



Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları*

*Serap ÖZBEK***

*Filiz YURTAL****

*Ebru DERETARLA GÜL*****

Öz

Bu çalışma erken okuryazarlık etkinlikleri kapsamındaki okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çocukların okul öncesi dönemde erken okuryazarlığa ilişkin becerileri kazanmalarında okul öncesi dönemde uygulanan etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma süreçleri de dahil olmak üzere dilin tüm bileşenlerinin gelişimini sağlayan etkinlikler erken okuryazarlık etkinlikleri olarak uygulanmaktadır. Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi eğitim kurumunda görev yapan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın incelenerek oluşturulan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları Anketi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri etkinliklerinde sözel dil becerilerine, sözcük dağarcığı becerilerine, görsel algı becerilerine, yazı yazma öncesi becerilerine daha fazla önem verdiklerini, erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri olan harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgisel farkındalığı daha az yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Erken okuryazarlık, dil becerileri, okul öncesi öğretmeni

Early Literacy Practices of Preschool Teachers

Abstract

This study aimed to determine the practices of preschool teachers within the scope of early literacy activities. Preschool activities play an important role in children's acquisition of early literacy skills. Activities that ensure the development of all components of the language, including reading, writing, listening and speaking processes, are implemented as early literacy activities. The study group consisted of 232 preschool teachers working in private and public education institutions affiliated to the Ministry of National Education. Data for the study was collected via a questionnaire, entitled the "Preschool Teachers' Early Literacy Practices Questionnaire", which was created by the researchers after reviewing the relevant literature. The results of the study revealed that preschool teachers emphasized verbal language, vocabulary, visual perception, and pre-writing skills over awareness of letters, print and phonology which are, in fact, the most important sub-skills of early literacy in their practices.

Keywords: Early literacy, language skills, preschool teachers

* Bu makale, 8 Haziran 2024 tarihinde World Child Conference-V 'de özet bildiri şeklinde sunulmuştur.

** Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, Niğde, serap_83m@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0001-5720-8350

*** Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Adana, fyurtal@cu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5749-4414

**** Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Adana, ebruderegul@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-6241-8109

Giriş

Erken okuryazarlık, geleneksel okuryazarlık biçimlerini destekleyen bilgi, beceri ve tutumları içerir. (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Çocuk geleneksel okuma ve yazma seviyesine ulaşana kadar okuryazarlık devam eder. Çoğu okuryazarlık becerilerinin gelişimi birbirini takip eden belli bir sıra ile olur ve bunlar son derece etkileşimli ve sosyal süreçlerdir. Okuryazarlık veya yazı ile yazının anlamını ilişkilendirme becerisi, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi ile ortaya çıkan belirtilerden çok daha önce, çocuğun yaşamının erken dönemlerinde başlar. Okul öncesi dönemindeki deneyimler daha sonraki okuryazarlık becerileri üzerinde daha az etkiye sahip olarak görünüyor olabilir fakat bu deneyimler çocukların bütünsel gelişimleri için çok önemlidir. (Kostelnik, Soderman, Whiren ve Ruppert, 2019). Erken okuryazarlık ve dil gelişimi paralel olarak gelişen becerilerdir. Erken okuryazarlığın temelini oluşturan beceri, bir dili anlayabilmek ve kelime dağarcığını genişletebilmektir (Hoover ve Gough 1990).

Çocukların okuma becerisi kapsamında edinmeleri gereken sözel dil, kelime bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf farkındalığı, görsel algı, yazı farkındalığı ve yazma öncesi becerilerin geliştirilmesi okul öncesi dönemde erken yazma, gelecekteki akademik başarıyı da etkileyecektir. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programına (2024) göre bu alanda çalışan öğretmenlerin çocuklarda desteklemesi beklenen becerilerden biri de erken okuryazarlıktır. Okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazanmayı içermektedir. Bu beceriler çocukların kitaplarla, çevresinde karşılaştığı sembol ve yazılı materyallerle tanıştığı andan itibaren başlar. Erken okuryazarlık bütünlük becerisi görsel sembollerini okumak, yazının yönünü bilmek, iletişimde yazıya ihtiyaç duymak, yazıdaki noktalama işaretlerini fark etmek, cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin ilk ve son seslerini fark etmek, sözcüklerin hece ve hecelerden oluştuğunu fark etmek, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark etmek, kitabın nasıl kullanılması gerektiğini bilmek, yazı yazmak için gerekli becerileri kazanmak süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. (MEB, 2024). Erken yaşlarda çocuklara sağlanan deneyimler, çocukların okuma ve yazma ile ilgili olumlu tutum ve alışkanlıklar kazanmasını sağlayarak erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine temel oluşturmaktadır. Bu becerilerin erken çocukluktan itibaren desteklenmesi (Feyman-Gök, 2013) çocuğu ilkököl eğitimine hazırlar. İlkokula hazır çocukların harf-ses dönüşümlerini kolaylıkla öğrendikleri ve çözümlene becerilerini başarıyla kazandıkları iddia edilmektedir (Calvalais, Limpo, Richardson ve Castro, 2020). Kelime hazinesi zengin olan çocukların anlama becerilerinin daha iyi olduğu, daha doğru ve akıcı okudukları gözlemlenmiştir (Gibbs ve Reid, 2020). Okuma yazma farkındalığı yüksek olan çocukların, okuma yazma farkındalığı düşük olmayan akranlarına göre okul ortamına daha iyi hazırlandıkları ve yazmayı öğrenmede daha başarılı oldukları iddia edilmektedir (Riley, 1996).

Okul öncesi dönemde çocukların gelecekteki başarılarını öngören birbiriyle ilişkili iki yapıyı temsil eden erken okuryazarlık becerileri, okuduğunu anlama ve yazıları tanımadır (National Early Literacy Panel, 2008). Ses bilgisel farkındalık Türkiye'de geliştirilen tüm okuma teorilerinin temelini oluşturmaktadır. Erdoğan (2009), çocukların ilkökula başlamadan önce fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirdiği çalışmada, fonolojik farkındalık becerisi iyi olan çocukların yıl ortasında ve sonunda da okuduğunu anlama performansının iyi olduğunu gözlemlemiştir. Çocukların ilk yıllarında okuma ve yazma konusunda öğrendiklerinin, okulda okuma öğretimi başladığında okuma becerilerini daha kolay kazanmalarına yardımcı olacağı ileri sürülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ancak çocuklar ilk yıllarında okuryazarlık becerilerini geliştirmek için aynı fırsatlara sahip değildir. Ailenin çocuğun fiziksel ve zihinsel sağlığı ve gelişimi ile ilgili finansal kaynaklara yatırım yapabilmesi ve evde dil gelişimini desteklemek için çocukla aile etkileşimlerinin kalitesi ve sıklığı, küçük çocukların okuma yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Clingenpeel ve Pianta, 2007). Eğer bir çocuğun ailesi, çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları için yeterli fırsatları yaratmıyorsa, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi yadsınamaz bir gerçek gibi görünmektedir (Sezgin, Ulus ve Aksoy 2019).

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre mesleki eğitim sırasında edindikleri bilgileri yapılandırdıkları (Çetinkaya ve Eskici, 2018) ve bu yapının onların öğretmenliğe ilişkin algı ve yansımalarında etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin benimsediği inançlar mesleki uygulamalarını

etkileyebilir (Deryakulu, 2014). Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançları, kendilerinin ve öğrencilerinin öğretim sürecindeki rollerine ilişkin görüş ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlar, temelde geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkmaktadır ve bu anlayış, öğretmen ve öğrencilerin sınıf uygulamalarındaki rollerini belirlemektedir (Ekinci ve Tican, 2017). Erken okuryazarlık ve dil gelişimini destekleyecek etkili strateji ve uygulamaların bilgisi önemlidir (Cheesman, McGuire, Shankweiler ve Coyne, 2009; Goldschmidt ve Phelps, 2010; Neuman ve Cunningham, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalığı, harf bilgisini, kelime dağarcığı gelişimini desteklemek ve çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve ayrıca okuryazarlığı programın diğer yönleriyle ilişkilendirmek için zaman ayırma stratejilerini bilmeleri gerekir (Neuman ve Cunningham, 2009).

Erken okuryazarlık alanında yapılan araştırmalar, bu alandaki becerilerin desteklenmesinin çocukların okuma yazma, matematik (Çetin, 2019) ve okuryazarlık becerileri (Bayraktar, 2013; Efe, Gül ve Bal, 2016; Efe, 2018) gibi alanlardaki becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerileri olumlu bir etkiye sahiptir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017) ve okul öncesi öğretmenleri bu becerileri okulda tam olarak destekleyemedikleri işaret edilmektedir (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014). Bu durumun çocukların kişisel özellikleriyle (Polat, 2019; Uzun, 2021) ilgili olabileceği gibi öğretmenlerin erken okuryazarlık konusundaki bilgi ve inançları ile öğretim yöntemleriyle de ilgili olabileceği söylenebilir. Alanyazında erken okuryazarlığın okuma için önemli olduğu sıklıkla dile getirilse de birçok çocuğun ilkokula erken okuma becerisi olmadan başladığı da bilinmektedir (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischel, 1994). İlkokula bu şekilde başlayan çocukların okumayı öğrenmede büyük zorluklar yaşadıkları ve bu sorunların okul hayatları boyunca devam ettiği gösterilmiştir. Okuma ve öğrenme sorunu yaşayan çocuklar ilerleyen yaşlarda sosyal-duygusal sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve yaşam kaliteleri olumsuz etkilenmektedir (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Torgesen ve Burgess, 1998).

Erken okuryazarlık ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları incelediğimizde birçok çalışmanın erken okuryazarlığın okuma başarısının en iyi yordayıcısı olduğunu vurguladığı görülmektedir (Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall ve Schaughency, 2020; Cunningham ve Stanovich, 1997; Dickinson ve Tabors, 2001). Bu bağlamda çalışmanın amacı, anaokulu/anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin okul öncesi döneminde erken okuryazarlık etkinliklerine ilişkin sınıf içi uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin;

1. Sözel dil becerileri,
2. Sözcük dağarcığı becerileri,
3. Ses bilgisel farkındalık becerileri,
4. Görsel algı becerileri,
5. Harf farkındalığı becerileri,
6. Yazı farkındalığı becerileri,
7. Yazı yazma öncesi becerilerine ilişkin uyguladıkları erken okuryazarlık etkinlikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılan tarama çalışmasıdır. Tarama araştırmaları evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2016).

Örneklem/ Araştırma grubu

Araştırmanın örneklemini, araştırmacının çeşitli yollarla (telefon, e-posta vs.) ulaşabileceği, iletişime geçebileceği bütün katılımcıları ifade eden ulaşılabilir örneklem ile belirlenmiştir (Gliner, Morgan ve Leech, 2023).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023- 2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan 216'sı kadın (%93,1), 16'sı erkek (%6,9) olmak üzere 232 okul öncesi öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Öğrenim durumu	Lisans	179	77.2
	Yüksek lisans	48	20.7
	Doktora	5	2.2
Görev süresi	1-5	26	11.2
	6-10	30	12.9
	11-15	76	32.8
	16-20	77	33.2
	21-25	15	6.5
	25 yıl üzeri	8	3.4
Çalıştığı yaş grubu	3 yaş	5	2.2
	4 yaş	43	18.5
	5 yaş	184	79.3

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %77,2 lisans eğitimi, %20,7 yüksek lisans eğitimi ve %2,2 doktora eğitimi almıştır. Çalışma sürelerine göre öğretmenlerin %11,2'si 1-5 yıl, %12,9'u 6-10 yıl, %32,8'i 11-15 yıl, %33,2'si 16-20 yıl, %6,5'i 21-25 yıl ve %3,4'ü 25 yıl daha fazla okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadırlar. Çocukların yaş grubuna göre öğretmenlerin %2,2'si 3 yaş, %18,5'i 4 yaş ve %79,3'ü 5 yaş grubu çocuklarla çalıştıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları Anketi" ile toplanmıştır. Anket formu oluşturulurken konu ile ilgili alan yazın taranmış ve taslak anket maddeleri oluşturulmuştur. Yapı geçerliğini sağlamak için hazırlanan taslak anket soruları iki uzman hoca tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda anket formu düzenlenmiş ve alanda çalışan 10 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Onlardan alınan geri bildirimler dikkate alınarak anket formuna son şekli verilmiştir. Anket katılımcıların kişisel bilgilerini ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik ne tür etkinliklerin uygulandığını içeren iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların mesleki kıdem, öğrenim durumu gibi demografik bilgilerini içeren maddelere yer verilmiştir. İkinci kısmında ise katılımcıların erken okuryazarlık becerilerine (sözel dil gelişimi, sözcük dağarcığı, görsel algı, harf farkındalığı, yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi) yönelik uygulanan etkinliklerin kapsamına yönelik maddelerden oluşmuştur. Bu bölümde erken okuryazarlık kapsamında uygulanan kitap okuma, hikâye anlatma, hikâye tamamlama, yeni bir hikâye oluşturma, şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği, sesli harfleri tanımaya, sözcükleri hecelerine ayırma, nesnelere başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler, aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler nesnelere birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinlikler, zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenler sınıflarında bu etkinliklerden hangilerini daha fazla kullanmayı tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Verileri toplamak için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin Google Forms üzerinden anketi doldurmaları istenmiştir. Çalışma her bir katılımcı için yaklaşık 5 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık sözel dil, sözcük dağarcığı, ses bilgisel farkındalık, görsel algı, harf farkındalığı, yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerilerine yönelik çalışmalarını belirlemek amacıyla veri analizi istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

Sözel Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin sözel dil becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Sözel Dil Becerilerine Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Sözel Dil	f	%
Kitap okuma etkinliği (Etkileşimli/paylaşımlı kitap okumayı planlayıp uygulamam).	211	90.6
Hikâye anlatma etkinliği	192	82.4
Hikâye tamamlama etkinliği	191	82
Görsel sunu çalışmaları etkinliği	189	81.1
Yeni bir hikâye oluşturma etkinliği	174	74.7
Resimlerin yorumlanması etkinliği (Görsellerle ilgili sorular sorarım, yorumlamalarını sağlarım).	174	74.7
Günlük olaylar hakkında sohbet etme etkinliği (Duygu ve düşüncelerini resim, drama, oyun ile ifade etmeye yönelik etkinlik planlarım).	166	71.2
Etkin şekilde dinleme ve kendisini ifade etmesine fırsat tanıma etkinliği	147	63.3
Şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği	141	60.5
Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinlikler	113	48.5

Tablo 2 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %90,6'sı en çok etkileşimli kitap okuma etkinliğine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %82,4'ü şarkı/şiir/tekerleme/bilmece söyleme etkinliği, %82'si günlük olaylar hakkında sohbet etme etkinliği, %81,1'i hikâye anlatma etkinliğine en fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların %63,3'ü çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinlikler, %60,5'i görsel sunu çalışmaları etkinliğine yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %48,5 oranıyla yeni bir hikâye oluşturma etkinliğine yer verdikleri görülmüştür.

Sözcük Dağarcığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin sözcük dağarcığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 3 'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sözcük Dağarcığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Sözcük Dağarcığı	f	%
Hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma etkinliği	185	79.4
Dinleme ve konuşma etkinlikleri	177	76
Hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama etkinliği	166	71.2

Yeni sözcükler öğrenmeye yönelik etkinlikler (Sözcükleri kullanarak cümle üretme oyunları kullanırım).	133	57.1
Öğrendiği yeni sözcükleri kullanma ve tekrar etme etkinliği (Soru-yanıt tekniği ile çocukların, yeni öğrendikleri sözcüklerin anlamını sormaları için cesaretlendiririm).	123	52.8
Yeni öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma etkinliği	90	38.6
Yeni öğrendiği kelimeleri canlandırma etkinlikler	78	33.5

Tablo 3'e bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin %79,4'ü en çok hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma etkinliği, %76'sı dinleme ve konuşma etkinliği, %71,2'si hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama etkinliğine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %57,1'i yeni sözcükler öğrenmeye yönelik etkinlikler, %52,8'si öğrendiği yeni sözcükleri kullanma ve tekrar etme etkinliğine, %38,6 hikâyeden öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma etkinliği yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %33,5 oranıyla yeni öğrendiği kelimeleri canlandırma etkinliğine yer verdikleri görülmüştür.

Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 4 'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Ses Bilgisel Farkındalık	f	%
Aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler	139	59.7
Sesli harfleri tanımaya yönelik etkinlikler (Sesli harfleri tanımaya yönelik çalışma kağıtları ile çalıştırırım).	129	55.4
Nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler	106	45.5
Aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikler	99	42.5
Yeni sesler üretmeye yönelik etkinlikler	98	42.1
Sözcükleri hecelerine ayırma etkinlikleri	80	34.3
Kafiyeli sözcükler ile ilgili etkinlikler	73	31.3
Bir sözcükteki ses sayısını hesaplayabilmeye yönelik etkinlikler	62	26.6
Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmeye yönelik etkinlikler	50	21.5
Cümleleri sözcüklerine ayırma etkinlikleri (Sınıfta çocuklarla cümleyi sözcüklerine ayırma oyunları oynarım).	46	19.7

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %59,7'si en çok aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanımaya yönelik etkinlikleri, %55,4'ü sesli harfleri tanımaya yönelik etkinlikleri, %45,5'i Nesneleri başlangıç ya bitiş seslerine göre gruplayabilmeye yönelik etkinlikler yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ses bilgisel farkındalık ile ilgili %21,5'i bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmeye yönelik etkinliklere ve %19,7 oranıyla cümleleri sözcüklerine ayırma etkinliklerine daha az yer verdikleri görülmüştür.

Görsel Algı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin görsel algı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 5 'te sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları

Tablo 5.

Öğretmenlerin Görsel Algı Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Görsel Algı	f	%
El-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikler	176	75.5
Örüntü ve parça-bütün ilişkisi ile ilgili etkinlikler	164	70.4
Nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekecek etkinlikler	137	58.8
Nesnelerin birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinlikler	132	56.7
Farklı renk, doku, şekil içeren nesnelere etkileşimde bulunmasını sağlayacak etkinlikler	124	53.2
Zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinlikler	118	50.6

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %75,5'i en çok el-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik etkinlikleri, %70,4'ü örüntü ve parça-bütün ilişkisi ile ilgili etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirtilen etkinlikler içinde en az %50,6 oranıyla zemin-şekil ayrımı ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Harf Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin harf farkındalığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 6 'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Harf Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Harf Farkındalığı	f	%
Oyun hamuruyla harfler yapma etkinliği (Verilen harfe bakarak aynı harfi oluşturmalarını isterim).	131	56.2
Harflerin büyük ve küçük formlarını bulmaya yönelik etkinlikler	113	48.5
Harfleri seslendirme gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinlikler	101	43.3
Kum havuzunda harflerin şekillerini çizme etkinliği	91	39.1
Alfabe içeren şarkıları söyleme etkinliği (Çocuklarla birlikte alfabedeki harfleri söyleme oyunları oynarım).	88	37.8

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %56,2'i en çok oyun hamuruyla harfler yapma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %48,5'i harflerin büyük ve küçük formlarını bulmaya yönelik etkinliklere yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %37,8 alfabe şarkısını söyleme ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Yazı Farkındalığı Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 7 'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Yazı Farkındalığı Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Yazı Farkındalığı	f	%
Yazı ve resim arasındaki farklılıklara yönelik etkinlikler	104	44.6
Yapılan etkinliğe adını yazma etkinliği (Mektup etkinliğinde kişinin adını ve adresini yazma çalışması yaparım).	94	40.3
Farklı yazı özelliklerini fark etmeye ve farklı yazı özelliklerinin olduğu hikâye kitaplarını kullanmaya yönelik etkinlikler	81	34.8
Yazı kavramlarını içeren oyunlar	78	33.5

Çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinlikler 75 32.2

Tablo 7'ye bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin %44,6'i en çok oyun hamuruyla harfler yapma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %40,3'ü yapılan etkinliğe adını yazma yönelik etkinliklere yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %32,2'si çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmüştür.

Yazı Yazma Öncesi Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerilerine yönelik uyguladıkları etkinliklere ilişkin bulgular Tablo 8 'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Yazı Yazma Öncesi Becerilerine İlişkin Uyguladıkları Erken Okuryazarlık Etkinliklerine Ait Betimsel Değerler

Yazı Yazma Öncesi	f	%
Kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliği	190	81.5
Dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliği	179	76.8
Havada parmakla ve farklı yüzeyler (toprak, kum, masa vb) üzerinde çubukla, parmakla çizgi çalışmaları etkinliği	157	67.4
Farklı özellikte kâğıtlar üzerinde çizgi tamamlama çalışmaları ile ilgili etkinlikler	140	60.1
Gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakma etkinliği	90	38.6
Yazının anlamını fark etme etkinliği	83	35.6
Alışveriş listesi hazırlama etkinliği	43	18.5

Tablo 8 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %81,5'i en çok kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, %76,8'i dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliklerine, %67,4'ü havada parmakla ve farklı yüzeyler (toprak, kum, masa vb.) üzerinde çubukla, parmakla çizgi çalışmaları etkinliklerine daha fazla yer verirken belirtilen etkinlikler içinde en az %18,5'i alışveriş listesi hazırlama etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ilki öğretmenlerin sözel dil becerilerine yönelik yaptıkları uygulamalara göre kitap okuma, yeni bir hikâye oluşturma, günlük olaylar hakkında sohbet etme, hikâye anlatma ve tamamlama, etkin şekilde dinleme ve şarkı/ şiir/ tekerleme/ bilmece söyleme, görsel sunu çalışmaları ve resimlerin yorumlanması etkinliklerine daha fazla yer vermeleridir. Çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, iletişime geçebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği etkinliklere ise daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Sözel dil becerilerinin (dinleme ve konuşma becerileri, alıcı ve ifade edici dil becerileri) ve kelime hazinesinin gelişimi, çocuğun doğuştan gelen özelliklerine ve çevresel faktörlerden (yetişkinlerin çocuklarla konuşma, oyun oynama, şarkı söyleme, kitap okuma gibi etkileşimli etkinlikler gerçekleştirilmesi) de etkileneyeceği (Er, 2020) ilkokula başlayan çocuklarda beklenen en temel beceriler olarak ifade edilmektedir (Razon, 1982). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerinin incelendiği bir araştırmada da öğretmenlerin alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeye yönelik dil etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir (Gönen, Ünüvar, Bıçakçı, Koçyiğit, Yazıcı, Orçan, Aslan, Güven, & Özyürek, 2010). Kitap okuma, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için yapılan yaygın bir etkinliktir. Çocuklara yeni kelimeler öğrenme fırsatı vererek sözel dil ve sözcük dağarcığı becerilerini önemli ölçüde okuma etkinlikleri geliştirir (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Turan ve Topçu (2018), paylaşımlı kitap okumanın, çocukların erken okuryazarlık

becerilerini kazanmalarına, yazı farkındalığının yanı sıra alıcı dil ve ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü çalışmalarında ifade etmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri için temel oluşturan sözel dil becerilerinin sürekliliği için çocuklarla iletişim kurması, şarkı söyleme, hikâye dinleme, resimli görsellere bakma çocukların dil becerilerini geliştirmek için önemlidir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sözcük dağarcığı becerilerine yönelik hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, dinleme ve konuşma, yeni kelimeleri öğrenme, öğrendiği yeni sözcükleri kullanma, vurgulama ve tekrar etme etkinliklerine daha fazla yer verirken, yeni öğrenilen sözcüklerle ilgili cümleler oluşturma ve yeni öğrendiği sözcükleri canlandırma uygulamalarına daha az yer vermeleridir. Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ilk okuma yazma becerilerinden biri olan kelime bilgisi alanında diğer alanlara göre daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların kendi ihtiyaç ve isteklerini karşılamak, başkalarıyla etkileşime geçmek, kişisel görüş ve düşüncelerini ifade etmek için ne kadar çok kelime bilgisine sahip olurlarsa iletişim kurarken o kadar rahat olacaklardır. Okul öncesi öğretmenleri sözcük dağarcığı becerilerinde iletişimde etkili dinleme ve ihtiyaçlarını, fikirlerini başkalarına ifade etmek için yeterli kelime bilgisi geliştirme etkinlikleri çocuklar için anlamlı ve yararlı olacaktır.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik aynı hece ve sesle başlayan sözcükleri tanıma, sesli harfleri tanımaya ilişkin etkinliklerine daha fazla yer verirken, aynı hece ve sesle biten sözcükleri tanıma, yeni sesler üretme, sözcükleri hecelerine ayırma, kafiyeli sözcükler üretme, bir sözcükteki ses sayısını hesaplama, bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme, cümleleri sözcüklerine ayırma uygulamalarına daha az yer vermeleridir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerisini hedefleyen etkinlikleri nadiren uyguladıkları belirlenmiştir (Kartal ve Güner, 2016; Şahin, 2019). Altıncı kaynak (2014) ve Erdoğan (2011) yaptıkları çalışmada çocuğun sesbilgisel farkındalığına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeninin öğretmenlerin bu çalışmalar ve fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde açıklanmıştır. Phillips, Menchetti ve Lonigan (2008) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalık becerilerini destekleyen etkinlikleri nasıl tamamlayacakları konusunda bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin isimleri ve kelimeleri hecelere veya vurgulara ayırmak, sesleri kelimelere harmanlamak, kelimeleri seslere bölmek, çocukların kafiye üretimini çok fazla deneyimlemesini ve kafiye üretmenin anlamasının önemini vurgulayarak, kafiyeler içeren resimli kitapları okumaları için teşvik edilmelidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, okul öncesi öğretmenlerinin görsel algı becerilerine yönelik el-göz koordinasyonunu geliştirme, örüntü ve parça-bütün ilişkisi, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çekme, farklı renk, doku, şekil içeren nesnelere etkileşimde bulunmasını sağlama, nesnelere birbirlerine göre konumları ile ilgili etkinliklere daha fazla yer verirken, zemin-şekil ayrımı ile ilgili uygulamalara daha az yer vermelerine yöneliktir. Bilişsel ve ince motor beceriler genellikle öğretmenlerin çocukların erken okuryazarlık döneminde edinmeleri için gerekli olduğunu düşündükleri en önemli beceriler arasındadır. Bu iki becerinin okuma yazma öğrenmede etkili olduğu bilinmesine rağmen (Rogoff, 1990; Shonkoff ve Phillips, 2000; Yang, 2009) tek başına yeterli değildir. Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler dil, iletişim, okuma -yazma hazırlık gibi öğrenme alanlarında öğrenme çıktısı olarak ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerisine yönelik çizgi çalışmaları, küçük kasları ve el-göz koordinasyonunu destekleyen materyaller kullandıkları belirlenmiştir.

Çalışmada elde edilen okul öncesi öğretmenlerin harf farkındalığı becerilerine yönelik bulgular sonucunda öğretmenlerin oyun hamuruyla harfler yapma, harflerin büyük ve küçük formlarını bulma, harfleri seslendirme gibi eğlendirici, dinlendirici ve geliştirici etkinliklere daha fazla yer verirken, kum havuzunda harflerin şekillerini çizme, alfabe şarkısını söyleme uygulamalarına daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Yazıcıoğlu'nun (2021) araştırmasının sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların harflerin şekil ve özelliklerini ayırt etme konusunda motive edilmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. McCutchen, Abbott Green ve Beretvas (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ses bilgisi bilgisinin, çocukların dikkatini dilin seslerine ve metindeki sembollere/seslere yönlendirecek etkinlikler geliştirmelerine olanak sağladığı bulunmuştur. Ayrıca mesleki gelişimleri

boyunca fonolojik farkındalığı öğrenen öğretmenlerin fonolojik farkındalığa sahip olmayan öğretmenlere göre farklı öğretim stratejileri kullandıkları ve öğretmenlerin fonolojik farkındalık ile ilgili bilgisinin sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirdiklerinin yanı sıra çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağladığı ifade edilmiştir (Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2005). Okul öncesi öğretmenlerin çocuklara bilinmeyen kelimeleri çözmeyi öğrenme ve heceleri öğrenmedeki nihai başarılarında çok güçlü bir etkiye sahip olduğu için fonolojik farkındalık ile ilgili etkinliklere yer vermeleri önemlidir. Bilimsel araştırma sonuçları, iyi gelişmiş fonolojik farkındalığa sahip çocukların zamanla daha fazla otomatiklik geliştirdiğini ve bu sayede okumaların çok daha akıcı ve hızlı olduğunu ortaya koymuştur (Kostelnik vd., 2019).

Çalışmadan elde edilen okul öncesi öğretmenlerin yazı farkındalığı becerilerine yönelik elde edilen bulgulara göre yazı ve resim arasındaki farklılıklara yönelik etkinliklere daha fazla yer verirken, yapılan etkinliğe adını yazma, farklı yazı özelliklerini fark etmeye ve farklı yazı özelliklerinin olduğu hikâye kitaplarını kullanma, yazı kavramlarını içeren oyunlar, çocukların çevrelerinde görebilecekleri ve tanıdık yazıları içeren eğitsel oyunlar ile ilgili etkinliklere daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Bayraktar'ın (2018) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre çocukların yazı farkındalığını geliştirmede ve çocukların dikkatini yazıya yönlendirmede etkileşimli okumanın önemli bir rol oynadığını, derinlemesine düşünmenin yazı farkındalığını desteklemek için meraklı olmanın ve iyi bir rol model olmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çocukların yazı farkındalığını arttırmak için çocuklara günlük resim çizme ve yazı yazma olanaklarını sunmak, kendi yazı ürünlerini oluşturmaları için çeşitli materyallere ulaşabilmelerini sağlamak, sınıfın tüm merkezlerine yazı yazma için kullanılacak materyalleri yerleştirmek çocuklar için faydalı olacaktır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerilerine yönelik en çok uyguladıkları kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma etkinliği, dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme etkinliği olduğu, en az uyguladıkları etkinliğin ise yazının anlamını fark etme etkinliği, alışveriş listesi hazırlama etkinliği olduğu tespit edilmiştir. Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret (2014) yaptıkları çalışmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerin günde 15-40 dakika arasında değişen sürelerde ağırlıklı olarak erken okuryazarlık kapsamında çocuklara kitap okuma, çizgi çalışmaları ve kavramları öğretme etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin yazı yazma öncesi becerisine yönelik etkinlikler olarak harflerin ve aşına oldukları kelimelerin şekilsel/görsel biçimine, bir harf ya da kendi özellikleri üzerinde durarak dikkat çekmek, çocukların ilgisini çeken bağlamlarda ortaya çıkan çeşitli yazı biçimlerine de (büyük küçük harfler; el yazısı, bitişik el yazısı; kalın yazı tipi, eğik yazı gibi) de örnekler sunarak dikkat çekmek faydalı olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sözel dil, sözcük dağarcığı, görsel algı ve yazı yazma öncesi becerilerine daha çok oranda yer verdikleri, erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri olan harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgilendirme farkındalığı uygulamalarına (etkinliklerine) daha az oranda yer verdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerinden harf bilgisi, yazı farkındalık ve ses bilgilendirme farkındalık becerilerine az vermelerinin sebebi bunların içeriklerinin okuma yazmayı öğrenme gibi değerlendirmelerinden kaynaklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık geliştirmeye yönelik gerçekleştirdiği etkinlikler çoğu zaman ünlü harflerle başlayan kelimeleri bulma veya ünlü harflerle başlamayan kelimeleri ayırt etme gibi etkinliklerle sınırlıdır. Ancak ilgili alan yazına bakıldığında bu beceriyi geliştirmeye yönelik çeşitli görevleri içeren etkinliklerin yapıldığı ve uygulamanın teşvik edildiği görülmektedir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Lonigan, Burgess ve Antonius, 2000; Gray ve McCutchen, 2006; Fonolojik farkındalık becerilerinin gerçek gelişimi ancak çocukların kelime yapısının fonolojik organizasyonunu anlayacakları bu etkinliklerle sağlanabilir (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programında da yer alan yazı farkındalığına ilişkin becerileri gösterebilme, ses bilgilendirme farkındalık becerileri gösterebilme, sözcüklerin harflerden oluştuğunu fark edebilme öğrenme çıktılarının uygulamalarında yer veren okul öncesi öğretmenleri okuma ve yazmaya başlamadan önce edinilmesi gereken becerileri kazandırmada rehber kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Fonolojik farkındalığın, yazı farkındalığının ve harf farkındalığının sınıfta nasıl uygulayacağını anlayan öğretmenler, çocukların okuma ve yazma becerilerini edinmelerine olumlu katkıda bulunabilir. İlk okuma-yazma etkinliklerinden birini uygulamada kendisini yetersiz gören

Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları

öğretmenler bu tür etkinlikleri uygulamaktan çekinmektedirler. Özellikle harf tanıma çalışmaları yanlış anlaşılmaktadır. Harf tanıma genellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından kabul edilmez. Bu nedenle öğretmenler kendilerini bu konuda yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin “Öğretilmeli mi yoksa öğretilmemeli mi?” gibi sorulara kararsız cevap vermeleri bununla ilişkili olabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında okul öncesi öğretmenlerin harf bilgisi, yazı farkındalığı ve ses bilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri ile ilgili etkinlikleri sınıflarında daha fazla uygulayabilmeleri için farkındalık, bilgi ve becerilerini artırıcı hizmet öncesi ve hizmet içinde destekleyici uygulamaların sağlanması, pratiklerinin artırılmasına yönelik eğitici uygulamaları sınıflarında yapmaları önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 15.05.2024

Belge sayı numarası= E-75137396-604.01-1013136

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazar %50, ikinci yazar %25 ve üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- 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>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazma eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- 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>
- 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>
- 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>

- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14, 233–248.
- Clingenpeel, BT ve Pianta, RC (2007). Annelerin birinci sınıf öğrencileriyle olan duyarlılıkları ve kitap okuma etkileşimleri. *Erken Eğitim ve Gelişim*, 18 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/10409280701274345>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- 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., & Davidson, M. (2005). *Current models of professional development for reading education: Teacher study groups*. Invited paper presented at the Pacific Resources for Education and Learning (PREL), Honolulu, HI.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 12, 253-271.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun., D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 259-288). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Maryland: Paul H Brookes Publishing.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, 1747-1773.
- Er, S. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri içinde*, (ss. 51-65). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 24, 161-180.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 42, 1449-1472.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okur yazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okur yazarlık davranışına etkisi* (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. ve 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>
- Gibbs, A. S., & Reed, D. K. (2020). Shared reading and guided play for vocabulary instruction with young children. *Teaching Exceptional Children*, 53(4), 280-288. <https://doi.org/10.1177/0040059920968874>
- Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2023). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Goldschmidt, P. ve 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>
- Gray, A. L. ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 325-333.
- Gül, E. D. ve Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 1, 33-51.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 23-40.
- Hargrave, A. C., ve Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90.
- Hoover, W. A. ve 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., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 61-87.
- Kartal, H. ve Güner, F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9, 14-30.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A.K., Whiren A.P. ve Rupiper M.L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar*. (E. Ahmetoğlu, İ. H. Acar, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 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.
- 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B. ve 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>
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Pub.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Polat, S. (2019). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinlikleri hakkındaki görüşleri ve sınıf içi uygulamaları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading*, 19, 87-101.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

- Sezgin Yalçıntaş, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146.
- Shonkoff, J. ve Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Şahin, L. (2019). *Okul öncesi eğitim döneminde erken okur yazarlık becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Torgesen, J. K. ve Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal correlational- instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, (pp. 161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Turan, F. ve Topcu, Z. (2018). Erken okuryazarlık üzerinde paylaşımlı kitap okumanın rolü okul ve ev ortamı açısından etkileri. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5, 11-33.
- Uzun, İ. B. (2021). *Farklı bilişsel tempoya sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Valdez-Menchaca, M. C. ve Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1114.
- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250.
- Wasik, B.A., Bond, M.A. ve Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on HeadStart children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve 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. ve 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>
- Wright, J. ve Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Yangın, B. (2009). The relationship between readiness and reading and writing performances. *Hacettepe University Journal of Education*, 36, 316-326.
- Yazıcıoğlu, T. (2021). Harf bilgisi. T. Kargın, D. Altun ve İ. Güldenoğlu (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okur yazarlık içinde* (ss. 97-113). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Early literacy consists of knowledge, skills and attitudes that form the basis of traditional forms of literacy (Whitehurst and Lonigan, 1998) and continues until the child reaches the traditional level of reading and writing. The development of most literacy skills occurs in a specific sequential order and is a highly interactive and social processes. Literacy, or the ability to associate print with meaning, begins early in a child's life, long before the initial emergence of reading and writing skills. While experiences in preschool may appear to have less impact on later literacy skills, these experiences are actually crucial for children's holistic development (Kostelnik, Soderman, Whiren and Rupiper, 2019), and early literacy and language development are skills that develop in parallel with these experiences. It can be said that early literacy is based on ability to understand a language and expand the vocabulary (Hoover and Gough 1990).

The development of verbal language, vocabulary, phonological awareness, visual perception, letter and print awareness, and the pre-writing skills that a child must acquire via early literacy skills during the preschool period, all have a significant effect on later academic success. It is therefore clear

that supporting these skills from early childhood (Feyman-Gök, 2013) prepares the child for primary school education, and it has been shown that children who are ready for primary school easily learn letter-sound transformations and successfully acquire decoding skills (Calvalais, Limpo, Richardson, & Castro, 2020). In addition, it has been observed that children with rich vocabulary have better comprehension skills and read more accurately and fluently (Gibbs and Reid, 2020), and that children with high writing awareness are more prepared for the school environment and are more successful in writing studies than their peers who do not have a good understanding of writing (Riley, 1996).

As it has been shown in the literature that early literacy is the strongest predictor of reading success (Cameron, Taumoepeau, Clarke, McDowall, and Schaugency, 2020; Cunningham and Stanovich, 1997; Dickinson and Tabors, 2001), studies such as the classroom practices of teachers working in kindergarten/kindergarten classes regarding early literacy activities in the preschool period, are of paramount importance.

Method

This study of the early literacy practices of preschool teachers was designed according to the screening model. The study group consisted of 232 preschool teachers, namely 216 female (93.1%) and 16 male (6.9%), working in the kindergartens/kindergarten classes of private and public schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. The study was carried out on the data obtained via a "Preschool Teachers' Early Literacy Practices Survey" prepared by the researchers. The first part of the survey collected demographic information of the participants, such as professional seniority and educational status, while the second part asked for some details on the scope of the early literacy skills (oral language development, vocabulary, phonological awareness, visual perception, letter and print awareness, pre-writing) activities implemented by the participants. Some of the activities implemented within the scope of early literacy investigated in this section could be listed as reading books, telling and completing stories, creating a new story, emphasizing new words in the story, creating sentences related to words learned from the story, recognizing vowels, separating words into syllables, activities related to the positions of objects relative to each other, shape discrimination and ground-based activities.

To collect data, preschool teachers working in kindergartens/kindergarten classes in private and public schools affiliated with the Ministry of National Education were asked to fill out the survey via Google form, including indication of these activities they most often utilized in their classrooms. The study took approximately 5 minutes to complete.

Result and Discussion

The results of this study show that preschool teachers pay more attention to oral language, vocabulary, visual perception and pre-writing skills over the most important sub-skills of early literacy such as phonological, print and letter awareness. The reason why preschool teachers do not emphasize early literacy skills such as phonological, print and letter awareness stems from their assessment of the role of these skills in learning to read and write. While the activities carried out by preschool teachers to develop phonological awareness are generally limited to activities such as finding words that start, or do not start, with vowel sounds, teachers who understand how to apply phonological, print and letter awareness skills in the classroom can make a positive contribution to children's acquisition of literacy skills. One possible reason that teachers are hesitant to implement early literacy activities is a sense of inadequacy, and this is particularly the case for letter recognition studies which are often misunderstood and therefore rejected by preschool teachers. This sense is seen from the generally indecisive responses, such as "Should it be taught?", provided on the survey.

It is concluded from the findings obtained from this research that pre-service and in-service supportive practices should be provided to increase the awareness, knowledge and skills of preschool teachers so that teachers are better able, and more willing, to implement activities in their classes that are related to the most important sub-skills of early literacy, such as phonological, print and letter awareness.