACT

*Concerning the reading-writing education, it is observed that children who have gained reading-writing experience in an environment of substantial reading and writing materials in the pre-school period, who are from families with a reading-writing tradition, who listen to stories and fairy tales in the family environment, who use illustrated painting books and who perform pretend reading activities with the help of predictable illustrated books are more successful. This period, which can be conceptualized as “kuluçka dönemi (emergent literacy)” in the Turkish reading-writing education, is beginning to take the place of the “reading readiness” period.*

**Keywords:** reading-writing experience, emergent literacy period in reading-writing.

## 1. GİRİŞ

Okul başarısında ailenin ve toplumun etkisini ele alan araştırmalar, okul öncesi ortamdan gerekli okuma-yazma deneyimlerini kazanmış olarak okula gelen çocukların, bu deneyime sahip olmayanlara göre okuma-yazma başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sözü edilen “okuma yazma deneyimi” ifadesinden, çocuğun okula başlamadan önce okuma-yazma becerisini kazanmış olması anlaşılmalıdır. Çocuğun okul öncesi ortamda (aile, anaokulu, yuva vb.) karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel

algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı, resimden yazılanları tahmin ettiren kitaplar) gibi, basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinliklerinin tamamı, okul öncesi “okuma-yazma deneyimleri” arasında varsayılmaktadır.

### 1.1. Çocuk Okuma-Yazma Öğrenmeye Yaşamın İlk Yıllarında Başlar

Çocuklar, okuma-yazma deneyimlerinin çok büyük bir kısmını okula başlamadan önce kazanmaktadırlar (Cunningham, Moore,

Cunningham and Moore, 1995). Bir araştırmada Navajo yerlilerinde okuma bilmeyen ailelerde yetişen çocukların okumaya hazırlıklı olmadıkları saptanmıştır (Gray, 1975). Bu çocukların en tipik özelliklerinin, dilin bir takım sembollerden ibaret olduğunun farkına varmamış olmalarıdır. Anne-babalar bu çocuklara hiçbir şekilde yazılı kaynaklardan okumadıkları için, kitapların bilgi kaynağı olduğundan da haberdar olamamışlardır. Basılı ve yazılı okuma dökümanlarının bulunduğu çevrede yetişmedikleri için de dilin yazılı şeklini bilmemektedirler. O nedenle de bu çocuklar, basılı okuma araç-gereçlerin çok bulunduğu çevrede yetişmiş olanların ulaştığı “Bu ne demektir?” düzeyine henüz ulaşamamışlardır.

Bu anlayıştan yola çıkan Sulzby ve Teale (1991), okuma-yazma sürecinin doğumla birlikte başlaması ve çocuk bu beceriyi kazanıncaya kadar devam etmesini önermektedirler. Durum bu açıdan değerlendirildiğinde, 1-2 yaşındaki çocuğu da okuma-yazma sürecinin bir parçası olarak görmek ve ele almak gerekmektedir. Okuma-yazma becerilerinin kazanımı, ailede, toplumsal çevrede, yuvada, anaokulunda ve çocuk ilköğretim okuluna alındığında da sürekli gelişme halinde olan bir süreçtir. Kısaca vurgulamak gerekirse, çocuğun içinde bulunduğu tüm sosyal ilişkilerin okuma-yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Yukarıda sözü edilen gözlemler çocukların okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önce, zengin okuma-yazma araçlarıyla (kitap, gazete vb. ) dolu bir ortamda büyümelerinin ve bir hazırlık dönemi geçirmelerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiş olması bakımından önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü; okuma-yazma araçlarının bulunduğu çevrede yetişmemiş olan çocuklar, daha önce basılı ve yazılı okuma dökümanlarının bulunduğu çevrede yetişen akranları kadar başarılı olamamışlardır.

### 1.2. Neden “Kuluçka Dönemi?”

Uluslararası düzeyde okuma yazma öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde (özellikle İngilizce kaynaklarda) bizdeki “ilkokuma-yazma” kavramına karşılık olarak “early reading and writing” kavramının, yukarıda sözü edilen okul öncesi “okuma-yazma deneyimi” kavramı için de “emergent literacy” kavramının kullanıldığı görülmektedir (Teale ve Sulzby, 1986; Cunnigham ve Moore, 1995). Türkçede, çocukların okulöncesi ortamda edindikleri ve okula başladıklarında ilkokuma-yazma öğrenmede temel oluşturacak olan okul öncesi okuma yazma deneyimlerinin

İngilizcedeki karşılığı olan “emergent literacy” kavramının karşılığı bulunmamaktadır. Türkçe literatür incelendiğinde, bu konuyu ele alan çalışmalara rastlanmamış olması, Türkiye’de henüz ilkokuma-yazma öğretiminde, okulöncesi deneyimlerin öneminin anlaşılmadığı gibi bir sonuca ulaşmak mümkün görülmektedir.

İngilizce literatürde yer alan “emergent literacy” kavramının; “okuma-yazma becerisinin, okulöncesi dönemde, çocuğun, aile ve toplumsal çevresinde yer alan ve yukarıda sözü edilen basılı okuma araç-gereçlerinin etkisiyle, kendi içinde yavaş yavaş zaman içinde aşamalı olarak gelişip olgunlaşması” anlamına da kullanıldığı görülmektedir. İlkokuma-yazma becerisinin ise okur-yazarlığın okul öncesi ortamdaki önkoşullarının (yukarıda sözü edilen okul öncesi okuma-yazma deneyimlerinin) tam olarak yerine gelmesiyle kazanılabileceği ifade edilmektedir (Hall, 1987). Daha da önemlisi, bu “emergent literacy” bakış açısı, çocuğa kendi okur-yazarlığının mimarı olabilme niteliğini de kazandırmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991).

Okulöncesi okuma yazma deneyimlerinin, ilkokuma-yazma öğretimindeki öneminden dolayı bu çalışmanın yazarı tarafından Türkçede karşılığı olmayan “emergent literacy” kavramına karşılık olarak bu çalışmada okuma-yazma sürecinin çocuğun içinden doğal gelişim ve olgunlaşmasının bir ifadesi olarak “kuluçka dönemi” kavramı kullanılacaktır. Elbette bu durumun ileride farkına varacak alan uzmanları, bu kavramı benimseyebilecekleri gibi, Türkçe’nin zengin sözcük varlığı içinden çok daha anlamlı gücü yüksek bir başka kavramı da tercih edebilirler.

Burada sözü edilen “kuluçka dönemi” kavramı, “hazırbulunuşluk” kavramıyla da karıştırılmamalıdır. “Hazırbulunuşluk” kavramı, bir öğrenme etkinliğine girilmeden önce, çocuğun sahip olması gereken ön yeterliklerinin o anda ulaştığı düzeyi ifade eder. Oysa burada sözkonusu olan “kuluçka dönemi” kavramıyla, okul öncesi toplumsal çevrede (ailede, yuvada, anaokulunda, vb. ortamlarda) çocuğun doğduğu andan okula başladığı ana kadar okuma-yazmaya yönelik tüm deneyim ve birikimini edindiği gelişim süreci ifade edilmektedir.

## 2. KULUÇKA DÖNEMİNDE OKUMA-YAZMA SÜRECİNİN GELİŞİMİ

Çocuğun okulöncesi ortamda (ailede, yuvada, anaokulunda vb.), çevresinde yer alan kitap, gazete, dergi, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme

ve tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı kitaplar, ailenin ve çevresindeki diğer yetişkinlerin okuma geleneği, aile içinde katıldığı dinleme etkinlikleri vb. uygulamalarla etkileşim içinde doğal olarak geliştirdiği bu potansiyel (okuma-yazma deneyimi), ilkokuma-yazma öğretiminde büyük ölçüde “okumaya hazırlık” ve ya “okumaya hazırlık süreci” kavramlarının yerini almış durumdadır (Burns, Roe ve Ross, 1992). Okumaya hazırlık uygulaması geçmişte Amerikan okullarında, okuma-yazma öğrenebilmek için gerekli olan görsel ve işitsel ayırdediciliğin çocukta gelişebilmesi için, birtakım ön becerilerin kazanılması süreci olarak görülmekteydi. Hazırlık süreci ise, okuma-yazma öğretimine resmi olarak başlamadan önce, genellikle anaokulu ile, birinci sınıfın başlangıcında gerçekleştirilmesi gereken bir çalışma olarak ele alınmaktaydı. Öğretmenler yeter ölçüde hazırlık becerisi kazandırdıktan sonra, öğrencilere ilkokuma kitapları, daha sonra da yazma için gerekli araç-gereçleri sunarlardı. Bu uygulama, çocukların okula başladıklarında okuma-yazma ile ilgili çok az şey bildikleri ve okuma-yazmaya başlamadan önce belli becerileri geliştirmeleri gerektiği varsayımına dayanmaktaydı (Burns, Roe ve Ross, 1985).

Yukarıda, sözü edilen Amerikan okullarının geçmişteki uygulamalarının, Türkiye’de, bugünkü ilköğretim okulları 1. sınıf ilkokuma-yazma öğretim programının öngördüğü uygulamalarla bire bir örtüştüğünü söylemek mümkündür (MEB, 2000). Çocuk ilköğretim okulu 1. sınıfa okuma-yazma öğrenmek amacıyla geldiğinde, ailede ve diğer okulöncesi ortamlarda (yuva, anaokulu vb.) okuma-yazma öğretimiyle ilgili hiçbir ön hazırlığı olmadığı veya hiçbir okuma-yazma deneyimiyle karşılaşmadığı varsayımı üzerine bir hazırlık becerileri uygulamasından geçirilmesi öngörülmektedir. Ancak bu durum, çocuğa okula başladığında hiçbir hazırlık süreci çalışması yapılmaması anlamına da alınmamalıdır. Aksine çocuğun okulöncesi okuma-yazma deneyimlerinin düzeyi dikkate alınarak, çok daha etkili ve programlı bir hazırlık becerileri çalışmasının yapılmasının yararı vardır.

Buna karşın, okulöncesi okuma-yazma deneyimlerinin bir ifadesi olan ilkokuma-yazma öğretiminde “kuluçka dönemi”, dil öğretiminin ailede ve toplum içinde (yuva, anaokulu vb.), çocuğun yazılı materyallerle karşılaşması sonucu, bu materyallerin işlevini ve önemini anlamasıyla doğal bir oluşum ve olgunlaşma süreci içinde

gelişir. Çocuklar okur-yazarlık konusundaki bilgi ve deneyimlerini yetişkin modelleri, özellikle de aile bireylerini gözleyerek, eş zamanlı bir biçimde geliştirirler. Çocuklar bu süreçte, daha harf-ses ilişkisini anlamadan önce, bir takım karalamalar yaparlar. Kendileri için anlamı olan ve harfleri andıran şekiller çizerler. Bu karalama ve çizimlere kendilerince anlam ifade eden mesajlar yükleyerek başkalarına okurlar. Bu durum bir nevi yalancı okumadır.

Araştırmacılar, anaokulu çocuklarının aşağıdaki dil ile ilgili örneklerle benzer pek çok kavramı anlayabildiklerini saptamışlardır (Mavrogenos, 1986):

1. Çevrelerinde gördükleri yazılı sözcükleri (Mc Donald’s gibi) başka mekanlardaki sözcüklerle (restaurant gibi) ilişkilendirerek anlamlandırabilmektedirler.
2. Basılı bir yazının bir anlamı olduğunu ve bir düşünce ya da fikri ilettiğini anlayabilmektedirler.
3. Yazılı dilin bazı özelliklerini anlayabilmektedirler; belli bir yöne doğru yazılması, aralarında boşlukların olması, arka arkaya dizilmesi ve şekillendirilmesi gibi.
4. Harflerin isimleri, görsel ve işitsel ayırımın yapılması, yazılan ve söylenen kelimelerin birbirinin karşılığı olması konularında kısmen bilgi sahibidirler.

## 2.1 Gelişim Basamakları

Bu çalışmada, okul öncesi ortamda, zengin okuma-yazma araç-gereçlerinin bulunduğu bir çevrede yetişen çocukların, ileride ilkokuma-yazma öğretiminin temelini oluşturacak, okuma-yazmaya temel hazırlık evresi de diyebileceğimiz “kuluçka dönemi”nin yaklaşık olarak şu evrelerden geçerek evrimleşip olgunlaştığı varsayılmaktadır (Cunningham vd., 1995; Burns vd., 1992; Teale ve Sulzby, 1986):

**1. Tanıma ve farkında olma dönemi:** Bu dönem çocuğun çevredeki eşyaların farkının ayırında olmadığı dönemdir. Çocuğun çevresindeki bütün nesnelere onun için aynı anlamı ifade etmektedir. Bu dönemin sonuna doğru çocuk okuma-yazma dökümanlarının ayırına varmaya başlar. Çevresindeki yetişkinlerin bu araç-gereçlere yönelik tepkilerinin düzeyine göre; okuma-yazma

araç-gereçlerini farketmeye ve onlara farklı değer vermeye başlamıştır.

**2. Yalancı okuma dönemi:** Bu dönem çocuğun taklit dönemidir. Çocuk her konuda olduğu gibi, okuma yazma konusunda da yetişkinleri taklit etmeye başlar. Çocuklar, çevrelerinde bulunan gazete, kitap vb. yazılı dökümanları yetişkinleri taklit ederek okuyormuş gibi yaparlar ve kendilerinin içinden geçtiği gibi seslendirirler. Ancak yaptıkları iş, ellerine aldıkları kitabı, ortasından, sonundan, tersinden ya da rastlantı sonucu başından vb. gelişigüzel bir seslendirmeden ibarettir. Çocuklar bu dönemde, yazı araçlarını kullanarak çizme karalama çalışmaları da yaparak bu çalışmaları yetişkin büyüklerine içlerinden geldiği gibi kendi mesajları olarak okurlar.

**3. Okuma kurallarını keşfetme:** Çocuklar ilerleyen günlerde kitap, gazete okuyan yetişkin aile bireylerini gözleyerek, okumanın bazı kurallarını keşfetmeye başlarlar. Çocuklar bu süreçte, okuma eyleminde, okurken gözün sağdan sola ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğini, kitap ve gazete sayfalarının sol baştan sağa doğru çevrildiğini, doğal gözlem süreci içerisinde keşfederek yalancı okumayı bu yönde geliştirmeye başlarlar.

**4. Yazılanlarda anlam arama:** Çocuklar, yine okuyan aile bireylerini gözleyerek, konuşma diliyle yazı dili arasında ilişki kurarlar. Böylece yazılanların söylenebildiğini ve söylenenlerin de yazılabildiğini keşfetmeye başlarlar. Çocukların bu aşamaya gelmiş olmaları, okuma-yazma öğrenme sürecinde çok önemli bir aşamayı vurgular. Bundan böyle, karşılına çıkan yazılı ve basılı dökümanlarda anlam aramaya başlamışlardır. Artık çocuk, ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde “Bu ne demektir?” düzeyine gelmiştir. Bu düzeye gelmiş çocuğun okuma-yazma öğrenmedeki önlenemez yükselişi de başlamıştır. Bu durumdaki çocuklar, okuma-yazma öğrenmeye çok güçlü bir istek duyarak okula başlarlar. Yazılı dökümanlardan hemen anlam çıkarma beklentisi içinde oldukları için, başarılı olma olasılıkları oldukça yüksektir. Okula geldikleri ilk günün sonunda, okumayı bir an önce öğrenebilmek için sabırsızlanan bu çocukların dudaklarından, “Bütün gün okuldaydık, ancak okumayı öğretmediler” sözcüklerinin döküldüğü görülür.

**4. Tahmini okuma:** Bu tür okuma anne ve babanın çocuğu bilinçli olarak desteklemesi

sonucunda oluşur. İngilizce kaynaklarda “paylaşımli okuma” (sharing reading) ya da “dizüstü okumaları” olarak da geçen okumanın bu türü için bu çalışmada “birlikte okuma” kavramı kullanılacaktır. Bu tür okumada büyük resimli, az yazılı çocuk kitaplarından yararlanılmaktadır. Yetişkinler çocuklarına bu resimli kitapları, resimlerini de yorumlayarak birlikte okurlar. Çocuklar daha sonra aynı kitapları resimlerine bakarak, altındaki yazıyı tahmin etmek suretiyle defalarca okurlar. Okul öncesi aile ortamında gelişen ve yukarıda sözü edilen bu özellikler nedeniyle, okur-yazarlığın ve aile içi okuma gelenek ve alışkanlıklarının önemli olduğu, zengin okuma araç-gereçlerinin bulunduğu aile ortamından gelen çocuklar, okuma-yazma programının başarıyla uygulanabileceği bir temel ile okula başlarlar. Bu çocukların okul öncesi okuma-yazma deneyimlerinin toplamı bin saati bulmaktadır (Adams, 1990).

## **2.2. İlkokuma-Yazma-Öğretimi, Çocuğun Okulöncesi Deneyim ve Birikimlerine Dayalı Yürütülmelidir**

Çocuğun evde doğal bir süreç içerisinde kazandığı dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma deneyimleri ile ilgili birikimi) ve okul öncesi kazandığı okuma-yazma deneyimlerinin düzeyi, sınıfta uygulanacak ilkokuma-yazma öğretiminin temelini oluşturmak durumundadır (Burns vd., 1992). Bir başka anlatımla, sınıfta çocuğa uygulanacak ilkokuma-yazma öğretiminin niteliğini ve düzeyini her çocuğun okulönceki dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve okuma-yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimler belirleyecektir. Bu anlamda ilkokuma-yazma öğretimi, her çocuğun okulöncesi birikimini dikkate alan ve bu birikim üzerine inşa edilen “bireyselleştirilmiş bir öğretim” olmak durumundadır.

Geçmiş yıllarda öğretmenler, çocuklara çeşitli motor beceriler sağlayarak, renkleri, şekilleri ve çevrediki sesleri ayırt ettirerek okuma-yazma hazırlığı yaptırırken; günümüzde yapılan araştırmalar, okuma-yazma öğrenme başarısında, çocuğun dil ile ilgili deneyimlerinin çok daha etkili olduğunu göstermektedir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985). Okuma-yazma öğrenmeye güçlü bir temel oluşturması bakımında okulöncesi dönemde, aşağıdaki öncü etkinlikler önerilmektedir:

1. Masal ve öykü dinleme.
2. Mesaj yazma denemeleri (Çocuğun kendine göre anlam ifade ettiğini sandığı, yazma, çizme, karalama çalışmaları).
3. Daha önce anlatılan öykü ve masalları tekrar anlatma.
4. Özgün okuma-yazma etkinlikleri içeren canlandırma oyunlarına katılma.
5. Tahmin edilebilir resimli kitapların okunması etkinliklerinde bulunma.

Erken çocukluk döneminde, alfabe bloklarıyla oynama, masal ve öykü dinleme, resimli kitaplarla oynama, okuma taklitleri yapma (yalancı okuma), yetişkin büyüklerle birlikte okuma denemelerinde bulunma (okumayı paylaşma) vb. etkinlikler hayat boyu sürecek olan okuma-yazma öğrenme ve etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır (Teale ve Sulzby, 1989). Çocuklar sözlü dilde; mırıldanmadan konuşmaya, yazılı dilde ise; karalamadan okunaklı ve anlamlı yazıya, yani dil becerilerinin en alt basamağından en üst basamağına, aşamalı bir süreçten geçerek ulaşırlar. Dolayısıyla, okur-yazarlık da zamana yayılan geniş bir süreçte, evrimleşip olgunlaşarak bir gelişim sırası izleyerek ortaya çıkar.

Kendilerine ailede dizüstü pozisyonu denilebilecek durumda okuma yapılan, uyku öncesi öykü ve masal anlatılan çocuklar, kitapların kendilerine vereceği tadı almış, ilkokuma-yazma öğretiminde okula önemli bir şansa başlamış olan çocuklardır. Bu çocuklar, okuma-yazma öğrenmenin önkoşulu niteliğindeki dilin temel altyapısını kazanmış olmanın yanında, okuma-yazmanın insan ve toplum yaşamındaki önemini de kavramış durumdadırlar (Teylor ve Strickland, 1986). Sözü edilen bu şanslı çocuklar okula başladıklarında dinleme, paylaşma ve okuma yoluyla bu tür kitapların çok daha fazlasıyla karşılaşacaklar ve bu kitaplar ev ile okul etkinliklerinin bütünleşmesinde bir köprü rolü de oynayacaktır.

Bütün bu nedenlerden dolayı, okulöncesi ortamda, bu tür etkinliklerde bulunma şansı elde edememiş çocuklar için öğretmenler, okula zamanlarında, günlük masal ve öykü dinleme ek zamanları düzenlemeli ve çeşitli kitaplarla çalışma (resimli boyama ve tahmin edilebilir büyük resimli okuma kitapları vb.) olanakları sağlayarak bu çocukların da okuma-yazma öğrenmede temel hazırlık becerilerinin geliştirilmesine olanak

sağlamalıdırlar (Dickinson ve Smith, 1994). Her iki alt yapıdan gelen çocuklar için de, bu tür etkinliklerde bulunarak, okuma-yazma öğrenmenin ön koşulu olan temel dil becerilerinde gerekli ilerlemeyi sağlamak ilkokuma-yazma öğretiminin zorunlu bir gereği olmaktadır (Burns, vd. 1992).

### 2.3. Anaokulunun Önemi

Yukarıdaki açıklamalar, okulöncesi dönemde çocuğun sahip olduğu dil deneyimlerinin düzeyinin okuma-yazma öğrenmede başarıya katkısı, anaokulunun önemini gündeme getirmektedir. Okulöncesi dönemde aile içinde yeterli düzeyde okuma-yazma deneyimi edinemeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma-yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortama ihtiyaç duyacakları açıktır (Sulzby, 1994). Anaokulunun görevi çocuğa okuma-yazma öğretmek değildir. Buna karşın anaokulu çocuğa yukarıdaki satırlarda sözü edilen ve aile içi etkileşimlerde eksikliği görülen okuma-yazma deneyimlerinin kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Anaokulu programları ve öğretim etkinlikleri incelendiğinde de görülebileceği gibi; çizme, boyama, yırtma-yapıştırma ve plastik hamur yoğurma gibi el becerilerini geliştirici etkinliklerin yanında, dinleme, konuşma gibi dil etkinliklerinin öne çıktığı görülür. Kısaca, anaokulu çocuğa okuma-yazma öğretmez; ama, okuma-yazma öğrenmenin önkoşulunu oluşturan davranışların kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir. Bütün bu gelişmelerin ışığında, ABD’de okullardaki “okuma-yazmaya hazırlık” anlayışının “okuma-yazma öğrenmede kuluçka dönemi” (emergent literacy) anlayışına doğru kaydığı görülmektedir (Sulzby ve Teale, 1991).

## 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 3.1. Sonuç

Okulöncesi ortamda çocuğun kazandığı okuma-yazma deneyimlerini konu alan araştırmalar, ilkokuma-yazma öğretiminde okula zengin okuma-yazma deneyimiyle gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmede başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, okuma-yazma öğrenme sürecinin çocuk okula başlamadan çok önce, onun ilk yazılı dökümanla karşılaştığı an başladığını söylemek mümkün görülmektedir.

Evinde zengin okuma araç-gereçleri (gazete, kitap vs) bulunan, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan, büyük resimli kitaplarla tahini okuma etkinliklerine

katılan, kendisine öykü masal anlatılan aile ortamından gelen çocukların, okuma-yazma öğrenmenin önkoşullarını büyük ölçüde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Okulöncesi okuma-yazma deneyimine sahip çocukların aynı zamanda, okurken satırların, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru ilerlediği, yazılanların söylenebildiği ve söylenenlerin de yazılabildiğini anladıkları, dolayısıyla yazı diliyle konuşma dilini kendi deneyimleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Bu satırların yazarı tarafından, okuma yazma öğretiminde “kuluçka dönemi” olarak kavramsallaştırılmaya çalışılan bu dönemde, okuma-yazma deneyimine sahip bu çocukların okul öncesi dönemde pek çok öykü ve masal dinledikleri için, kitapların kişi ve toplum hayatındaki önemini bilmektedirler. Bu nedenle de okula geldiklerinde, yazılanlarda anlam aramaya başlamışlardır.

### 3.2. Öneriler

Okul öncesi dönemde zengin okuma-yazma materyallerinin ve etkinliklerinin ortamında büyüterek kazanılan okuma-yazma deneyiminin, okuma-yazma öğretimindeki etkisini, bu konuda yapılmış bulunan araştırmalara dayalı olarak irdeleyen bu çalışmanın sonucunda şu öneriler geliştirilebilir:

1. Bu çalışma, okulöncesi ortamda çocuğun çevresinde yer alan yazılı dökümanların, özellikle de çocuk kitaplarının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okula başlamadan önce, çocukların zengin okuma-yazma deneyimleri kazanabilmelerini sağlayabilmek amacıyla, okul öncesi dönemde çocuğu olan velilerin her türlü eğitici yol, bu arada kitle iletişim araçları da kullanılarak çocuklarının başarıları için eğitilmelerinde yarar görülmektedir.
2. Okulöncesi ortamda bazı ailelerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar nedeniyle, çocuklarına okulöncesi okuma-yazma deneyimi kazandıramayabileceği gerçeğinden yola çıkarak, okul öncesi eğitim kurumlarının yurt genelinde hızla yaygınlaştırılması bir zorunluluktur.

### KAYNAKÇA

- Adams, M.J.(1990). Beginning to read: Thinking and learning Print Cambridge, MA:MIT Press.
- Burns, P. C., Betty D. R.oe, & Elinor P. Ross (1992).Teaching Reading In Today's Elementary Schools. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Anderson, R. C., E.H. Hiebert, J. A. Scott, & I. A. G. Wilkinson (1985). Becoming a Nation of Readers. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Cunningham, P.M., S.A. Moore, J.W.Cunningham and D.W.Moore (1995). Reading and Writing in Elementary Classrooms. Longman Publishers, USA.
- Dckinson, D. K. & SMITH, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Hall, Nigel (1987). The Emergence of Literacy. Portsmouth. N.H.: Heinemann Educational Books.
- Mavrogenes, Nancy A. (1986). “What Every Reading Teacher Should Know About Emergent Literacy.” *The Reading Teacher*, 40, 174-178.
- MEB, (2000), İlköğretim Okulu İlkokuma-Yazma Programı, MEB Yayınları.
- Taylor, Denny, and D. S. Strickland (1986). Family Storybook Reading. Portsmouth, N. H.: Heinemann
- Teale, W.H. & E. Sulzby. (1986). Writing and Reading. Norwood, N.J: Ablex.
- Teale, W. H. & E. Sulzby (1989) “Emergent Literacy: New Perspectives.” In Emergent Literacy: Young Children Learn To Read and Write. International Reading Association.
- Sulzby, E. and W. Teale (1991).”Emergent Literacy” Handbook of Reading Research. New York:Longman.