

# Investigation of the Relationship Between Early Literacy Knowledge of Preschool Teachers and Competencies In Preparation for Literacy

**Halime Kübra Türköz**

Trakya University

halimekubraturkoz@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5122-1311

**Yakup Burak**

Trakya University

yakupburak@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0002-0640-4749

**Emine Ahmetoğlu**

Trakya University

emineahmetoglu@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7974-7921

## ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between preschool teachers' early literacy knowledge and their competencies regarding literacy preparation activities. The research was designed as the relational research model. The sample of the research consists of 380 pre-school teachers working in pre-school education institutions or kindergarten classes within the primary school, reached by the snowball sampling method. To collect data "Early Literacy Knowledge Test" and "Preschool Teachers' Competence Perceptions on Literacy Preparation Studies Scale" were used. Data analysis was conducted with the SPSS-26 package. The normality of the research data was tested and parametric analyzes were preferred in the research since distribution normality was ensured. Pearson correlation coefficient, simple linear regression analysis and One-Way ANOVA techniques were used to analyze the research findings. In line with the research findings, it was concluded that there was a positive, low-level significant relationship between preschool teachers' knowledge levels of early literacy skills and their competence perceptions regarding literacy preparation activities. In addition, it has been determined that teachers who have higher knowledge about early literacy feel more competent in carrying out literacy preparation activities in their classes.

**Keywords:** Preschool teacher, teacher competence, early literacy, preparation for reading and writing.

Studies regarding the negativities that children experience while acquiring literacy skills at the beginning of their educational life suggested the necessity of a more qualified support for the literacy preparation skills that are aimed to be acquired during the preschool period (Deretarla Gül & Bal, 2006; Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998). Preschool teachers also play an important role in developing children's early literacy skills during this period (Sümer Dodur et al., 2021; Yalçintaş Sezgin et al., 2019). Early childhood teachers' awareness and knowledge of early literacy skills are important in the context of children experiencing less negativity in learning literacy and achieving higher academic success (Dennis & Horn, 2011). In this context, it is important that preschool teachers, who are expected to support these skills, also have knowledge and competence in these skills. Many factors that determine the quality of education in teachers' educational practices, including making environmental arrangements in line with children's needs, play an important role in ensuring children's readiness for school (Neuman & Wright, 2010). In teaching early literacy skills, teachers need to have knowledge about the role of systematic explicit education and the structure of the language, as well as an awareness of the elements of the language and the equivalents of these elements in written language (Uludağ & Durmuş, 2020). When the relevant literature is examined, it is noted that teachers' activities that support the development of early literacy skills differ from each other (Gest et al., 2006; Hindman & Wasik, 2008; Justice et al., 2008). Teachers' knowledge and beliefs

Received :February 17, 2023

Revised :February 19, 2024

Accepted:April 4, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,

2024, 12(1), 27-45

Research in Reading & Writing Instruction,

2024, 12(1), 27-45

<https://doi.org/10.35233/oyea.1252180>

about the importance of these skills are shown as the reason for the differentiation of their classroom activities regarding supporting early literacy skills (Bryant et al., 1991; Hindman & Wasik, 2008; Ergül et al., 2014; McMahan et al., 1998). According to the interactive approach, not only the knowledge of the teachers who implement these methods, but also their skills and equipment, their beliefs about reading, and the individual differences of the children in their classes are important factors in the effectiveness of the methods for teaching reading (Sümer Dodur et al., 2021). In line with these findings, it can be said that it is important for preschool teachers to feel competent in early literacy skills. Teachers' knowledge about early literacy depends on the information they acquire within their own means, through undergraduate courses, in-service training or courses on early literacy skills, and the books or articles they read (Ergül et al., 2014). However, inadequacies in in-service training on this subject and limited emphasis on developing early literacy skills prevent educators from carrying out sufficient in-class early literacy activities (Dickinson, 2002; Hsieh et al., 2009).

Educational support services, materials, etc. regarding early literacy skills for preschool teachers. To ensure this, needs must be determined through current situation analysis. Determining the proficiency levels of teachers regarding early literacy skills will also enable the determination of in-service training needs to support the professional development of teachers on this subject. The research conducted in this direction aims to determine the competencies of preschool teachers in early literacy skills. The lack of current studies on the subject and the limited scope of existing studies on the subject make this study important. In this study, Interactive Approach, noted as a technique that mentions the existence of many factors that make the reading process effective or ineffective, by Sümer Dodur et al. (2021) was used. Within this line, the study was based on an approach by considering and comparing these two factors: "teacher knowledge" about the teacher and "beliefs about in-class practice".

## Method

### Model

This research was designed as a relational study, one of the quantitative research types, with the aim of examining the relationship between preschool teachers' early literacy knowledge and their competencies regarding literacy preparation activities. The relational screening model reveals the situation where the changes of two or more variables change together, and if there is a coexistence of changes, the degree and direction of this change through studies carried out on a sample selected from a universe (Bordens & Abbott, 1991; Büyüköztürk et al., 2014; Creswell, 2014).

### Participants

The population of this research consists of pre-school teachers and administrators working in a pre-school education institution or in a kindergarten within a primary school in Turkey. Within the scope of the research, 403 people were reached, and as a result 23 forms were eliminated for not being suitable for the study. The analysis process was completed with 380 survey forms. Findings suggested that 91.1% of the 380 preschool teachers included in the research were female (n = 346) and 8.9% were male (n = 34). It is seen that 10.5% of these teachers work as administrators (n = 40) and 89.5% as teachers (n = 340) in the institution where they work. It is seen that 7.6% of the teachers have an associate degree (n=29), 73.7% have a bachelor's degree (n=280) and 18.7% have a master's degree. It is seen that 50.5% of the teachers have previously received training on early literacy (n=192), but 49.5% have not received any training on early literacy before. In addition, it is seen that 58.9% of the preschool teachers work in the province (n = 224), 30.0% in the district (n = 114) and 11.1% in the village (n = 42). Of the teachers included in the research, 26.6% worked in an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education (n=101), 48.2% worked in a kindergarten within the primary school affiliated with the Ministry of National Education (n=183), and 20.3% worked in a kindergarten affiliated with the Ministry of National Education. It is seen that they work in private kindergartens (n=77) and 5.0% work in private kindergartens affiliated with the Ministry of Education. When we look at the socio-economic levels of the institutions where teachers work, 20.5% are in the lower socio-economic level (n = 78), 60.3% are in the middle (n = 229) and 19.2% are in the upper socio-economic level (n = 73). It is seen that they are located in areas where families with families live. Of these teachers, .5% (n=2) had 35 months or less, 4.7% (n=18) had 36-47 months, 23.4% (n=89) had 48-59 months and It is seen that 59.2 of them work with children in the age group of 60-71 months.

### Tools

#### *Personal Information Form*

Personal Information Form was created by the researchers. Form included questions regarding the teacher's age, gender, marital status, place of employment, type of institution, educational background, professional seniority, current position and age range of the children in his class, whether he/she has previously attended in-service training or seminars on early literacy, the socio-economic level of the school where he works are the variables taken into consideration.

### ***Early Literacy Information Test (ELIT)***

ELIT was developed by Laçın (2020) to determine the knowledge levels of preschool teachers regarding early literacy, and its validity and reliability study was conducted. The test consists of 27 items and six dimensions in total. The first dimension is "General Literacy Knowledge" with six items, the second dimension is "Letter Knowledge" with three items, the third dimension is "Phonological Awareness" with seven items, the fourth dimension is "Vocabulary Knowledge" with four items, the fifth dimension is "Print Awareness" with three items, and the sixth dimension is four items. It is the "Listening Comprehension" dimension (Laçın, 2020). It was determined that the KR 20 reliability of the scores obtained from the test was above .70 and that the test was valid and reliable. Teachers' early literacy knowledge levels were determined according to the cut-off score of the test. In this direction; Teachers who give correct answers 19 and above are considered successful, teachers who give correct answers 8 and below are unsuccessful, and teachers who give correct answers between 8 and 19 are teachers who need support. In the analyses, it was determined that the measurement tool had a very high internal consistency coefficient.

### ***Preschool Teachers' Efficacy Perception Scale for Literacy Preparation Studies***

"Preschool Teachers' Efficacy Perceptions Regarding Literacy Preparation Studies Scale" was developed by Bay & Alisınanoğlu (2010) to determine the competence perceptions of preschool teachers regarding literacy preparation activities, and its validity and reliability studies were conducted. The scale consists of eight factors and 33 items in total. The first factor is "attention and memory studies", the second factor is "studies for visual perception", the third factor is "studies for physical readiness in preparation for reading and writing", the fourth factor is "studies for using Turkish correctly", the fifth factor is "studies for problem solving", The sixth factor is "studies for expressing oneself verbally", the seventh factor is "studies for managing relationships with others", and the eighth factor is "studies for distinguishing sounds". The scale is a 5-point Likert type. According to the degree of application of the scale, the options are listed as (1) Never, (2) Very Little, (3) Rarely, (4) Frequently, (5) Always. In the analyses, it was determined that the measurement tool had a very high internal consistency coefficient.

### **Data Collection**

Due to the restrictions imposed because of the Covid-19 pandemic, the data of this research, was collected via GoogleForms between 19.10.2021 and 21.01.2022. Filling out the application form for the participants took approximately 20 minutes. Between these given dates, the Google Form link of the study was made available via social media, and preschool teachers reached via LinkedIn, Facebook, Instagram, Telegram and Whatsapp were asked to fill it out. It was also shared on the pages of which preschool teachers are members and in school group groups. Since the teachers from whom the data were collected must already be working in an early childhood education institution, an information letter about the purpose and scope of the research was included in the introduction section of GoogleForm, and the teachers who filled out this electronic form were asked to recommend the research to other teachers. At the end of this information text, an approval or rejection button was placed indicating that they wanted to participate in the research, and those who approved the non-application form were asked to access the following section.

### **Data Analysis**

SPSS-25.0 package program was used in the analysis of the data collected within the scope of this research. The mean/standard deviation, skewness /kurtosis scores of the preschool teachers' scores from the EROBIT sub-dimensions OYHÇYAÖ and its sub-dimensions were evaluated to determine whether the results showed a normal distribution. It was determined that the skewness and kurtosis values for the EROBIT total and sub-dimensions and the sub-dimensions of the Competency Perceptions for Literacy Preparation Studies Scale for preschool teachers were between -1.96 and +1.96, which is considered a normal distribution (Curran et al., 1996; Hair et al., 2010). ; Tabachnick & Fidell, 2001). In line with the data, it was determined that both scales showed normal distribution. For this reason, it was deemed appropriate to use parametric methods to analyze the data. Pearson correlation coefficient analysis was used to determine whether there was a significant relationship between preschool teachers' EROBIT sub-dimensions and OYHÇYAÖ and its sub-dimensions and, if a relationship was found, to determine the level of this relationship. In addition, in case there were more than two variables in comparing the scores of teachers, analysis of variance (ANOVA) analysis technique was preferred. In cases where a significant difference was determined in one-way analysis of variance (ANOVA), the LSD Posthoc test was applied to determine the source of the difference, and the source of the difference was determined through this analysis (Al Fahham, 2018).

### **Ethical Statement**

In this research, we acted within the framework of the rules stated within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and stayed away from behaviors listed under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics". There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study. In order to carry out the data collection process of this research, which was carried out to

examine the competencies of preschool teachers in early literacy skills, Social and Human Sciences Research Ethics Committee (temporarily closed by the journal editorship) numbered E-29563864-050.04-144629, dated 20.10.2021. Ethics committee approval was obtained.

### Findings

In the study, it was determined that while preschool teachers' knowledge of early literacy skills increased, there was also a low level of increase in their perception of competence regarding literacy preparation activities. In addition, while their level of knowledge regarding early literacy increases, their perception of competence regarding problem-solving activities is very low; There is a low level of increase in competence perceptions regarding attention and memory studies, visual perception studies, physical readiness studies in literacy preparation studies, studies on using Turkish correctly, studies on expressing oneself verbally, studies on managing relationships with others; It was determined that there was no increase in the perception of competence regarding studies on distinguishing sounds. According to the results obtained from the research findings; early literacy knowledge levels of preschool teachers; Approximately 13% of the general competence perceptions regarding literacy preparation studies, approximately 7% of the competence perceptions regarding attention and memory studies, approximately 6% of the competence perceptions regarding visual perception studies, physical readiness in literacy preparation studies. Approximately 9% of the competence perceptions regarding studies, approximately 10% of the competence perceptions regarding studies on using Turkish correctly, approximately 4% of the competence perceptions regarding problem-solving studies, approximately 4% of the competence perceptions regarding studies on expressing oneself verbally. It explains approximately 5% and approximately 12% of the perceptions of competence in managing relationships with others. When Table 4 is examined, the pre-school teachers included in the study, according to their early EROBIT knowledge categories, OYHÇYAÖ total and visual perception sub-dimension scores ( $F(2-377)=26.148$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.12$ ), attention and memory studies sub-dimension scores ( $F(2-377)=6.140$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.03$ ), visual perception subscale scores ( $F(2-377)=15.154$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.07$ ), physical readiness presence studies sub-dimension scores ( $F(2-377)=17.322$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.08$ ), and studies on correct use of Turkish sub-dimension scores ( $F(2-377)=20.296$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.10$ ). , in the subscale scores of studies aimed at problem solving ( $F(2-377)=18.710$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.09$ ), in the subscale scores of studies aimed at verbal expression ( $F(2-377)=15.125$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.07$ ), studies on managing relationships with others subscale scores ( $F(2-377)=28.314$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.13$ ) and studies on distinguishing sounds subscale scores ( $F(2-377)=6.820$ );  $p<0.01$ ; It was determined that there was a significant difference ( $\eta^2=0.03$ )

### Conclusion and Discussion

It has been determined that there is a significant difference in the perceptions of competence of preschool teachers regarding literacy preparation activities depending on whether they have successful knowledge of early literacy skills, need information about early literacy, or have insufficient knowledge. In light of all these results, it can be said that the knowledge levels of preschool teachers have a significant impact on determining the types of activities in the classroom environment. This can be considered a finding consistent with the interactive approach, which is one of the approaches to teaching reading (Sümer Dodur et al., 2021). The interactive approach can be defined as an approach that perceives reading processes as a holistic process rather than a linear process. As a matter of fact, according to this theory, teacher knowledge in the teaching process cannot be ignored, and teachers' beliefs about their classroom practices are also a predictive variable. At the same time, these two variables are predictors of each other (Sümer Dodur et al., 2021). According to this approach, there are many important factors that will make the reading process effective or ineffective. These factors are the knowledge, skills and equipment of educators, their level of belief in reading skills, and the individual differences of the children in their classes (Sümer Dodur et al., 2021). The first finding of the research indicates that while preschool teachers' knowledge levels regarding early literacy skills increased, there is a low increase in their perceived competence in literacy preparation activities. Additionally, when preschool teachers' early literacy knowledge categories are evaluated, they have higher perceived competence in literacy preparation activities compared to those in need of knowledge and those deemed unsuccessful. These two findings, when considered in the context of the Interactive Approach, can be explained by the influence of teachers' perceived competence in their literacy processes on their knowledge levels. As preschool teachers' early literacy knowledge levels increase, the low level of increase in perceived competence in literacy preparation activities and the fact that preschool teachers' early literacy knowledge levels explain some of the general competence perceptions in literacy preparation activities can also be explained by the interactive approach. In the effectiveness of teaching reading methods, besides the knowledge of teachers who implement the methods examined in the research, other factors also play a role. It is noted in the literature that the preschool teacher's level of knowledge about early literacy is an important indicator of the development of early literacy skills in children (Hindman & Wasik, 2008; McMahan et al., 1998). Richardson et al. (1991) also states that teachers' knowledge levels affect their actions. There are many findings that teachers' in-class literacy preparation activities differ according to teachers' early literacy knowledge levels (Hindman & Wasik, 2008; Ergül et al., 2014; McMahan et al., 1998; Özkul Kuzu, 2022; Yalçıntaş Sezgin et al., 2019). Similarly, Bryant et al. (1998) also points to knowledge and beliefs about the importance of these skills as the reason for the differentiation of teachers' classroom activities regarding supporting early literacy skills. Aypak Caba (2022) also found that there is a positive, medium-level relationship between teachers' early literacy beliefs and the early literacy activities they carry out in their classes.

# Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgileri ile Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

**Halime Kübra Türköz**  
Trakya Üniversitesi  
halimekubraturkoz@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-5122-1311

**Yakup Burak**  
Trakya Üniversitesi  
yakupburak@trakya.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-0640-4749

**Emine Ahmetoğlu**  
Trakya Üniversitesi  
emineahmetoglu@trakya.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-7974-7921

## ÖZ

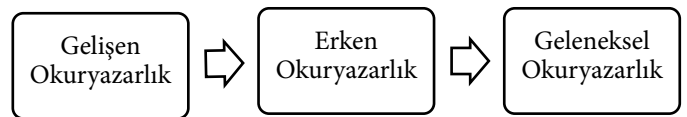
Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan okul öncesi eğitim kurumlarında veya ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıfında görev yapan okul öncesi 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Erken Okuryazarlık Bilgi Testi" ve "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi sürecinde SPSS-26 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği test edilmiştir ve dağılım normalitesi sağlandığı için araştırmada parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma bulgularının analizinde Pearson korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra erken okuryazarlık konusunda daha yüksek bilgi birikimine sahip öğretmenlerin, sınıflarında okuma yazmaya hazırlığa ilişkin çalışmalarını yürütme konusunda kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, öğretmen yeterliği, erken okuryazarlık, okuma yazmaya hazırlık.

Bilginin edinilmesi, kullanılması ve yapılandırılmasında kullanılan en önemli araçlardan biri olan okuma; kişinin bütün eğitim hayatı boyunca edindiği bilgileri, hayat boyu öğrenmede kullanmasında etkili olan temel becerilerdendir (Akyol, 2015; Allen, 2012; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2009). Bireylerin gelecekteki öğrenmeleri için kullanılacak bir araç olma niteliğiyle okuma, bireylerin akademik hayatlarında başarılı olabilmeleri için bir ön koşul olma niteliği taşımaktadır. Bireylerin bu okuryazarlık yetenekleri yaşamları boyunca gelişim göstermektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1998).

## Şekil 1

Okuryazarlığın gelişim aşamaları (Cabell vd., 2008)



Şekil 1'de görüldüğü üzere okuryazarlığın bir takım ön bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri olan erken çocukluk döneminde geliştirilmesi beklenen ve okuryazarlık

Geliş Tarihi :17 Şubat 2023  
Düzeltilme Tarihi :19 Şubat 2024  
Kabul Tarihi :4 Nisan 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2024, 12(1), 27-45  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2024, 12(1), 27-45  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1252180>

\* Bu çalışma ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden üretilmiştir.

becerisinin kazanılması için hazır bulunuşluk becerileri olarak da düşünülen erken okuryazarlık, Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2005) tarafından çocukların okuryazarlık becerisini edinene dek okuma ve yazma üzerine bilgi edindikleri her şey olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık becerisi; ilgili literatürde doğum itibarıyla gelişmeye başlayan (Koçyiğit, 2021), okuma yazma becerisinin erken çocukluk döneminde aile ve çocuğun çevresi tarafından, kitaplar ve yazıyla kurduğu deneyimler yardımıyla (Çalış ve Gök, 2020), aşamalı bir biçimde zamanla kendi içerisinde gelişim göstermesi ve olgunlaşması şeklinde tanımlanmaktadır (Sağlam, 2020). Erken okuryazarlık becerisinin de alt bileşenleri bulunmaktadır. Birçok araştırmacı bu alt bileşenler konusunda ortak görüş belirtmektedir. Erken okuryazarlık becerisinin alt bileşenleri; sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı şeklinde sıralanmaktadır (Casey ve Howe, 2002; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Okul öncesi dönemde çocuklarla yapılan çalışmalar bu bileşenlerin ileriki okuma başarısında önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2014; Dennis ve Horn, 2011; Dickinson ve Tabors, 2001; Ergül vd., 2022; National Reading Panel, 2000).

Okul öncesi dönem önceden edinilmesi gereken ve devam eden okuryazarlık gelişimini destekleyen beceri ediniminin gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülmektedir (Sayeski vd., 2001). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri de çocuğu ilkokula hazırlamaktır. Bu doğrultuda çocukların ilkokula geçişi öncesindeki dönemde erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları, ilkokula hazır bulunuşlukları bağlamında önem arz ettiği gibi, okula uyumu kolaylaştırmaktadır ve okuryazar olma sürecine de katkı sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından ilkokul öncesinde gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları “çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikler” şeklinde tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların bu hazırlık becerileri desteklenmektedir. “Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir.” (MEB, 2013, s.44). MEB (2013, s.4) bu konuya karşı büyük hassasiyet duymaktadır ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının “temel eğitime okuma ve yazmaya karşı pozitif bir tutum geliştirmesi açısından önemli” olduğunu ifade etmektedir. Beceri gelişimine yönelik bir program içerik ve hedefleri bakımından yeterince nitelikli olsa da eğitim-öğretimin kalitesi ve etkililiği eğitim kurumlarında bu becerileri kazandırmaya görevini üstlenen öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkili olduğu için (Karaçalı, 2004), eğitimin niteliğinin belirleyicisi de öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008; Yaşar vd., 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerini düzenli, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusunda önemli bir role sahiptir (Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Çocukların pek çoğunun hayatlarında rol model olarak aldığı öğretmenler (Tatar, 2005) ise erken çocukluk eğitimi kapsamında çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde önemli bir role sahiptir (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Dennis ve Horn, 2011; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır vd. 2010). Çocukların gözünde böylesi önemli yere sahip öğretmenlerin tutumlarının çocukların üzerinde de birtakım etkilerinin olacağı açıktır (Öztürk vd., 2002). Bu nedenle önemli olarak gördüğümüz okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etki sahibi olan öğretmenlerin bu konuda da belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Marrow (1990, aktaran Sezgin Yalçıntaş vd., 2019) da erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin ancak okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimine yönelik inanca sahip olmaları ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çeşitli uygulamalara müfredatlarında yer vermelerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD, 2005)’ta öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin meslek hayatları süresince eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine yönelik bir çerçeve oluşturan ve sınıf içi eğitim uygulamalarında ona rehberlik eden bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilmektedir.

Öğretmen sahip olduğu yeterlilik oranında etkili ve başarılı olabilir. Kendilerini erken okuryazarlık konusunda yeterli hissetmeyen öğretmenlerin sınıflarında okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine nitelikli bir biçimde ve yeterli düzeyde yer veremedikleri (Güneyli ve Alışkan, 2016), bu becerileri kapsayan etkinlikleri gerçekleştirmekten çekindikleri (Yılmaz Bolat, 2019) gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin de bu hususta kendilerini yetkin hissetmeleri önem kazanmaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalar okula başlama için ön koşul temel becerilerin kazanılmadan çocukların okula başladığını göstermekte ve bu durumdaki çocukların okuma-yazma kazanımında güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Goodman vd., 2010). NICHD tarafından (1998) yapılan bir araştırmada, ilkokula başlayan çocuklardan yalnızca %5’inin eğitime ihtiyaç duymadan okuma becerisini edinebileceği belirtilmektedir. Kalan çocuklardan %20-30 aralığındakilerin standart okuma öğretim yoluyla okuma becerisini rahatlıkla kazanabildikleri, diğer %20-30 aralığındaki çocukların ise okumayı öğrenmelerinin zor olduğu, destek hizmetlere gereksinim duydukları belirtilmektedir. Kalan %30 içerisinde bulunan çocuklara ise okuma öğrenimi için yoğun destek hizmetlerin sağlandığı, ikinci sınıftan önce destek verilmediği takdirde akranlarından geri kalacakları ve bir daha akranlarıyla aynı okuma seviyesini yakalayamayacakları ifade edilmektedir. Bu grup içerisindeki %5 oranındaki bir grupta ise ciddi devamlı okuma güçlüklerine sahip özel eğitime gereksinim duyan çocukların olduğu ifade edilmektedir. Benzer araştırmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir (Lyon, 1998; NICHD, 2005). Çocukların eğitim hayatına başlamasıyla beraber okuryazarlık becerisini kazanmaya yönelik yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzlukların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların neticeleri, okul öncesi dönem içerisinde kazandırılması hedeflenen okuryazarlığa yönelik hazırlık becerilerinin daha nitelikli bir şekilde desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Deretarla Gül ve Bal, 2006; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi öğretmenleri de bu dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sümer Dodur vd., 2021; Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Erken çocukluk öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri ve bilgi düzeyleri,

çocukların okuma yazma öğreniminde daha az olumsuzluk yaşamaları ve daha yüksek akademik başarı sergileyebilmeleri bağlamında önemlidir (Dennis ve Horn, 2011). Bu bağlamda bu becerileri desteklemesi beklenen okul öncesi öğretmenleri de bu beceriler konusunda bilgi ve yeterlik sahibi olması önemlidir. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarında, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda çevre düzenlemeleri yapmak dâhil olmak üzere öğretimin kalitesinde belirleyici birçok faktör, çocukların okula hazır bulunurluklarının sağlanmasında önemli role sahiptir (Neuman ve Wright, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sistematik açık öğretimin rolü ve dilin yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmaları ayrıca dilin unsurları hakkında bir farkındalığı ve bu unsurların yazılı dildeki karşılıklarının neler olduğu hakkında bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Uludağ ve Durmuş, 2020). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin desteklenmesine yönelik etkinliklerinin birbirlerinden farklılık gösterdiği dikkat çekmektedir (Gest vd., 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Justice vd., 2008). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları sınıf içi etkinliklerinin farklılaşmasının nedeni olarak da bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançları gösterilmektedir (Bryant vd., 1991; Hindman ve Wasik, 2008; Ergül vd., 2014; McMahon vd., 1998). İnteraktif yaklaşıma göre ise okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca becerileri ve donanımları, okumaya yönelik inançları ve sınıflarında yer alan çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir (Sümer Dodur vd., 2021). Bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik kendilerini yeterli hissetmelerinin önemi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgileri; erken okuryazarlık becerilerine yönelik lisans dersleri, hizmet içi eğitim ya da kurslar aracılığıyla, kendi imkânları doğrultusunda edindikleri bilgilere, okudukları kitap veya makalelere bağlıdır (Ergül vd., 2014). Ancak bu konudaki hizmet içi eğitimlerdeki yetersizlikler ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik kısıtlı vurgu da eğitimcilerin yeterli düzeyde sınıf içi erken okuryazarlık etkinlikleri gerçekleştirmelerine engel olmaktadır (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009).

Tüm bu görüşlerden hareketle okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık becerilerine ilişkin destek eğitim hizmetleri, materyal vb. sağlanması için mevcut durum analizi ile ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, bu konuya yönelik olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini de sağlayacaktır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Konuya ilişkin güncel çalışma yetersizliği ve konuya yönelik var olan çalışmalarda kapsam darlığı bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Sümer Dodur vd. (2021) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada okuma sürecini etkili ya da etkisiz kılan birçok etmenin varlığından söz eden İnteraktif Yaklaşım'a göre bu etmenlerden öğretmene ilişkin "öğretmen bilgisi" ve "sınıf içi uygulamaya ilişkin inançları" olmak üzere iki faktör ele alınarak çalışma bir yaklaşıma dayandırılmış ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

## Yöntem

### Model

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma türü içerisinde yer alan ilişkiyel araştırma modelinden faydalanılarak tasarlanmıştır. İlişkiyel tarama modeli, bir evren içerisinde seçilen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar ile iki ya da daha çok değişkenin değişimlerinin birlikte değişme durumunu, değişimlerin birlikteliği söz konusu ise bu değişimin derecesini ve yönünü ortaya koyar (Bordens ve Abbott, 1991; Büyüköztürk vd., 2014; Creswell, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumunda veya ilkököl bünyesinde anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve idarecileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 18.11.2021 – 22.01.2022 tarihleri arasında tesadüfi olmayan örneklemelerin bir türü olan uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan ve araştırmaya katılmada gönüllü olan okul öncesi öğretmenleri çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi amacıyla kullanılan uygun örnekleme yöntemi; çalışmanın hızlı bir biçimde yürütülmesi için kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntemle, erişilmesi kolay ve yakın bir durumu seçmektedir (Kılıç, 2013). Bu araştırmada örneklem grubu evreni temsil etme kabiliyetine dikkat edilmeksizin kolay yoldan ulaşılan bireylerle çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 403 kişiye ulaşılmış, örneklem olarak araştırma sürecine uygun bulunmayan 23 adet form (henüz öğretmen adayları olan kişiler) çalışmaya dâhil edilmemiştir. 380 anket formu ile araştırmanın analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırmacılar örneklem grubu büyüklüğü belirlenirken ölçme araçlarındaki madde sayısının önemini vurgulamaktadır, bu nedenle örneklemin analizi gerçekleştirilen ölçeklerin toplam madde sayısının on katı ya da en az asgari sınır olarak kabul edilen üç katı kadar olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada madde sayısının altı katına ulaşılmıştır. Bu yönü ile örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 1***Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Öğretmene Ait Değişkenler	n	%	Toplam
Cinsiyet			
Kadın	346	91.1	380
Erkek	34	8.9	
Okuldaki pozisyon			
Yönetici	40	10.5	380
Öğretmen	340	89.5	
Öğrenim durumu			
Önlisans	29	7.6	380
Lisans	280	73.7	
Lisansüstü	71	18.7	
Erken okuryazarlık eğitimi alma durumu			
Evet	192	50.5	380
Hayır	188	49.5	
Çalıştığı yer			
İl	224	58.9	380
İlçe	114	30.0	
Köy	42	11.1	
Çalıştığı kurum			
MEB'e bağlı bağımsız anaokulu	101	26.6	380
MEB'e bağlı ilkokulda anasınıfı	183	48.2	
MEB'e bağlı özel anaokulu	77	20.3	
MEB'e bağlı özel anasınıfı	19	5.0	
Çalıştığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik (SED) durum			
Alt SED	78	20.5	380
Orta SED	229	60.3	
Üst SED	73	19.2	
	Min (Max)	x (ss)	
Yaş	21 (65)	32.60 (7.928)	380
Mesleki kıdem yılı	1 (48)	9.19 (7.770)	

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Kişisel Bilgi Formu”, Laçın (2020) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)” ve Bay ve Alisinanoğlu (2010) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılarca geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı yer, çalıştığı kurum türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut pozisyonu, sınıfındaki çocukların yaş aralığı, daha önce erken okuryazarlığa yönelik hizmet içi eğitime veya seminere katılıp/katılmadığı, görev yaptığı okulun sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenler yer almaktadır.



### **Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT)**

EROBİT, Laçin (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test toplamda 27 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut altı maddelik “Genel Okuryazarlık Bilgisi”, ikinci boyut üç maddelik “Harf Bilgisi”, üçüncü boyut yedi maddelik “Sesbilgisel Farkındalık”, dördüncü boyut dört maddelik “Sözcük Bilgisi”, beşinci boyut üç maddelik “Yazı farkındalığı” ve altıncı boyut dört maddelik “Dinlediğini Anlama” boyutudur (Laçin, 2020). Testten elde edilen puanlara ait KR 20 güvenilirliğin .70 üzerinde olduğu, testin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri testin kesme puanına göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda; 19 ve üzeri doğru yanıt veren öğretmenler başarılı, 8 ve altında doğru yanıt veren öğretmenler başarısız, 8-19 arasında doğru yanıt veren öğretmenler de desteğe gereksinim duyan öğretmenlerdir. Teste son hali verildikten sonra elde edilen puanlar doğrultusunda KR 20 güvenilirlik hesaplamalarına göre de güvenilir bir bilgi testi olarak kabul edilecek düzeyde güvenilirlik katsayısı .71 olarak elde edilmiştir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği**

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Alguları Ölçeği”, Bay ve Alisinoanoğlu (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algularını saptamak amacıyla geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek toplamda sekiz faktör ve 33 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör “dikkat ve bellek çalışmaları”, ikinci faktör “görsel algılamaya yönelik çalışmalar”, üçüncü faktör “okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmaları”, dördüncü faktör “Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar”, beşinci faktör “problem çözmeye yönelik çalışmalar”, altıncı faktör “kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar”, yedinci faktör “başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar” ve sekizinci faktör “sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar”dır. Ölçek 5’li likert tipindedir. Ölçek uygulama derecesine göre seçenekler (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Nadiren, (4) Sıklıkla, (5) Her Zaman şeklinde sıralanmaktadır. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu için cronbach alpha değeri .88, görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .83, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyutu için .78, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu için .88, problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .89, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .82, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .76, sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu için .55 olmak üzere 8 faktörün alfa değerleri .55 ile .89 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin genelinen güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlık katsayısı yeniden hesaplanmış ve dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutunda  $\alpha=.97$ , görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.91$ , okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırbulunuşluk çalışmaları alt boyutunda  $\alpha=.88$  Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.91$  problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.94$  kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.91$  başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.93$  sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutunda  $\alpha=.86$  ve toplam boyutunda  $\alpha=.95$  olmak üzere sekiz faktörün alfa değerleri .86 ile .97 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu değerler oldukça yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Toplanması**

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın verilerinin toplanması Covid-19 pandemisi nedeniyle uygulanan kısıtlamalardan dolayı çevrimiçi bir materyal toplama aracı olan GoogleForms üzerinden hazırlanmış ve 19.10.2021- 21.01.2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulama formunun doldurulması yaklaşık olarak 20 dakika sürmektedir. Bu tarihler arasında çalışmanın Google Form linki sosyal medya aracılığı ile erişime açılmış, LinkedIn, Facebook, Instagram, Telegram ve Whatsapp üzerinden ulaşılan okul öncesi öğretmenlerin doldurması istenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin üye olduğu sayfalarda ve okul zümre gruplarında da paylaşım sağlanmıştır. Verilerin toplandığı öğretmenlerin hali hazırda bir erken çocukluk eğitim kurumunda görev yapıyor olması gerekliliği nedeniyle Google Form’un giriş bölümüne araştırmanın amaç ve kapsam konusunda bilgilendirme yazısına yer verilmiş, açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretilere de araştırmayı önermeleri istenmiştir. Bu bilgilendirme metninin sonunda araştırmaya katılmak istediklerine yönelik bir onaylama veya reddetme butonu konulmuş, uygulamama formunun devam edine bölüm onaylayanların erişim sağlanması istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS-25.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik

bilgiler yüzdeler ve frekans dağılımları üzerinden değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin EROBİT alt boyutları OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness puanları değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri için EROBİT toplam ve alt boyutlarına ve Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlilik Algıları Ölçeği alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu saptanmıştır (Curran vd., 1996; Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Veriler doğrultusunda her iki ölçeğin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu nedenle verilerin analizi için parametrik yöntemlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin EROBİT alt boyutları ile OYHÇİYAÖ ve alt boyutlarından arasında anlamlı bir ilişkinin bulunma/ma durumu ve bir ilişkiye rastlanması durumunda bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda anlamlı bulguların katsayılarının aldığı değerler; .00 ile .19 aralığında ise çok zayıf, .20 ile .39 aralığında zayıf, .40 ile .59 aralığında orta, .60 ile .79 aralığında güçlü ve .80 ile 1.0 aralığında ise çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İlişkilerin (+) veya (-) değer alması, ilişkinin yönünün pozitif ya da negatif doğrultuda olduğunu göstermektedir (Statstutor, 2020). İlk aşamada çalışmaya katılan 380 okul öncesi öğretmenin EROBİT'ten aldıkları puanlar, öğretmenlerin konuyu bilen (başarılı), konuya ilişkin bilgi/desteğe gereksinimi olan ve konuyu hiç bilmeyen (başarısız) öğretmenler şeklinde belirlenmesi için betimsel olarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin aldıkları puanları ile karşılaştırmasında ikiden fazla değişken olması durumunda ise varyans analizi (ANOVA) analiz tekniği tercih edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analiz aracılığı ile saptanmıştır (Al Fahham, 2018). Çalışmada anlamlı farklılık saptanmış olan değişkenler için etki büyüklüklerinin ikiden fazla değişkenli durumlarda da eta-kare (eta-squared- $\eta^2$ ) analizlerindeki değerleri dikkate alınmıştır (Cohen, 1992). Bu etki büyüklüğünün saptanması için uygulanan analizlerde var olan etkinin belirlenmesi Eta-kare ortalamaların birbirinden ne kadar standart sapma uzaklıkta olduğunu belirleme ve bu durumu tahlil etme imkânı sunmaktadır. Bu durum araştırmadan elde edilen sayısal değerlerin, araştırmacılar tarafından anlamlı kabul edilen farkın çok daha somut bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Etki büyüklüğü için d değerinin .1 ila .3 aralığında olması düşük etki, .3 ila .5 aralığında olması orta etki ve .5 ve üstü aralıkta ise güçlü etki kabul edilmektedir (Cohen, 1988). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri  $p < 0.05$ 'e göre belirlenmiştir.

## Etik Beyan

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında ifade edilen kurallar çerçevesinde hareket edilmiş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında yer alan davranışlardan uzak durulmuştur. Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır, çalışmaya tüm yazarlar katkı sağlamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi için Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-29563864-050.04-144629 sayılı numaralı, 20.10.2021 tarihli kararıyla etik kurul onayı alınmıştır.

## Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla dönük olarak gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile OYHÇİYAÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ( $r = .363$ ;  $p < 0.01$ ) görülmektedir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin EROBİT toplam puanları ile OYHÇİYAÖ alt boyutlarından Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyut puanları ( $r = .271$ ;  $p < 0.01$ ), Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .235$ ;  $p < 0.01$ ), Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları alt boyut puanları ( $r = .302$ ;  $p < 0.01$ ), Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .317$ ;  $p < 0.01$ ), Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .192$ ;  $p < 0.01$ ), Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .226$ ;  $p < 0.01$ ) ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .350$ ;  $p < 0.01$ ) arasında da pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanırken Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyut puanları ( $r = .093$ ;  $p > 0.05$ ) arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

**Tablo 2**  
Okul Öncesi Öğretmenlerin EROBİT ile OYHÇİYAÖ Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

	N	$\bar{x}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
<b>1 EROBİT</b>	380	15.32	4.144	-																
2 GE0B	380	3.28	1.377	.719**	-															
3 HB	380	1.35	.875	.514**	.299**	-														
4 SF	380	4.23	1.457	.742**	.358**	.322**	-													
5 SB	380	2.41	1.030	.578**	.266**	.123*	.304**	-												
6 YF	380	1.55	.889	.567**	.341**	.186**	.298**	.272**	-											
7 DA	380	2.49	1.026	.509**	.237**	.082	.260**	.202**	.110*	-										
<b>8 OYHÇİYAÖ</b>	380	140.54	20.591	.363**	.208**	.092	.328**	.298**	.139**	.222**	-									
9 DBÇ	380	24.50	7.640	.271**	.154**	.179**	.156**	.239**	.160**	.137**	.506**	-								
10 GAYÇ	380	24.92	4.993	.235**	.173**	-.006	.247**	.193**	.003	.177**	.777**	.106*	-							
11 OYHÇBHÇ	380	17.46	3.087	.302**	.204**	.033	.270**	.280**	.127*	.145**	.773**	.170**	.605**	-						
12 TDKYÇ	380	13.02	2.410	.317**	.187**	.094	.298**	.198**	.150**	.197**	.768**	.195**	.574**	.625**	-					
13 PCYÇ	380	12.61	2.610	.192**	.086	-.003	.218**	.173**	.047	.140**	.764**	.085	.665**	.602**	.619**	-				
14 KSOLEYÇ	380	17.72	3.124	.226**	.089	.034	.254**	.195**	.082	.135**	.800**	.115*	.654**	.660**	.643**	.751**	-			
15 BIYYÇ	380	18.02	3.050	.350**	.193**	.099	.336**	.263**	.186**	.169**	.792**	.142**	.606**	.666**	.687**	.672**	.739**	-		
16 SAEYÇ	380	12.26	2.620	.093	.030	-.066	.147**	.052	-.029	.155**	.648**	.094	.501**	.510**	.532**	.539**	.531**	.520**	-	

EROBİT=Genel Erken Okuryazarlık Bilgisi, HB=Harp Bilgisi, SF=Şehitsel Farkındalık, SB=Şizicik Bilgisi, YF=Yazı Farkındalığı, DA=Diñlediđini Anlama OYHÇİYAÖ (DBÇ=Đikkat ve Bellek Çalışmaları, GAYÇ=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, OYHÇBHÇ=Öğuma Yazmaya Hazır Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, TDKYÇ=Türkçe'yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, PCYÇ=Problem Çözme Yönelik Çalışmalar, KSOLEYÇ=Kendini Sözel Olarak İfade Etme Yönelik Çalışmalar, BIYYÇ=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilme Yönelik Çalışmalar, SAEYÇ=Seçileri Ayırt Etme Yönelik Çalışmalar)

\*p<0,05, \*\*p<0,01

**Tablo 3**

*Okul Öncesi Öğretmenlerin EROBİT Toplam Puanlarının Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarını Yordamaya İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

B.lı Değ.	B.sız Değ.	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
OYHÇİYAÖ Toplam	Sabit	112.930	3.782		29.864	.000	.363	.131	57.227	.000**
	EROBİT Toplam	1.802	.238	.363	7.565	.000				
DBÇ	Sabit	16.864	1.449		11.617	.000	.271	.074	30.067	.000**
	EROBİT Toplam	.500	.091	.271	5.483	.000				
GAYÇ	Sabit	20.584	.956		21.520	.000	.235	.055	22.116	.000**
	EROBİT Toplam	.283	.060	.235	4.703	.000				
OYHÇBHÇ	Sabit	14.007	.580		24.156	.000	.302	.091	38.045	.000**
	EROBİT Toplam	.225	.037	.302	6.168	.000				
TDKYÇ	Sabit	10.202	.451		22.644	.000	.317	.100	42.228	.000**
	EROBİT Toplam	.184	.028	.317	6.498	.000				
PÇYÇ	Sabit	10.761	.505		21.314	.000	.192	.037	14.517	.000**
	EROBİT Toplam	.121	.032	.192	3.810	.000				
KSOİEYÇ	Sabit	15.113	.600		25.198	.000	.226	.051	20.322	.000**
	EROBİT Toplam	.170	.038	.226	4.508	.000				
BİYYÇ	Sabit	14.067	.563		24.982	.000	.350	.123	52.918	.000**
	EROBİT Toplam	.258	.035	.350	7.274	.000				

**OYHÇİYAÖ** (DBÇ=Dikkat ve Bellek Çalışmaları, GAYÇ=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, OYHÇBHÇ=Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, TDKYÇ=Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, PÇYÇ=Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, KSOİEYÇ=Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, BİYYÇ=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, SAEYÇ=Seşleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar)

\*p<0.05, \*\*p<0.01; N=380

Tablo 3'te görülen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin (EROBİT) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını yordama durumuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları doğrultusunda; öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları toplam ( $r=.363$ ,  $r^2=.131$ ,  $F=57.227$ ,  $p<.01$ ) ve alt boyutları açısından Dikkat ve Bellek Çalışmalarını ( $r=.271$ ,  $r^2=.074$ ,  $F=30.067$ ,  $p<.01$ ), Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmaları ( $r=.235$ ,  $r^2=.055$ ,  $F=22.116$ ,  $p<.01$ ), Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmalarını ( $r=.302$ ,  $r^2=.091$ ,  $F=38.045$ ,  $p<.01$ ), Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmaları ( $r=.317$ ,  $r^2=.100$ ,  $F=42.228$ ,  $p<.01$ ), Problem Çözmeye Yönelik Çalışmaları ( $r=.192$ ,  $r^2=.037$ ,  $F=14.517$ ,  $p<.01$ ), Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmaları ( $r=.226$ ,  $r^2=.051$ ,  $F=20.322$ ,  $p<.01$ ) ve Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmaları ( $r=.350$ ,  $r^2=.123$ ,  $F=52.918$ ,  $p<.01$ ) yordadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4**

*Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Kategorilerine Göre OYHÇİYAÖ Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı		n	$\bar{x}$	Ss	F	p	$\eta^2$	Farkın Kaynağı
OYHÇİYAÖ Toplam	Başarısız	25	114.080	29.161	26.148	.000**	0.12	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	141.612	19.014				
	Başarılı	76	145.342	16.412				
	Toplam	380	140.547	20.591				
DBÇ	Başarısız	25	20.920	7.222	6.140	.002**	0.03	2>1 3>1 3>2
	Bilgiye gereksinimi olan	279	24.236	7.862				
	Başarılı	76	26.671	6.314				
	Toplam	380	24.505	7.640				
GAYÇ	Başarısız	25	19.800	7.653	15.154	.000**	0.07	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	25.279	4.741				
	Başarılı	76	25.315	3.816				
	Toplam	380	24.926	4.993				
OYHÇBHÇ	Başarısız	25	14.240	4.390	17.322	.000**	0.08	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	17.544	2.938				
	Başarılı	76	18.210	2.434				
	Toplam	380	17.460	3.087				
TDKYÇ	Başarısız	25	10.240	3.307	20.296	.000**	0.10	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	13.157	2.256				
	Başarılı	76	13.473	2.036				
	Toplam	380	13.028	2.410				
PÇYÇ	Başarısız	25	9.720	3.769	18.710	.000**	0.09	2>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12.903	2.350				
	Başarılı	76	12.526	2.511				
	Toplam	380	12.618	2.610				
KSOİEYÇ	Başarısız	25	14.520	4.882	15.125	.000	0.07	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	17.960	2.916				
	Başarılı	76	17.907	2.551				
	Toplam	380	17.723	3.124				
BİYYÇ	Başarısız	25	14.160	5.063	28.314	.000	0.13	2>1 3>1 3>2
	Bilgiye gereksinimi olan	279	18.075	2.731				
	Başarılı	76	19.092	2.246				
	Toplam	380	18.021	3.050				
SAEYÇ	Başarısız	25	10.480	3.241	6.820	.001	0.03	2>1 3>1
	Bilgiye gereksinimi olan	279	12.455	2.377				
	Başarılı	76	12.144	3.027				
	Toplam	380	12.263	2.620				

**OYHÇİYAÖ** (DBÇ=Dikkat ve Bellek Çalışmaları, **GAYÇ**=Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar, **OYHÇBHÇ**=Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları, **TDKYÇ**=Türkçe'yi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar, **PÇYÇ**=Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar, **KSOİEYÇ**=Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar, **BİYYÇ**=Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar, **SAEYÇ**=Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar)

\*p<0.05 \*\*p<0.01; 1=Başarısız, 2=Bilgiye gereksinimi olan, 3=Başarılı

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken EROBİT bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ toplam ve görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=26.148$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.12$ ),

dikkat ve bellek çalışmaları alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=6.140$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.03$ ), görsel algılamaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=15.154$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.07$ ), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmaları alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=17.322$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.08$ ), Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=20.296$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.10$ ), problem çözmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=18.710$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.09$ ), kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=15.125$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.07$ ), başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=28.314$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.13$ ) ve sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar alt boyutu puanlarında ( $F_{(2-377)}=6.820$ ;  $p<0.01$ ;  $\eta^2=0.03$ ) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4' e göre araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorilerine göre OYHÇİYAÖ puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde; EROBİT'te bilgiye gereksinimi olanların ( $\bar{x}=141.612$ ;  $ss=19.014$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=145.342$ ;  $ss=16.412$ ) olanların, başarısız ( $\bar{x}=114.080$ ;  $ss=29.161$ ) olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dikkat ve Bellek Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ( $\bar{x}=20.920$ ;  $ss=7.222$ ) bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=24.236$ ;  $ss=7.862$ ) ve başarılı olanlara göre ( $\bar{x}=26.671$ ;  $ss=16.412$ ); bilgiye gereksinimi olanların da ( $\bar{x}=24.236$ ;  $ss=7.862$ ) başarılı olanlara ( $\bar{x}=26.671$ ;  $ss=16.412$ ) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır. Görsel Algılamaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu incelendiğinde başarısız ( $\bar{x}=19.800$ ;  $ss=7.653$ ) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=25.279$ ;  $ss=4.741$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=25.315$ ;  $ss=3.816$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Bedensel Hazır bulunuşluk Çalışmaları alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ( $\bar{x}=14.240$ ;  $ss=4.390$ ) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=17.544$ ;  $ss=2.938$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=18.210$ ;  $ss=2.434$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi Doğru Kullanmaya Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ( $\bar{x}=10.240$ ;  $ss=3.307$ ) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=13.157$ ;  $ss=2.256$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=13.473$ ;  $ss=2.036$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Problem Çözmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ( $\bar{x}=9.720$ ;  $ss=3.769$ ) bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=12.903$ ;  $ss=2.350$ ) göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Kendini Sözel Olarak İfade Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız ( $\bar{x}=14.520$ ;  $ss=4.882$ ) olanların bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=17.960$ ;  $ss=2.916$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=17.907$ ;  $ss=2.551$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu belirlenmiştir. Başkalarıyla İlişkilerini Yönetebilmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ( $\bar{x}=14.160$ ;  $ss=5.063$ ) bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=18.075$ ;  $ss=2.731$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=19.092$ ;  $ss=2.246$ ) olanlara göre, bilgiye gereksinimi olanların ( $\bar{x}=18.075$ ;  $ss=2.731$ ) da başarılı ( $\bar{x}=19.092$ ;  $ss=2.246$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Sesleri Ayırt Etmeye Yönelik Çalışmalar alt boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu belirlemesi amacıyla gerçekleştirilen LSD test sonucu değerlendirildiğinde başarısız olanların ( $\bar{x}=10.480$ ;  $ss=3.241$ ) bilgiye gereksinimi olanlara ( $\bar{x}=12.455$ ;  $ss=2.377$ ) ve başarılı ( $\bar{x}=12.144$ ;  $ss=3.027$ ) olanlara göre daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu saptanmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde bulgular doğrultusunda varılmış olan sonuçlar tartışılarak duruma yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuca göre; araştırmada okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarında da düşük düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeyleri artarken problem çözmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında çok düşük; dikkat ve bellek çalışmalarına, görsel algılamaya yönelik çalışmalara, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmalarına, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalara, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara, başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında düşük düzeyde bir artış olduğu; sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarında ise herhangi bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin genel yeterlik algılarının yaklaşık olarak %13'ünü, dikkat ve bellek çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %7'sini, görsel algılamaya yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %6'sını, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazır bulunuşluk çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %9'unu, Türkçeyi doğru kullanmaya yönelik çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %10'unu, problem çözmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %4'ünü, kendini sözel olarak ifade etmeye yönelik çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %5'ini ve başkalarıyla ilişkilerini yönetebilmeye ilişkin yeterlik algılarının yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre; okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik başarılı bir biçimde bilgiye sahip

olmaları, erken okuryazarlık konusunda bilgiye gereksinimi olmaları veya bilgi yetersizliğine sahip olmaları durumlarına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar ışığında okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında etkinlik türlerini belirlemede bilgi düzeylerinin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum da okumayı öğretme yaklaşımlarından biri olan interaktif yaklaşım ile örtüşür bir bulgu olarak kabul edilebilir (Sümer Dodur vd., 2021). İnteraktif yaklaşım, okuma süreçlerini doğrusal süreç olarak algılamak yerine, bütünsel bir süreç olarak algılayan yaklaşım şeklinde tanımlanabilir. Nitekim bu kurama göre öğretim sürecindeki öğretmenin bilgisinin göz ardı edilemeyeceği gibi, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin inançları da yordayıcı bir değişkendir. Aynı zamanda bu iki değişken birbirlerinin de yordayıcısıdır (Sümer Dodur vd., 2021). Bu yaklaşıma göre okuma sürecini etkili ya da etkisiz kılacak önemli birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler eğitimcilerin bilgileri, becerileri ve donanımları, okuma becerisine yönelik inanç düzeyleri ve sınıflarındaki çocukların bireysel farklılıklarıdır (Sümer Dodur vd., 2021). Araştırmanın birinci bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi düzeyleri artarken okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarında da düşük düzeyde bir artış gözlenmesi ve araştırmanın üçüncü bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi kategorileri bağlamında erken okuryazarlık konusunda başarılı sayılabilecek öğretmenlerin bilgiye gereksinimi olanlara ve başarısızlara göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterli algılarının daha yüksek olması bu yaklaşıma göre öğretmenlerin okuma süreçlerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların donanımları da denilebilir bilgi düzeylerinden etkilenmesi ile açıklanabilir. Bu artışın düşük düzeyde olması ve araştırmanın ikinci bulgusu olan okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin genel yeterli algılarının bir kısmını açıklıyor olması yine interaktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bilgisinin yanında başka etmenlerin de ele alınması ile açıklanabilir.

Alan yazında okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin, çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin önemli bir göstergesi olduğuna dikkat çekilmektedir (Hindman ve Wasik, 2008; McMahan vd., 1998). Richardson vd. (1991) de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin eylemlerini etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık faaliyetleri öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre farklılaştığına dair birçok bulgu mevcuttur (Hindman ve Wasik, 2008; Ergül vd., 2014; McMahan vd., 1998; Özkul Kuzu, 2022; Yalçıntaş Sezgin vd., 2019). Benzer şekilde Bryant vd. (1998) de öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin gerçekleştirmiş oldukları sınıf içi etkinliklerinin farklılaşmasının nedeni olarak bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançlara işaret etmektedir. Aypak Caba (2022) tarafından da öğretmenlerin erken okuryazarlık inanışları ile sınıflarında gerçekleştirmiş oldukları erken okuryazarlığa yönelik etkinlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Birçok araştırmanın sonucu doğrultusunda öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine sınıflarında sınırlı olarak yer verilmesinin nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin erken okuryazarlığın öğretimi konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları gösterilmektedir (Bos vd., 2001; Deretarla Gül ve Bal, 2006; Puliatte ve Ehri, 2018; Hindman ve Wasik, 2008; Bryant vd., 1991). Ayrıca Sezgin vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada erken okuryazarlığa ilişkin kendini "yeterli" bulan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini uygulama puanı diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Foote vd. (2004) çalışmasında yeterli okuryazarlık bilgisine sahip öğretmenlerin oyun temelli bir program içerisinde anlamlı ve amaçlı okuryazarlık deneyimleri ve zengin okuryazarlık etkinlikleri sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Piasta vd. (2020) bilgi düzeyi daha yüksek olan eğitimcilerin daha istedik okuryazarlık uygulamaları sergilediklerini ortaya koymuştur. Ergül vd. (2014) de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada sınıf içi okuma yazmaya hazırlık faaliyetlerini gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin bilgi düzeylerinin etmeyenlere kıyasla daha yüksek olduğunu, öğretim planlarını erken okuryazarlık becerilerini destekleyici biçimde şekillendirdiklerini saptamışlardır. Çabuk vd. (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin, bu konuya yönelik verilen eğitimler sonrasındaki değişimin incelendiği projede de eğitim sonrasında öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine ilişkin algı ve bilgi düzeylerinde artış gözlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında öğretmenlerin kendilerini erken okuryazarlık açısından yeterli hissetmelerinin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik sınıf ortamlarının ve uygulamalarının gerçekleştirilmesini sağlayacağı anlaşılmaktadır. Yalçıntaş Sezgin vd. (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık etkinliklerini düzenli, planlı ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri, çocukların okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi konusundaki önemine dikkat çekerek öğretmenlerin bu alanda almış oldukları eğitimin gerçekleştirmiş oldukları erken okuryazarlık faaliyetlerine etki ettiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle bu alanda lisans ve lisansüstü derslerin niteliğinin artırılması, hizmet içi eğitimlerin planlanması ve konunun öneminin vurgulanması önem arz etmektedir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin içerik ve kapsam bakımından oldukça geniş bir kavram olan erken okuryazarlığa ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmak için gerekli araştırmalar gerçekleştirmeleri ve konuya yönelik daha fazla hizmet içi eğitime katılım göstermeleri önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma öğrenimi için gerekli becerilerin daha iyi kavranması ve uygulanması adına sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaları, okul yöneticileri tarafından bu tür paylaşım ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri sınıfında bulunan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine

yönelik daha fazla değerlendirmeler yaparak bu değerlendirmeler paralelinde daha fazla erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinlik planlamaları önerilebilir.

· Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri, bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi ve müdahalesine ilişkin bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Bu konuya yönelik hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin planlanması, öğretmenlerin bilgilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.

· Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri ile sınıf içi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleme konusunda farkındalık veya yeterliklerini geliştirme amacıyla kılavuz niteliğinde etkinlik örneklerine yer verilen kitapçık veya broşürler hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılabilir.

· Bu çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterliklerinin sınıf içi okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik yeterlik algılarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amaçlanmıştır. İnteraktif yaklaşıma göre okuma öğretimindeki yöntemlerin etkili olmasında bu yöntemlerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin yalnızca bilgisi değil ayrıca beceri ve donanımları, okuma becerisine ilişkin inançları ve çocukların bireysel farklılıkları da önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin de ele alındığı çalışmalar yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilebilir.

· Bu araştırma Google Forms üzerinden ulaşılan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka örnekleme yöntemleri ile gerçekleştirilebilir.

· Bu araştırma nicel araştırma biçiminde tasarlanmıştır. Başka bir araştırma nitel yöntemlerle desteklenerek karma bir araştırma modeli ile gerçekleştirilebilir.

· Bu çalışmada okuma yazmaya hazırlık uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarını ölçmeye yönelik ölçek bir performans testi değil, kişinin kendisini değerlendirdiği bir ölçektir. Bu bağlamda bu yeterliği ölçmeye yönelik bir performans testinin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirilebilir.

#### Kaynaklar

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Al Fahham, A. A. (2018). Development of new lst formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics*, 8(2), 258-263. <https://doi.org/10.4236/ojs.2018.82016>
- Allen, M. (2012). *National years of reading 2012*. Erişim tarihi: 11 Nisan 2022 <http://www.alia.org.au>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilkokul programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aypak Caba, H. (2022). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri hakkında görüşleri ile öğretme ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 111-123.
- Bayraktar, V., ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (3), 08-22.
- Bordens, K. S. ve Abbott, B. B. (1991). *Research design and methods: A process approach*. Mayfield.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M. ve Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal*, 28(4), 783-803. <https://doi.org/10.2307/1163021>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L. ve Breit Smith, A. (2015). *Emergent literacy: Lessons for success*. Plural. California State Department of Education.
- Casey, A. ve Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. A. Thomas ve J. Grimes (ed.) *Best practices in school psychology* içinde (4. baskı, s. 721-735). NASP.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112,155-159.<https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>



- Curran, P. J., West, S. G. ve Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Çabuk, B., Tepebaş Cengiz, G. Ş., Sırgancı, G. ve Güney, S. Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi [Sözlü bildiri] International Congress of Research and Practice in Education, Antalya, Türkiye.
- Çalış, E. S. ve Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında adında erken okuryazarlık kavramı kullanılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8, 152-167. <https://doi.org/10.35233/oyea.765181>
- Dennis, L. R. ve Horn E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Deretarla Gül, E. ve Bal, B. (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 Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (1. baskı). Brookes.
- Dickinson, D.K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X031001026>
- Early Child Care Research Network (Ed.) (1998). *Findings for Children up to Age 4½ Years*. [https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd\\_06.pdf](https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D. ve Kudret, Z. B. (2014). Early childhood teachers knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-72. <https://doi.org/10.17051/ieo.2014.71858>
- Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K. ve Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve matthew etkisi: boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.875859>
- Foote, L., Smith, J. ve Ellis, F. (2004). The impact of teachers' beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early Years*, 24(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/0957514032000732993>
- Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gest, S.D., Holland Coviello, R., Welsh, J.A., Eicher-Catt, D.L. & Gill, S. (2006). Language development sub-contexts in head start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime and book reading. *Early Education and Development*, 17, 293-315. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Goodman, I., Libenson, A. ve Wade Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01423.x>
- Gök, N. F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. Baskı). Prentice Hall.
- Hindman, A. H. ve Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hsieh, W.Y., Hemmeter, M.L., McCollum, J.A. & Ostrosky, M.M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies, *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229-247.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, E. (2010, 20-22 Mayıs). İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları [Sözlü Sunum]. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, Türkiye.
- Karaçalı, A. (2004). Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 20-26.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>

Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.

Kılıç, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders* 3(1), 44-66. <https://doi.org/10.5455/jmood.2013032501173>.

Kim, H. Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry ve Endodontics*, 41(3), 231-234. <https://doi.org/10.5395/rde.2016.41.3.231>

Koçyiğit, S. (2021). Okuryazarlık, erken okuryazarlık ve okula hazır oluş. F. Erbay (ed.) *Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1. baskı, s. 1-3). Eğiten Kitap.

Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>

Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: Congressional testimony. *Their World*, January, 1-10.

McMahon, R., Richmond, M. G. ve Reeves Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182. <https://www.jstor.org/stable/27542148>

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara: MEB.

National Association for the Education of Young Children. (1998). Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children. All Right Reserved.

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Government Printing Office.

Neuman, S. B. ve 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. ve Dickinson, D. (2018). Çeviri editörlerinin önsözü. G. Akoğlu ve C. Ergül (ed.) *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (1.baskı, s. 19). Nobel.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications 01.12.2023 tarihinde [https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers/summary/dutch\\_9789264018044-sum-nl](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers/summary/dutch_9789264018044-sum-nl) adresinden alındı.

Özkul Kuzu, R. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

Öztürk, B., Koç, G. & Şahin, F.T. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 161-181.

Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. ve O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>

Puliatte, A. ve 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>

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. ve Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-584. <https://doi.org/10.3102/00028312028003559>

Sağlam, C. (2020). *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Sayeski, L. K., Burgers, A., Pianta, K, Lloyd, C. R. ve Wills, J. (2001, Kasım 5). Literacy behaviors of preschool children participating in an early intervention program. Center for the improvement of early reading achievement. [https://www.academia.edu/24073226/Literacy\\_Behaviors\\_of\\_Preschool\\_Children\\_Participating\\_in\\_an\\_Early\\_Intervention\\_Program\\_CIERA\\_Report](https://www.academia.edu/24073226/Literacy_Behaviors_of_Preschool_Children_Participating_in_an_Early_Intervention_Program_CIERA_Report)

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.

Statstutor (2020). *Pearson's correlation*. Statuto. <http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf>

Sulzby, E. ve Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. J. Flood., D. Lapp., J. R. Squire ve J. M. Jensen (ed.), *Handbook of research on teaching the English language arts* içinde (2. Baskı, s. 273-285). Lawrence Erlbaum Assosication.

Sümer Dodur, H. M., Kumaş, Ö. A. ve Yüzbaşıoğlu, Y. (2021). Öğretmenlerin Okuryazarlık ile İlgili İnanç Düzeyi Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.31679/adamakademi.89624>

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.

Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Ed). (2020). *Erken okuryazarlık eğitimi*. (1. baskı, s. 25-46). Nobel Akademi.

UNESCO Institute for Statistics. (2009). The next generation of literacy statistics: implementing the literacy assessment and monitoring programme (lamp). UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>

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>

Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. S. Neuman and D. Dickinson (ed.), *Handbook of Early Literacy Development* içinde (1. baskı, s. 11-29). Guilford.

Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1128-1146. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N., ve Girmen, P. (2005, Kasım 14-16). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi* (Eskişehir ili örneği) [Sözlü Sunum]. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, Türkiye.