


Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 15.10.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 10.09.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.10.2019

 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>



OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKUR YAZARLIĞLA İLGİLİ SINIF İÇİ UYGULAMALARININ İNCELENMESİ

Elif YALÇINTAŞ SEZGİN¹, Leyla ULUS², Ayşe B. AKSOY³

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere nasıl ve ne kadar yer verdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ile erken okuma yazma hakkında sınıf içi uygulamaları belirlemek için Sandvik, Van Daal ve Adèr (2014) tarafından geliştirilen “Okul öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği” araştırmacılar tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve kamu eğitim kurumunda görev yapan 255 okul öncesi öğretmenin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sınıf içi uygulamaları farklı değişkenlere (görev yapılan okul türü, eğitim alma durumu, kendilerini yeterli bulma durumu ve görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu) göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, eğitim alma durumları, kendilerini yeterli bulma durumu, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumunun, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sınıf içi erken okuma yazma uygulamalarını etkilediği bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi öğretmeni, erken çocukluk dönemi eğitimi, sınıf içi uygulamalar

EXAMINATION OF IN-CLASS PRACTICES OF THE TEACHERS RELATED TO EARLY LITERACY

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of determining how and to what extent preschool teachers included activities intended to develop children’s early literacy skills in their teaching programmes. To determine preschool teachers’ demographic characteristics, a personal information form, and to determine their beliefs and in-class activities regarding early literacy, the “Preschool Literacy Survey” developed by Sandvik, Van Daal and Adèr (2014) were used through a validity and reliability study conducted by the researchers. Within the scope of the study, in-class activities regarding early literacy of 255 preschool teachers employed in private and public education institutions in Bursa province under the jurisdiction of the Ministry of National Education were examined with regard to different variables (type of school employed at, training received, level of competence felt and socio-economic environment of area where school was located). Research findings revealed that the type of school where the teachers were employed, their years of seniority, the amount of training they had received, how competent they considered themselves, and the socio-economic environment of the school where they worked had an effect on the in-class activities of the teachers related to early literacy.

Keywords: Early literacy skills, preschool teacher, early childhood education, in-class activities

¹ Bursa Uludağ Üniversitesi İnegöl Meslek Yüksek Okulu, elifyalcintas@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8523-8111>

² İstanbul Üniversitesi-Cerrah Paşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, leylaulus@istanbul.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5483-0224>

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aksoya@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/X0000-0003-0918-2560>

1.GİRİŞ

Okul öncesi dönemde “erken okuryazarlık becerileri”, çocukların okuduğunu anlama ve kelime yazısını tanıma, onların gelecekteki başarılarını öngören birbiriyle ilişkili iki yapıyı temsil etmektedir (National Early Literacy Panel, 2008; Storch ve Whitehurst, 2002). Çocukların erken yıllarda okuma yazma ile ilgili öğrendikleri, okulda okuma öğretimine başladıklarında, okuma becerilerinin edinimini kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 2002). Ancak çocuklar, erken yıllarda okuma yazma gelişimi için aynı fırsatlara sahip değildirler. Bunun nedeni erken okuryazarlık becerilerinin ilk temellerinin atıldığı ailenin fiziksel ve duygusal iyi oluşu ve çocukların gelişimi ile ilişkili maddi kaynaklara yatırım yapma yeterliliği evde dil gelişiminin desteklenmesine yönelik ailenin çocuğu ile etkileşimin kalitesi ve sıklığı erken okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasıdır (Clingenpeel ve Pianta, 2007). Çocukların ailelerinde erken okuryazarlık becerilerine yönelik yeterli fırsat tanınmaması durumunda okul öncesi eğitim kurumlarının ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin önemi yadsınmaz bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır.

Erken okuryazarlık becerileri desteklenmeyen çocuklar, okuma yazma becerilerini kazanmada zorluklar yaşamakta ve bu durum sonraki okul yaşamlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun için okul öncesi programlarının içerisinde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmaların yer alması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verilmesinde, küçük çocukların erken okuma ve yazma becerilerini nasıl kazandıracığı bilgisine sahip öğretmenlerin olması önemli bir faktör olarak görülmektedir (Mills ve Clyde, 1991). Ancak erken okuryazarlığı destekleyen çeşitli aktivitelerin yer alması okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık gelişimine inanmaları ve bu çalışmalara müfredatlarında yer vermelerine bağlıdır (Marrow, 1990). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık becerilerine yönelik uygulamaları bu becerilerin önemine ilişkin bilgi ve inançlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (McMahan, Richmond ve Reeves-Kazelskis, 1998). Sınıf içi uygulama şekli ve sıklığı öğretmenler arasında farklılaşmaktadır. Bazı öğretmenler, kelimeleri çözümleme becerisinin erken okuryazarlık becerisi kazanımı için çok önemli olduğuna inanırlar (Roberts, 2003) ve bu becerileri alıştırmaya ve pratik yapma gibi davranışçı yaklaşımlar ile kazandırmaya yönelirler (Soler ve Openshaw, 2007). Bu uygulamaların yanı sıra harf bilgisi ve yazı bilgisi çalışmaları öncelik veren öğretmenler de bulunmaktadır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Okul öncesi öğretmenleri için yapılan araştırmalar, çok dilli ve kültürlü toplumlarda, erken dil ve okuma yazma becerileri geliştirme uygulamalarının çok değişebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Singapur'da çok dilli, çok kültürlü bağlamda öğretmenler, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yaklaşımları, hatta birbirleriyle çelişen görünen yaklaşımları uygulayabilmektedirler (Lim ve Torr, 2007). Çin'de öğretmenler ise Batı müfredat modellerinin ve Çin gelenekleri ve mevcut uygulamaların birbiri ile çatıştığı için hangi modeli kullanmaları konusunda kararsızlık yaşamaktadırlar (Li, Wang ve Wong, 2011). Bir başka çalışma Amerika'da öğretmenlerin, çocukların yazma becerisini desteklediğini ancak yazım becerilerine odaklanmaya daha az dikkat ettiklerini, okuma becerilerini daha çok dikkate aldıklarını ortaya koymuştur (Bingham, Quinn ve Gerde, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmaları düzenli, planlı ve bir amaç dahilinde yapmalarının, çocukların okuma yazma becerilerini destekleme üzerinde önemli bir rolü vardır (Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2017).

Türkiye'de öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, hizmet öncesi ve hizmet içi erken okuryazarlık becerilerine yönelik eğitim alma durumlarının, kendilerini yeterli bulma düzeylerinin, çalıştıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyinin, çalıştıkları okulun türünün, erken okuryazarlık becerilerine ilişkin uygulamalarına etkisini inceleyen çalışma sayısı sınırlı olmakla birlikte (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Kerem ve Cömert, 2005) sadece sınıf içi uygulamaları inceleyen çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008). Alan yazında öğretmenlerin erken okur yazarlık ile ilgili uygulamalarına yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Hindman ve Waisk (2008) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yazı yazmayı nasıl destekleyeceği konusunda bilgilerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bilgi eksikliği ya da yetersizliğin ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyici çalışmaların çocuğun daha sonraki eğitim kademelerinde ve akademik başarılarında oldukça fazla etkisi vardır (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010; Spira, Bracken, ve Fischel, 2005). Bununla birlikte çocuklara okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada okul öncesi öğretmenlerin doğrudan etkisi olduğundan erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu anaokulları ve gündüz bakımevlerinde, özel ve kamu ilkokullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin; okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerine yönelik sınıf içi uygulamaları; öğretmenin, görev yaptığı okulun türü, eğitim alma durumu, kendilerini yeterli bulma durumu ve görev yaptığı okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2006).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinde Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım merkez ilçeleri ve İnegöl ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve kamu anaokulları ve gündüz bakımevlerinde, özel ve kamu ilkokullara bağlı anaokulu/anasınıflarında görev yapan 255 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

2.3.Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Kişisel bilgi formu ile Sandvik, Van Daal ve Ade`r (2014) tarafından geliştirilen "Preschool Literacy Survey-Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği'nin "Uygulama" bölümü" kullanılmıştır. Ölçek "inanç ve uygulama" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin "Uygulama" Bölümünde öğretmenin sınıf içinde erken okuma yazma becerilerini destekleyici uygulamalarını belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Özgün ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlılık kat sayısı şöyledir; okul öncesi öğretmenin uygulamalarından "birlikte kitap okuma" .84, "kitap iç ve dış özellikler" 0.69, "oyun içinde okuma yazma çalışmaları" .67. "fonolojik farkındalık" 0.87, "harf bilgisi" 0.74, okuma yazma çalışmaları, .75 ve okul öncesi öğretmenin erken okuma yazma çalışmalarına harcadığı zaman ise .83'tür (Sandvik, Van Daal ve Ade`r 2014). Ölçek Bursa ilinde geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik geçerlik çalışmaları için aşağıdaki adımlar izlenmiştir;

- 1- Ölçeğin orijinal formunda yer alan maddeler İngilizce-Türkçe çevirisi iki dil uzmanı tarafından yapıldıktan sonra başka dil uzmanı tarafından tersten çevirisi yapılmış, her iki çeviri birebir karşılaştırılmış, Türkçe 'ye çevrilen ölçek Türk dil uzmanları tarafından incelendikten sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- 2- Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için 11 alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlar, ölçekte yer alan maddelerin, Türk kültürü için uygunluğu, ölçülmek istenilen özellikleri ölçmedeki yeterliliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini, hedef kitleye uygunluğunu, maddenin ölçeği temsil edip etmediği açılarından değerlendirmiştir. Uzmanların hepsinden ölçeğe yönelik değerlendirmeler alınmış ve 8 Madde içerikleri diğer maddelerle aynı olduğu uzmanların kararları doğrultusunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu değişiklik doğrultusunda orijinal ölçek toplam 77 madde içerirken Türkçe formu 70 maddeden oluşmaktadır.
- 3- Ölçeğin düzenlemesi yapıldıktan sonra Dil geçerliliği için 20 öğretmene ön pilot çalışma yapılmış anlaşılmayan maddeler olup olmadığı tespit edilmiştir.
- 4- Dil geçerliliği yapıldıktan sonra, ölçeğin son hali verilmiştir.
- 5- Ölçeğin okul öncesi öğretmenin "uygulama" bölümünde, yedi boyutuna ait 44 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir(EK I). Yapılan incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Uyum indeksleri $\chi^2=3021.24$, $X^2/sd= 3.43$, RMSEA=0.065, CFI=0.92, IFI=0.92, NNFI=0,91 ve NFI=0,89 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle tüm maddeler ölçekteki yerini korumuştur. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen yapısının toplanan verilerle yüksek düzeyde uyum sağladığına karar verilmiştir. Ölçeğin bu bölümünün, güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa hesaplanmıştır. Birlikte kitap okuma boyutuna ait alfa değeri .88; Kitap iç ve dış özellikleri ilgili çalışma boyutuna ait alfa değeri .74, Oyun İçinde Okuma Yazma Çalışmaları boyutuna ait alfa değeri .78, Ses Farkındalığı boyutuna ait alfa değeri .91, Harfleri Tanıma boyutuna ait alfa değeri .90, okuma ve yazmayı geliştirme çalışmaları boyutuna ait alfa değeri .77, "Zaman Niteliği boyutuna "ait alfa değeri .78 belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçme aracının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık yazma becerilerine yönelik sınıf içi uygulamaları ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen ölçek puanlarının karşılaştırmasında normallik testleri sonucuna göre, iki gruplu karşılaştırmalarında Student t testi ve/veya Mann-Whitney u testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılık olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici sınıf içi uygulamalarının çeşitli demografik özellikler ve değişkenler açısından karşılaştırılarak ayrıntılı bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu (% 94), öğretmenlerin yarısından fazlasının lisans ve lisansüstü kademesinden (%69), çoğunluğunun örgün öğretimden (%82) ve okul öncesi eğitim bölümünden mezun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 39'u ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfında, %25'inin de bağımsız anaokullarında çalıştıkları, %39'u İnegöl, %25'i Osmangazi ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumunda ve %40'ı 6 yaş, %31'i 5 yaş grubunda çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenler açısından karşılaştırıldığında %59'unun üniversitede erken okuma yazma becerilerine yönelik eğitim aldıkları, %18'nin hiç almadığı, %69'nun erken okuma yazma becerileriyle ilgili kendilerini "yeterli" buldukları, %25'nin "kararsız" oldukları, %67'sinin de orta sosyo-ekonomik düzeyde olan bölgedeki okul öncesi eğitim kurumunda çalıştıkları bulunmuştur.

Tablo 1.

Çalışılan Kurum İle Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Çalıştığınız Kurum					Kruskal Wallis H Testi				
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	Ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Birlikte Kitap Okuma Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	3,80	3,80	2,53	5,00	0,70	131,67	0,953	0,813	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,66	3,67	1,27	5,00	0,81	122,65			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,78	4,00	1,00	4,93	0,71	133,01			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	3,73	3,77	2,27	5,00	0,85	128,23			
	Toplam	255	3,74	3,73	1,00	5,00	0,76				
Kitap İç Ve Dış Özellikleri İlgili Çalışma Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	3,19	3,13	0,25	5,00	1,19	114,42	3,975	0,264	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,41	3,50	0,25	5,00	1,14	127,96			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,56	3,75	1,00	5,00	1,01	136,94			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	3,56	3,88	0,75	5,00	1,22	140,22			
	Toplam	255	3,40	3,50	0,25	5,00	1,14				
Oyun İçinde Okuma Yazma Çalışmaları Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	2,79	2,67	0,00	5,00	1,31	125,63	1,082	0,781	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	2,74	2,67	0,00	5,00	1,51	123,91			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	2,97	3,00	0,00	5,00	1,30	135,49			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	2,95	2,83	0,67	5,00	1,31	132,34			
	Toplam	255	2,83	2,67	0,00	5,00	1,39				
Ses Farkındalığı Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	2,88	2,86	0,43	5,00	1,24	123,59	1,637	0,651	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	2,85	3,00	0,14	5,00	1,29	124,48			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,10	3,29	0,57	5,00	1,2	138,52			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	2,98	3,00	0,86	5,00	1,22	129,38			
	Toplam	255	2,93	3,00	0,14	5,00	1,25				

Tablo 1. Devamı

		Çalıştığınız Kurum					Kruskal Wallis H Testi				
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	Ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Harfleri Tanıma Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	1,75	1,38	0,00	5,00	1,50	114,35	4,552	0,208	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	2,05	1,63	0,00	5,00	1,67	126,85			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	2,28	2,25	0,00	5,00	1,51	141,42			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	2,06	1,63	0,25	4,50	1,20	135,86			
	Toplam	255	2,03	1,75	0,00	5,00	1,54				
Okuma Ve Yazmayı Geliştirme Çalışmaları Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	2,98	2,90	0,60	5,00	1,11	125,83	2,211	0,53	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	2,88	2,90	0,00	5,00	1,24	121,52			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,14	3,20	0,00	5,00	1,13	138,55			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	3,07	3,00	0,80	4,60	1,17	133,94			
	Toplam	255	2,99	3,00	0,00	5,00	1,17				
Zaman Miktarı Boyutu	Bağımsız Anaokulu	66	2,33	2,25	0,33	5,00	0,94	130,2	0,421	0,234	-
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	2,25	2,17	0,17	5,00	0,96	120,82			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	2,53	2,50	1,00	4,50	0,93	143,83			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	2,23	2,33	0,50	5,00	1,10	117,7			
	Toplam	255	2,33	2,17	0,17	5,00	0,97				
Toplam Uygulama puanı	Bağımsız Anaokulu	66	3,05	3,03	1,61	4,75	0,77	122,99	4,12	0,245	
	İlköğretime Bağlı Anaokulu ve Anasınıfı	100	3,02	2,95	1,07	4,61	0,89	121,23			
	Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri	57	3,22	3,25	1,00	4,30	0,69	144,92			
	Özel ilkokula bağlı anaokulu ve anasınıfı	32	3,11	3,18	1,86	4,48	0,83	129,34			
	Toplam	255	3,05	3,03	1,61	4,75	0,77	122,99	4,12	0,245	

Tablo 1'e göre çalışılan kurum durumları arasında toplam uygulama puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakta birlikte ($p>0,05$) Özel kreş ve gündüz bakım evlerinde görev yapan öğretmenlerin toplam uygulama puanı daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 2.

Görev Yapılan Kurumun Bağlı Olduğu İlçe İle Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Çalışılan Okulun Bağlı Bulunduğu İlçe					Kruskal Wallis H Testi				
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Birlikte Okuma Boyutu	Kitap Osmangazi	66	3,68	3,63	2,2	5,00	0,77	120,04	6,572	0,087	-
	Yıldırım	52	3,74	4,00	1,27	5,00	0,87	132,45			
	Nilüfer	44	3,99	4,10	2,47	4,93	0,60	151,61			
	İnegöl	93	3,65	3,67	1,00	5,00	0,75	119,99			
	Toplam	255	3,74	3,73	1,00	5,00	0,76				
Kitap İç Ve Dış Özellikleri İlgili Çalışma Boyutu	Osmangazi	66	3,5	3,5	0,50	5,00	1,04	132,71	18	0,0001	4-2
	Yıldırım	52	3,83	4,25	0,75	5,00	1,17	158,04			
	Nilüfer	44	3,51	3,63	1,25	5,00	1,03	133,31			
	İnegöl	93	3,05	3,25	0,25	5,00	1,15	105,35			
	Toplam	255	3,4	3,5	0,25	5,00	1,14				
Oyun İçinde Okuma Yazma Çalışmaları Boyutu	Osmangazi	66	2,87	2,67	0,33	5,00	1,40	129,11	16,906	0,001	4-2
	Yıldırım	52	3,46	4,00	0,00	5,00	1,39	162,85			3-2
	Nilüfer	44	2,68	2,67	0,00	5,00	1,19	120,13			
	İnegöl	93	2,52	2,67	0,00	5,00	1,37	111,46			
	Toplam	255	2,83	2,67	0,00	5,00	1,39				

Tablo 2. Devamı

		Çalışılan Okulun Bağlı Bulunduğu İlçe						Kruskal Wallis H Testi			
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Ses Farkındalığı Boyutu	Osmangazi	66	3,15	3,07	0,71	5,00	1,16	139,67	25,636	0,0001	4-1
	Yıldırım	52	3,51	4,00	0,43	5,00	1,25	164,63			4-2
	Nilüfer	44	2,81	2,71	0,43	5,00	1,18	119,74			3-2
	İnegöl	93	2,50	2,57	0,14	5,00	1,19	103,15			
	Toplam	255	2,93	3,00	0,14	5,00	1,25				
Harfleri Tanıma Boyutu	Osmangazi	66	2,14	1,75	0,00	5,00	1,45	135,78	38,08	0,0001	4-1
	Yıldırım	52	3,00	3,50	0,00	5,00	1,65	170,67			4-2
	Nilüfer	44	2,18	2,25	0,00	5,00	1,48	136,72			4-3
	İnegöl	93	1,33	1,00	0,00	5,00	1,22	94,49			
	Toplam	255	2,03	1,75	0,00	5,00	1,54				
Okuma Ve Yazmayı Geliştirme Çalışmaları Boyutu	Osmangazi	66	3,25	3,30	0,60	5,00	1,10	144,91	28,902	0,0001	4-1
	Yıldırım	52	3,39	3,80	0,00	5,00	1,31	154,58			4-2
	Nilüfer	44	3,17	3,20	0,60	5,00	0,93	139,05			4-3
	İnegöl	93	2,49	2,40	0,00	5,00	1,08	95,91			
	Toplam	255	2,99	3,00	0,00	5,00	1,17				
Zaman Miktarı Boyutu	Osmangazi	66	2,18	2,17	0,33	4,17	0,88	118,94	17,015	0,001	4-2
	Yıldırım	52	2,72	2,75	0,50	4,67	1,03	158,74			2-1
	Nilüfer	44	2,46	2,42	1,17	4,50	0,75	142,35			
	İnegöl	93	2,15	2,00	0,17	5,00	1,03	110,45			
	Toplam	255	2,33	2,17	0,17	5,00	0,97				
Toplam Uygulama puanı	Osmangazi	66	3,13	3,09	1,80	4,75	0,72	131,27	23,4	0,0001	4-1
	Yıldırım	52	3,45	3,88	1,18	4,61	0,97	160,53			4-2
	Nilüfer	44	3,20	3,18	1,70	4,48	0,59	140,51			4-3
	İnegöl	93	2,79	2,77	1,00	4,59	0,76	101,58			

Tablo 2'e göre Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bağlı olduğu ilçe durumları arasında "kitap iç ve dış özellikleri ile ilgili çalışma boyutu ve oyun içinde okuma yazma çalışmaları boyutu" açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Görev yaptıkları okulun İnegöl ilçesine bağlı olanların "kitap iç ve dış özellikleri ile ilgili çalışma boyutu ile oyun içinde okuma yazma çalışmaları boyutu" Yıldırım ilçesinde olanların "kitap iç ve dış özellikleri ile ilgili çalışma boyutu, oyun içinde okuma yazma çalışmaları boyutu" puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Çalıştığı kurum Nilüfer ilçesine bağlı olanların "oyun içinde okuma yazma çalışmaları boyutu" Yıldırım ilçesinde olanların "oyun içinde okuma yazma çalışmaları boyutu" puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bağlı olduğu ilçe durumları arasında "ses farkındalığı boyutu, "harfleri tanıma boyutu ve okuma ve yazmayı geliştirme çabaları boyutu" açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Görev yaptıkları okulun İnegöl ilçesine bağlı olanların "ses farkındalığı boyutu, harfleri tanıma boyutu ve okuma ve yazmayı geliştirme çabaları boyutu" Yıldırım, Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde olanların "ses farkındalığı boyutu, harfleri tanıma ve okuma ve yazmayı geliştirme çabaları boyut" puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bağlı bulunduğu ilçe grupları arasında toplam "uygulama puanı" açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). İnegöl ilçesine bağlı olan okulların toplam uygulama puanları diğer ilçelere göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bağlı bulunduğu ilçe durumları arasında "zaman miktar boyutu" açısından istatistiksel olarak fark anlamlı bulunmaktadır ($p < 0,05$). Görev yaptıkları okulun İnegöl ilçesine bağlı olanların "zaman miktar boyutu" Yıldırım ilçesinde olanların "zaman miktar boyutu" puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Görev yaptıkları okulun Osmangazi ilçesine bağlı olanların zaman miktar boyutu Yıldırım ilçesinde olanların zaman miktar boyutu puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Erken Okur Yazarlık Becerileri İle İlgili Eğitim Alma Durumları İle Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerileri İle İlgili Eğitim Alma						Kruskal Wallis H Testi			
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yük.	Ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Birlikte kitap okuma boyutu	Üniversite	151	3,75	3,73	1	5	0,73	128,45	12,739	0,005	4-3
	Üniversite Dışında	23	3,80	3,80	2,33	4,73	0,70	135,43			
	Üniversite ve Dışında	33	4,05	4,20	2,47	5,00	0,73	159,79			
	Hiç Almadım	48	3,44	3,53	1,67	5,00	0,82	101,16			
	Toplam	255	3,74	3,73	1	5,00	0,76				
Kitap iç ve dış özellikleri ilgili çalışma boyutu	Üniversite	151	3,41	3,50	0,25	5,00	1,13	128,05	4,811	0,186	-
	Üniversite Dışında	23	3,32	3,50	0,50	5,00	1,38	127			
	Üniversite ve Dışında	33	3,74	3,75	1,25	5,00	1,09	149,79			
	Hiç Almadım	48	3,19	3,13	0,25	5,00	1,06	113,33			
	Toplam	255	3,40	3,50	0,25	5,00	1,14				
Oyun içinde Okuma Yazma Çalışmaları boyutu	Üniversite	151	2,78	2,67	0,00	5,00	1,38	125,65	7,42	0,06	-
	Üniversite Dışında	23	3,19	3,67	0,33	5,00	1,39	147,63			
	Üniversite ve Dışında	33	3,26	3,67	0,67	5,00	1,30	150,14			
	Hiç Almadım	48	2,50	2,17	0,00	5,00	1,42	110,77			
	Toplam	255	2,83	2,67	0,00	5,00	1,39				
Ses Farkındalığı boyutu	Üniversite	151	2,83	3,00	0,14	5,00	1,19	121,56	5,547	0,136	-
	Üniversite Dışında	23	3,23	3,43	0,57	5,00	1,34	148,04			
	Üniversite ve Dışında	33	3,26	3,29	0,43	5,00	1,28	148,62			
	Hiç Almadım	48	2,89	2,79	0,43	5,00	1,32	124,47			
	Toplam	255	2,93	3,00	0,14	5,00	1,25				
Harfleri Tanıma boyutu	Üniversite	151	1,97	1,75	0,00	5,00	1,41	126,86	10,217	0,017	4-3
	Üniversite Dışında	23	2,73	2,75	0,00	5,00	1,80	156,57			
	Üniversite ve Dışında	33	2,45	2,00	0,00	5,00	1,74	146,55			
	Hiç Almadım	48	1,58	1,13	0,00	5,00	1,52	105,15			
	Toplam	255	2,03	1,75	0,00	5,00	1,54				
Okuma ve yazmayı geliştirme çalışmaları boyutu	Üniversite	151	2,98	3,00	0,00	5,00	1,09	126,83	3,979	0,264	-
	Üniversite Dışında	23	3,05	3,00	0,60	5,00	1,42	131,85			
	Üniversite ve Dışında	33	3,31	3,20	0,60	5,00	1,06	148,47			
	Hiç Almadım	48	2,76	2,80	0,00	5,00	1,34	115,75			
	Toplam	255	2,99	3,00	0,00	5,00	1,17				
Zaman Miktarı boyutu	Üniversite	151	2,38	2,17	0,33	5,00	1,00	130,69	7,443	0,059	-
	Üniversite Dışında	23	2,38	2,33	1,17	4,00	0,91	131,85			
	Üniversite ve Dışında	33	2,56	2,33	1,17	4,50	0,82	147,29			
	Hiç Almadım	48	1,98	1,92	0,17	4,50	0,93	104,44			
	Toplam	255	2,33	2,17	0,17	5,00	0,97				
Toplam Uygulama puanı	Üniversite	151	3,07	3,09	1,00	4,75	0,79	126,69	10,1	0,018	4-1
	Üniversite Dışında	23	3,25	3,36	1,98	4,61	0,88	140,59			
	Üniversite ve Dışında	33	3,41	3,45	1,70	4,61	0,80	157,14			
	Hiç Almadım	48	2,82	2,99	1,07	4,36	0,78	106,05			

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim alma durumları arasında “birlikte kitap okuma boyutu ve harfleri tanıma boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Hiç eğitim almayanların “birlikte kitap okuma boyutu ve harfleri tanıma boyutu” puanları, üniversitede okurken üniversite dışında eğitim alanların puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileriyle ilgili eğitim alma durumları arasında toplam “uygulama puanı” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Hiç eğitim almayanların puanları diğerlerine göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Erken Okur Yazarlık Becerileri İle İlgili Kendini Yeterli Bulma Durumları İle Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Üniversitede Eğitimi Dışında Okul Öncesinde Okuma Yazma Becerileri İle İlgili Son Alınan Eğitimin düş. Yeterliliği						Kruskal Wallis H Testi			
		N	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Birlikte Kitap Okuma Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	3,43	3,43	2,33	4,8	0,64	68,98	11,909	0,003	3-1
	Kısmen Yeterli	110	3,76	3,73	1,27	5,00	0,74	100,12			
	Yeterli	77	3,97	4,07	1,00	5,00	0,72	118,64			
	Toplam	207	3,80	3,80	1,00	5,00	0,73				
Kitap İç Ve Dış Özellikleri İlgili Çalışma Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	2,56	2,38	0,25	4,75	1,14	60,75	11,78	0,003	3-1
	Kısmen Yeterli	110	3,54	3,75	1,50	5,00	1,04	107,14			
	Yeterli	77	3,56	3,75	0,50	5,00	1,23	110,75			
	Toplam	207	3,45	3,50	0,25	5,00	1,16				
Oyun İçinde Okuma Yazma Çalışmaları Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	2,10	2,00	0,67	5,00	1,32	69,35	12,506	0,002	3-2
	Kısmen Yeterli	110	2,79	3,00	0,00	5,00	1,32	99,5			
	Yeterli	77	3,27	3,67	1,00	5,00	1,37	119,44			
	Toplam	207	2,90	3,00	0,00	5,00	1,37				
Ses Farkındalığı Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	2,26	2,43	0,14	4,14	1,05	70,03	8,95	0,011	3-2
	Kısmen Yeterli	110	2,93	3,00	0,43	5,00	1,18	102,7			
	Yeterli	77	3,13	3,43	0,43	5,00	1,3	114,68			
	Toplam	207	2,94	3,00	0,14	5,00	1,23				
Harfleri Tanıma Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	1,28	1,38	0,00	3,75	1,06	70,88	7,654	0,022	3-2
	Kısmen Yeterli	110	2,13	2,00	0,00	5,00	1,51	104,15			
	Yeterli	77	2,35	2,25	0,00	5,00	1,60	112,4			
	Toplam	207	2,13	2,00	0,00	5,00	1,53				
Okuma Ve Yazmayı Geliştirme Çalışmaları Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	2,53	2,60	0,60	4,4	1,04	76,3	6,255	0,045	3-2
	Kısmen Yeterli	110	3,02	3,00	0,00	5,00	1,13	102,52			
	Yeterli	77	3,22	3,40	0,60	5,00	1,11	113,31			
	Toplam	207	3,04	3,00	0,00	5,00	1,12				
Zaman Miktarı Boyutu	Hiç Yeterli Değil	20	2,37	2,33	0,50	5,00	1,21	99,75	3,581	0,167	-
	Kısmen Yeterli	110	2,35	2,17	0,83	5,00	0,99	97,64			
	Yeterli	77	2,51	2,33	0,33	4,17	0,85	114,19			
	Toplam	207	2,41	2,33	0,33	5,00	0,96				
Toplam Uygulama puanı	Hiç Yeterli Değil	20	2,63	2,56	1,59	4,39	0,77	66,73	12,3	0,002	1-2
	Kısmen Yeterli	110	3,12	3,06	1,45	4,75	0,79	100,85			
	Yeterli	77	3,32	3,39	1,00	4,61	0,79	118,18			

Tablo 4 incelendiğinde Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında “birlikte kitap okuma boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). “Kararsızım” yanıtını verenler “kararlı” olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında “oyun içinde okuma yazma boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Kendini yeterli bulanların “oyun içinde okuma yazma boyut” puanları, “kararsız ve yetersiz” bulanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında “harfleri tanıma boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). Kendini yeterli bulanların “harfleri tanıma boyut” puanları, “Kararsız” olanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında “zaman miktar boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$). “Yeterli” bulanların zaman miktar boyut puanları, “kararsız ve yetersiz” bulanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Toplam uygulama puanlarına bakıldığında, Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli bulma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır($p<0,05$) kendini “yeterli” bulanların toplam uygulama puanı diğerlerine göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 5. Öğretmenlik Yapılan Bölgenin Sosyo-ekonomik Düzeyi İle Uygulama Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

		Öğretmenlik Yapılan Bölgenin SED						Kruskal Wallis H Testi			
		n	A. Ort.	Ortanca	En düş.	En yüks.	ss	Sıra Ort	h	p	İkili karşılaştırma
Birlikte kitap okuma boyutu	Düşük	37	3,18	3,47	1,00	4,33	0,8	79,72	20,621	0,0001	1-2
	Orta	171	3,79	3,8	1,67	5,00	0,73	132,44			1-3
	Yüksek	47	3,97	4,00	2,53	5,00	0,67	149,85			
	Toplam	255	3,74	3,73	1,00	5,00	0,76				
Kitap iç ve dış özellikleri ilgili çalışma boyutu	Düşük	37	2,97	3,25	0,25	5,00	1,24	102,82	5,433	0,066	
	Orta	171	3,5	3,75	0,25	5,00	1,1	133,84			
	Yüksek	47	3,39	3,5	1,25	5,00	1,16	126,57			
	Toplam	255	3,40	3,5	0,25	5,00	1,14				
Oyun İçinde Okuma Yazma Çalışmaları boyutu	Düşük	37	1,95	2,00	0,00	5,00	1,21	82,08	16,927	0,001	1-2
	Orta	171	2,98	3,00	0,00	5,00	1,38	136,37			1-3
	Yüksek	47	2,96	3,00	0,00	5,00	1,32	133,71			
	Toplam	255	2,83	2,67	0,00	5,00	1,39				
Ses Farkındalığı boyutu	Düşük	37	2,4	2,14	0,43	5,00	1,12	94,28	13,628	0,001	1-2
	Orta	171	3,11	3,14	0,14	5,00	1,23	139,32			
	Yüksek	47	2,69	2,71	0,43	5,00	1,26	113,37			
	Toplam	255	2,93	3,00	0,14	5,00	1,25				
Harfleri Tanıma boyutu	Düşük	37	1,41	1,50	0,00	5,00	1,15	101,27	6,113	0,047	1-2
	Orta	171	2,17	2,00	0,00	5,00	1,59	134,21			
	Yüksek	47	2,00	1,75	0,00	4,75	1,54	126,46			
	Toplam	255	2,03	1,75	0,00	5,00	1,54				
Okuma ve yazmayı geliştirme çalışmaları boyutu	Düşük	37	2,32	2,20	0,00	5,00	1,21	87,18	13,313	0,001	1-2
	Orta	171	3,10	3,00	0,00	5,00	1,14	134,67			1-3
	Yüksek	47	3,11	3,20	0,60	4,8	1,08	135,87			
	Toplam	255	2,99	3,00	0,00	5,00	1,17				
Zaman Miktarı boyutu	Düşük	37	1,86	1,83	0,17	3,33	0,78	93,85	9,398	0,009	1-2
	Orta	171	2,44	2,33	0,50	5,00	1,04	134,58			
	Yüksek	47	2,29	2,33	0,33	4,5	0,69	130,94			
	Toplam	255	2,33	2,17	0,17	5,00	0,97				
Toplam Uygulama puanı	Düşük	37	2,51	2,52	1,00	4,16	0,73	79,53	18,9	0,0001	1-2
	Orta	171	3,19	3,18	1,11	4,75	0,80	137,44			1-3
	Yüksek	47	3,14	3,11	1,82	4,48	0,74	131,8			

Tablo 5' göre öğretmenlerin, öğretmenlik yaptıkları bölgenin sosyo- ekonomik durumları arasında “birlikte kitap okuma boyutu ve okuma ve yazmayı geliştirme çalışmaları boyutu” açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Sosyo- ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin ölçek puanları, orta ve yüksek olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. “Ses farkındalığı boyutu ve harfleri tanıma boyutu ” açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<0,05$). Sosyo- ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin ölçek puanları, orta olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Erken okuryazarlık çalışmalarını toplam uygulama puanı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik yapısı düşük olanların toplam “erken okuryazarlık çalışmalarını uygulama puanı” diğerlerine göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik durumları arasında zaman miktarı boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik yapısı düşük olan bölgelerin uygulama puanları, orta olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları çalıştıkları kurumun türüne göre farklılaştığı elde edilmiştir. Alan yazındaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre yapılan araştırmalar incelendiğinde, Kerem ve Cömert (2005) çalışmasında özel ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anaokulunda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaların farklılaşmadığı elde edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Diğer ilgili araştırmalar incelendiğinde, Özel anaokullarında ve resmi ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi ortalaması resmi

bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğunu (Denizel Güven ve Cevher, 2005), özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin problem çözüme becerilerine ilişkin yeterliliklerini daha olumlu algıladıkları (Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy, 2012) bulunmuştur. Mevcut çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün erken okuryazarlık becerilerini uygulama düzeyleriyle ilişki olduğu görülmektedir. Özel ya da bağımsız fark etmeksizin tüm anasınıfı ve anaokullarında erken okuma yazmaya yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programında erken okuma yazma çalışmaları içerisinde olan kelimelerin başlangıç ve bitiş sesini fark etme ile kafiyeli kelimeler türetme gibi ses bilgisel farkındalığa yönelik kazanımlar yer almasına rağmen (MEB, 2006), öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu etkinliklere yer vermedikleri görülmektedir (Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Türkiye’de özel kreş ve gündüz bakım evleri ve kolejlerin bünyesindeki anasınıfları ve anaokulların sayısı git gide artmaktadır. Devlet tarafından verilen akademik teşvik aileleri, özel okullara bağlı ana anaokulu ve anasınıflarına çocuklarını göndermelerini desteklemektedir. Bu durum özel anasınıfı ve anaokullarında rekabete neden olmakta ve okullarında akademik anlamda farklı çalışmalar yaparak tercih edilmelerini sağlamaktadır. Farklı çalışmalarından biri de okuma yazma çalışmalarına daha çok yer verme olabilmektedir. Ayrıca, farklı çalışmaların daha çok yapılması ile birlikte tüm gün eğitimin olmasıyla erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmaların daha fazla yer alması yapılan araştırmanın sonucunu etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bağlı olduğu ilçe durumları incelendiğinde, İnegöl ilçesinde görev yapan öğretmenlerin “sınıf içerisinde kitap iç ve dış özellikleri, ses farkındalığı, harfleri tanıma, okuma ve yazmayı geliştirme, oyun içinde okuma yazma çalışmalarına yer verme düzeyi ve bu çalışmalara ayrılan zaman miktarı Yıldırım ve Nilüfer ilçesinde çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. İnegöl ilçesi Yıldırım ve Nilüfer ilçesi ile kıyaslandığında, Bursa’nın dışında kalan ve öğretmenlerin zorunlu hizmet yeri olarak yer alan ilçelerden biridir. Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım il merkezini meydana getiren ilçelerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölge, ilçe, mahalle iş verimliliğini ve iş doyumunu etkilemektedir. İlçeler okulun imkanlarını, öğretmenlerin mesleki gelişim imkanlarını sağlamada etkilidirler. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun ekonomik imkânları, çalışma koşulları, iş yükü, mesleki gelişim imkânları, iş arkadaşlarıyla iş birliği içinde olma ve onlardan destek görme ve yönetim kalitesi öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir (Ouyang ve Paprock, 2006). Şen (2011), yapmış olduğu çalışmada şehir merkezinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin gecekondulu ve mahalle okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucuna dayanarak, öğretmenlerin çalıştığı bölge iş doyumunu etkileyebilmektedir. Böylece, iş doyumunu yüksek öğretmenlerin sınıf içinde farklı etkinliklere ve çalışmalara yer vermelerine, çeşitli yöntem-tekni ve materyalleri kullanma konusunda daha olumlu bir yaklaşımı benimsemelerine neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin erken okuryazarlık çalışmaları dahil olmak üzere birçok çalışmanın günlük plan akışlarında yer verme düzeylerinin ve bu çalışmalara ayırdıkları zaman miktarlarının artmasına ve daha fazla uygulama yapmalarına neden olacağı söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin aldıkları eğitim sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarına etki ettiğini sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin üniversite okurken ya da üniversite dışında aldıkları eğitim erken okuma yazma becerilerini nasıl destekleyeceği konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Erken okuryazarlık ve erken dil becerilerin gelişmesinde öğretmenlerin çocuklar için uygun bir çevre oluşturmada önemli bir rolü bulunmaktadır. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve erken dil becerilerinin desteklenmesi yönelik bilgiye sahip olması gerekir. Öğretmenin erken okuryazarlık ile ilgili bilgisi sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir (Hindman ve Wasik, 2008). Mevcut araştırmanın sonuçları, alan yazındaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ergül ve diğerleri (2014) çalışmalarında, erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin, erken okuryazarlığı oluşturan becerilerin geliştirilmesini yönelik sınıf içi uygulamalara daha sık yer verdikleri ve kitap okuma etkinlikleri sırasında çocuklarla etkileşim oluşturmaya daha çok dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Cash, Cabell, Hamre, DeCoster ve Pianta (2015) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık eğitimi/etkinlikleri bilgisi, çocukların yazı bilgisini kazanmalarında yordayıcı olduğu bulunmuştur. McCutchen, Abbott Green ve Beretvas (2002) ise çalışmalarında, öğretmenlerin fonolojik bilgiye sahip olmaları, çocukların dikkatlerini dildeki seslere ve yazılardaki sembol/seslere yönlendiren çalışmalarını yapmalarını sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, mesleki gelişimi boyunca fonolojik farkındalık anlayışına, farkındalığa sahip öğretmenlerin fonolojik farkındalığı olmayan öğretmenlerden farklı öğretim stratejileri kullandıkları da bulunmuştur (Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2009). Özetle, öğretmenlerin fonolojik farkındalık ile ilgili bilgisi sadece öğretmenin sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirmeye neden olmamakta, ayrıca çocuğun okuma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Cunningham Zibulsky ve Callahan, 2009).

Öğretmenlerin, erken okuma yazma becerileri konusunda kendilerini yeterli bulma düzeyleri açısından incelendiğinde, yeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarını etkilediği görülmektedir. Sonuçlar alan yazındaki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarındaki eksikliğin nedeni olarak, erken okuryazarlık çalışmaları konusunda inançlarının eksik olması ya da daha az önem vermesi

bununla birlikte nasıl uygulama yapacaklarını bilememeleri olabilir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991). Hindman ve Waisk (2008) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yazı yazmayı nasıl destekleyeceği konusunda bilgilerinin yetersiz olduklarını belirtmişler ve bilgi eksikliği ya da yetersizliği öğretmenlerin inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ergül ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu alanda bilgi eksiklerinin olması öğretmenlik programlarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik derslerin olmaması ya da az olması neden olarak gösterilmektedir (Hsieh, Hemmeter, McCollum ve Ostrosky, 2009). Erken okuryazarlık aktivitelerinin birisini uygulamada kendilerini yetersiz gören öğretmenler söz konusu çalışmaları yapmakta çekinik kalmaktadırlar. Özellikle harf tanıma çalışmaları yanlış anlaşılmaktadır. Harf tanıma çalışması genellikle okul öncesi öğretmenleri tarafından çok kabul görülen bir durum değildir. Dolayısıyla bu konuda kendilerini yetersiz görmeleri “Öğretilmeli mi? Ya da öğretilmemeli mi?” sorularını karasız bir şekilde cevapladıklarından kaynaklanıyor olabilir. Kendini yeterli bulma öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulama motivasyonu için gereklidir. Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard (2001) yaptıkları çalışmada erken okuma becerilerini öğretmek için kendilerini hazırlıksız hissettiklerini, fonolojik farkındalığı bilgisine ve alfabe prensibine sahip ve bu gibi bilgileri sınıfta nasıl uygulayacağı anlayan öğretmenlerin çocukların okuma yazma becerileri ile ilgili kazanımlarına pozitif bir şekilde etkiledikleri bulunmuştur. Benzer şekilde, Erdoğan Altınkaynak ve Erdoğan (2013), yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına yönelik çalışmaları yapmadıkları bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin bu çalışmalara ve ses bilgisel farkındalık becerisinin geliştirmesine ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde düşünülmektedir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Phillips, Menchetti ve Lonigan (2008)’nın yaptıkları araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerisini desteklemek için nasıl etkinlikler yapacaklarını konusunda bilgi eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Muzevich (1999), 168 öğretmenle yaptığı çalışmasında okuryazarlığın geliştirilmesi bakış açısına sahip öğretmenlerin daha fazla okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yaptıklarını belirlemiştir. Lynch (2009), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara okuma ve yazma öğretimine nasıl ve ne zaman başlanmalı ile ilgili inançlarında belirsizlik olduğu ve değişim gösterdiği, ailenin çocukların okuma yazma gelişimine dahil olmalarına yönelik uygulamaları konusunda da eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu tarz belirsizlikler ve eksiklikler öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri neden olabilmektedir. Bunun sonucun da erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik tüm çalışmaları sınıf içerisinde yer vermemelerine neden olmaktadır. Justice ve diğerleri (2008) yapmış oldukları çalışmada, özellikle, öğretmenlerin öz yeterliliği, son zamanlarda okul öncesi sınıf ortamında okuma yazma uygulamalarının olumlu ve tek belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Guo, Piasta, Justice ve Kaderaveki (2010), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlikleri anlamlı bir şekilde çocukların yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi kazanımlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Okulun bulunduğu bölgenin/ilçenin/mahallenin SED’ a göre sınıf içi uygulamaları incelendiğinde, düşük SED bölgesinde çalışan öğretmenlerin “Birlikte okuma, okuma yazmayı geliştirme” çalışmalarına orta ve yüksek SED bölgesinde çalışan öğretmenlerden daha az yer verdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “Ses farkındalığı ve harf tanıma çalışmaları orta SED bölgesinde yaşayanlardan daha az yer verdikleri bulunmuştur. Farklı SED bölgelerinde çalışan öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık çalışmalarını “zaman miktarı” açısından karşılaştırıldığında ise, düşük SED bölgesinde çalışan öğretmenler, söz konusu etkinliklere orta ve yüksek SED bölgesinde çalışan öğretmenlerden daha az zaman ayırdıkları dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, okulun bulunduğu bölge/ilçe/mahallenin ve çocukların sosyo ekonomik düzeyleri öğretmen sınıf içi uygulamalarını nasıl etki ettiğini dair araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Sun, Lee ve Ginsburg (2007) yapmış oldukları çalışmada, orta düzey sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların öğretmenlerin, okuma –yazma ve matematik eğitimlerini destekledikleri, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocukların öğretmenleri ise okuma yazma çalışmalarını daha çok okul öncesi hazırlık grubu için destekledikleri bulunmuştur. Cunningham ve Davidson, 2005 ve Schmidt, 2008 yapmış oldukları çalışmalarda, SED düşük bölgelerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, küçük çocuklara dil ve okuma yazma becerisini etkili bir şekilde nasıl öğretebileceklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çakmak ve Yılmaz (2009) çalışmalarında, üst SED bölgesinde çalışan öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyebilmektedir. SED düzeyine göre öğretmenlerin sınıf içi erken okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalara yer verme sıklığı farklılaşmaktadır. Örneğin, Ergül Kahraman ve diğerleri (2014) çalışmalarında, haftada 3 kez okuma yapan öğretmenler alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenler oldukları haftada 4 kez okuma yapan 2 öğretmen ise üst SED okullarda çalışan öğretmenler olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, erken okuryazarlık çalışmalarındaki sorunları nedeni olarak üst SED okullarda çalışan öğretmenler materyal yetersizliğini, alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenler ise aile katılımının yetersizliğini göstermişlerdir. SED’e göre öğretmenlerin inanç ve uygulamalarındaki değişikliklerin nedenlerine diğer bir açıdan bakıldığında

düşük SED 'e sahip çocukların dezavantajlı durumda olmalarıdır. Bu çocukların sahip oldukları dezavantajlı durum çocuklarda belirli alanlarda beceri kazanımına engel olabilmektedir. Düşük sosyo ekonomik düzeyde olan çocuklar, okul öncesi eğitime başladıklarında yazı farkındalığı bilgisi, harf tanıma ve dilin ses yapısı bilgisini içeren önemli erken okuryazarlık becerilerinde, akranlarında anlamlı bir şekilde geri kalmaktadırlar (Lyon, 1997). Maalasef, bu çocuklar okul öncesi kurumlarında, erken okuryazarlık becerileri yeterli düzeyde desteklenmemektedir (Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, tan aktaran Ergül Karaman ve diğerleri, 2014). Sosyo ekonomik durum, çocukların okuma yazma becerileri ile ilişkili olarak görülmektedir (Clearfield ve Niman, 2012). Daha düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklar, fonolojik farkındalık, harf adlandırma, kelime yazma ve kelime tanıma, sözcük ve gramer alanlarında daha düşük düzey oldukları gözlemlenmiştir (Korat, 2005; Lundberg, Larsman, ve Strid, 2012), Bu durumun nedeni, öğretmenlerin çocukların aileleri tarafından erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmediği ön düşüncesinden kaynaklanabilir. Alan yazında bu konu ile yapılan çalışmalar bakıldığında, sosyo ekonomik durum çocukların akademik başarısını, erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini, bunun da nedeni olarak aile ilgisi ve desteğinin düşük sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklarda az olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korat 2005; Li , Xu, L Liu Lv vd, 2016). Düşük sosyo ekonomik geçmişi olan çoğu çocuk, harf bilgisi, yazı kavramı ve fonolojik farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarına yönelik çalışmalara erişimleri sınırlıdır (Ming ve Powell, 2010). Okul öncesi yıllarında okuma yazma ve matematik alanlarına yönelik çalışmaların önemine yönelik ilginin az olması ya da evde ve okulda uygulamaların eksik olması, özellikle yoksul ailelerden gelen çocuklarda ciddi problemlere neden olmaktadır. Bu çocuklar okul başarısızlığı bakımından da risk altında bulunmaktadır. Bu çocuklar, okul öncesi eğitime başlamış olsalar bile okuma yazma ve matematik alanlarında oldukça zayıf performans göstermektedirler (Guarino, Hamilton, Lockwood, Rathbun, ve Hausken, 2006). Evde desteklenmeyen çocuklar okul öncesine başladıklarında bu gibi çalışmalar yapılırken ön beceri eksikliğinden dolayı eksik yapabilir ya da yapmayabilirler. Bu durum öğretmenlerin daha fazla bu çalışmalara ağırlık vermeleri gerekirken “bu çocuklar yapamıyorlar”, “aileleri tarafından desteklenmiyor” şeklinde düşünmelerine neden olabilmekte öğretmenlerin sınıf içi uygulama yapma motivasyonu da etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonunu öğretmen-öğrenci etkileşimi, bulunduğu sosyal çevreden yararlanma ve etkilenme düzeyi, ailenin eğitim-öğretim sürecine katılımı etkilemektedir (Büyükses, 2010).

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim alma durumları, kendilerini yeterli bulma düzeyleri, görev yaptıkları okulun türü, ilçe ve sosyo ekonomik durumlarına göre sınıf içi uygulamalarına yönelik veri sadece öğretmenlerin kendi yanıtlarına dayanan ölçme aracı kullanarak elde edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda ölçek ile birlikte gözlem, görüşme gibi farklı teknikler kullanılabilir.

Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin eğitim alma durumlarının ve kendilerini yeterli bulma düzeylerinin sınıf içi uygulamalarını etki ettiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin erken okuma yazmaya yönelik bilgi düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını artırmak için hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Hizmet içi eğitim kapsamında MEB Erken Çocukluk Daire Başkanlığı'nda çalışan uzmanların, okulöncesi öğretmenlerine erken okuma yazma becerilerinin içeriği, kapsamı, amaç ve kazanımları ve yöntemlerine yönelik eğitim vermeleri önemlidir.

Düşük SED bölgesinde çalışan öğretmenlerin daha az erken okuryazarlık uygulamalarına yer verdikleri araştırma sonucunda elde edilmiştir. Düşük SED bölgesinde görev yapan öğretmenlerin erken okuma yazma çalışmalarına sınıf içerisinde yer vermeleri desteklemek için motivasyonlarını ve bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly, 39*, 35-46.
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in kindergarten. *American Educational Research Journal, 28*(4), 783-803.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 97-120.
- Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Clingenpeel, B. T., & Pianta, R. C. (2007). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early education and development, 18*(1), 1-22.
- Ceylan, R., Biçakçı, M. Y., Aral, N., ve Gürsoy, F. (2012). Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Trakya University Journal of Social Science, 14*(1).
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education, 48*, 97-105.
- Clearfield, M. W., & Niman, L. C. (2012). SES affects infant cognitive flexibility. *Infant Behavior and Development, 35*(1), 29-35.
- 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.
- Çakmak, T., ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(3), 489-509.
- Dinehart LHB, Manfra L (2013) Association between early fine motor development and later math and reading achievement in early elementary school. *Early Education and Development 24*(2): 138–161.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4).
- 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. *İlköğretim Online, 13*(4).
- Grissmer DW, Grimm KJ, Aiyer SM, (2010) Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology 46*: 1008–1017
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 71
- Guo, Y, Piasta, S, Justice, L ve Kaderaveki, J (2010). Relations among preschool teachers' self efficacy, classroom quality, children's language and literacy gain. *Teaching and Teacher Education. 21*, 341-56.
- Guarino, C. M., Hamilton, L. S., Lockwood, J. R., Rathbun, A. H., & Hausken, E. G. (2006). *Teacher qualifications, instructional practices, and reading and mathematics gains in kindergartners*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 479-492.
- 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*(3), 229-247.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(1), 51-68.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi. 16. Baskı*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 21*.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(2), 220-238.

- 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(5), 596.
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and writing*, 25(2), 305-320.
- Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean early childhood teachers' beliefs about literacy development in a multilingual context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434.
- Li, H., Wang, X. C., & Wong, J. M. S. (2011). Early childhood curriculum reform in China: Perspectives from examining teachers' beliefs and practices in Chinese literacy teaching. *Chinese Education & Society*, 44(6), 5-23.
- Li, Y., Xu, L., Liu, L., Lv, Y., Wang, Y., & Huntsinger, C. S. (2016). Can preschool socioeconomic composition moderate relationships between family environment and Chinese children's early academic and social outcomes?. *Children and Youth Services Review*, 60, 1-10.
- Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds: implications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 509-521.
- Lyon, G. R. (1998). *Overview of reading and literacy initiatives. CORE Reading Research Anthology*. Novato, CA: Arena Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 *International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mills, H., & Clyde, J. A. (1991). Children's success as readers and writers: it's the teacher's beliefs that make the difference. *Young Children*, 46(2), 54-59.
- MEB. *Okul öncesi eğitim programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)* (2006). (Ed. T. Gürkan ve G. Haktanır). Ankara.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- McMahon, R., Richmond, M. G., & 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.
- 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.
- Muzevich, K. (1999). Emergent writing in the kindergarten classroom. *Reading Today*, 17(2), 9-9.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1039
- Ouyang, M., & Paprock, K. (2006). Teacher job satisfaction and retention: a comparison study between the US and China. *Online submission*.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- 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.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of educational psychology*, 95(1), 41.
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Soler, J., & Openshaw, R. (2007). To be or not to be?: The politics of teaching phonics in England and New Zealand. *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(3), 333-352.

- Sun Lee & Herbert P. Ginsburg (2007) Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children, *Early Education and Development*, 18:1, 111-143.
- Schmidt, K. (2008). *Head Start teachers' pedagogical content knowledge of emergent literacy*. Poster presented at the annual conference for the Graduate School of Education, University of California, Berkeley, CA.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2002). *Emergent literacy: development from prereaders to readers*. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (Pp. 11-29). New York: The Guilford Press
- Yalçintaş Sezgin, E. ve Ulus, L. (2017). *Emergent literacy*. Educational Research And Practice, Ed. Koleva I., Duman, G. 130-140.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Efforts to support the early literacy skills of children in the preschool period have a considerable effect on the later stages of their education and on their academic achievements. Moreover, it is considered that since preschool teachers have a direct effect on ensuring that children acquire early literacy skills in the preschool period, it is important for in-class activities aimed at early literacy to be identified. In this context, the aim of this study is to examine in-class activities aimed at early literacy skills in the preschool period of teachers working in private and public nursery schools and kindergartens, and nursery schools and nursery classes affiliated to private and public primary schools under the jurisdiction of the Ministry of National Education during the 2017-2018 academic year, with regard to various factors, namely the type of school where the teacher was employed, the amount of training he or she had received, the extent to which he or she regarded himself or herself as competent, and the socio-economic status of the area around the school where he or she worked.

2. Method

The study group was composed of 255 preschool teachers working in private and public nursery schools and kindergartens, and nursery schools and nursery classes affiliated with private and public primary schools under the jurisdiction of the Ministry of National Education in the Osmangazi, Nilüfer, and Yıldırım districts and the İnegöl township of Bursa province. For collection of the data, a personal information form and the “*Practices*” section of the “*Preschool Literacy Survey*” developed by Sandvik, Van Daal and Adèr (2014) were used. The scale was used by means of a validity and reliability study conducted in Bursa province. For comparison of the scale points obtained, normality tests were used depending on the result, and for two-group comparisons, Student’s t test and/or Mann-Whitney u test were used. For comparisons of three or more groups, however, the Kruskal-Wallis H test was used. 0.05 was used as the significance level, and a significant difference was determined when $p < 0.05$, whereas no significant difference was determined when $p > 0.05$.

3. Findings, Discussion and Results

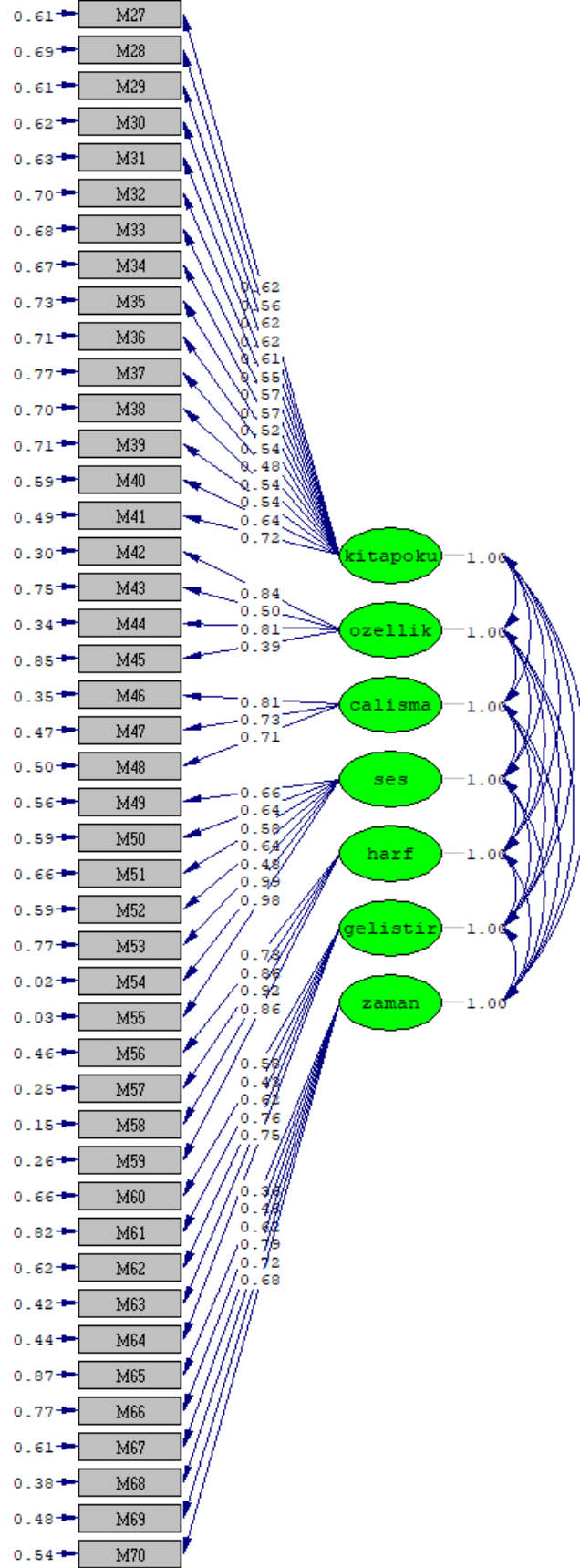
The total points for activities of teachers working in private creches and kindergartens were found to be higher. The practice points for in-class *practices related to internal and external features of books*, the *literacy in play* dimension, the *phonological awareness* dimension, the *letter recognition* dimension and the *activities for developing literacy* dimension, and the points for the *amount of time* dimension obtained by teachers working in İnegöl township were found to be lower when compared with other districts. The points obtained for the *shared book reading* dimension and the *letter recognition* dimension by teachers who had received no training at all were significantly lower than those obtained by teachers who had received training outside university or while studying at university. A statistically significant difference was found with regard to total “*practice points*” obtained by teachers depending on how much training related to early literacy skills they had received. It was seen that in-class practice points of teachers who had received no training at all were significantly lower than those of the others. As for the extent to which teachers considered themselves as competent with regard to early literacy skills, the in-class practice points of those who answered “*indecisive*” with regard to the *shared book reading* dimension, the *literacy in play* dimension, the *letter recognition* dimension and the *amount of time* dimension were significantly lower than of those who answered “*decisive*”. Examining the total practice points, a statistically significant difference can be seen regarding the extent to which teachers regarded themselves as competent, the total practice points of those who regarded themselves as competent being significantly higher than those of the others. Regarding the socio-economic status of the area where teachers worked, a statistically significant difference was found with regard to the *shared book reading*, *activities for developing literacy*, *phonological awareness*, *letter recognition* and *time* dimensions. The scale points for areas having a low socio-economic status were significantly lower than those for areas with medium and high socio-economic status. Examination of total practice points for early literacy activities reveals a statistically significant difference the practice points for areas with low socio-economic status were found to be significantly lower than the others with regard to *implementing early literacy activities*.

It was determined that teachers’ in-class activities differed according to the type of institution where they worked. It is considered that the research findings were affected by the fact that competition among private schools results in different activities being carried out more frequently and that more activities related to early literacy skills were included because education in these schools continues all day. It was found that the situation varied according to the districts where the schools in which the teachers worked were located. It was determined that the implementation levels of early literacy activities for teachers working in İnegöl were lower than those in central districts. The district or region where the schools employing the teachers were located affected their

motivation to work. It is considered that teachers working in central districts were more willing to include in-class activities that support early literacy skills. It was determined that the training teachers had received had an effect on their in-class early literacy activities. The training they had received while at university or outside university ensured that they were informed about how to support early literacy skills. Teachers play an important role in creating a suitable environment for children to develop their early literacy and early linguistic skills. For this reason, preschool teachers need to be informed about supporting children's early literacy and early linguistic skills. The teacher's knowledge about early literacy affects his or her in-class activities. It can be seen that teachers' knowledge competencies affect their in-class activities. The reasons for preschool teachers' inadequacy in in-class activities may be the lack of belief in or less importance given to early literacy, together with lack of knowledge as to how to put them into practice. It was determined that the socio-economic status of the region/district/neighbourhood where the school was located had an effect on teachers' in-class activities. Teachers employed in areas with low socio-economic status gave less importance to in-class early literacy activities. It is considered that the reason why the number of activities varied according to socio-economic status may be that preschool teachers working in areas with low socio-economic status did not possess sufficient knowledge of how to teach linguistic and literary skills effectively to young children.

EK 1

Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Ölçeği'nin (Uygulama bölümü) "Ölçeğin Faktör Yapısı"



Şekil 1. Ölçeğe ait Yol (Path) Diagramı

EK 2. Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerleri

Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri	Maddeler	Regresyon değerleri	t değerleri
M27	0.62	10.57	M49	0.66	11.86
M28	0.56	9.27	M50	0.64	11.44
M29	0.62	10.53	M51	0.58	10.14
M30	0.62	10.39	M52	0.64	11.36
M31	0.61	10.21	M53	0.48	8.03
M32	0.55	9.06	M54	0.99	22.12
M33	0.57	9.44	M55	0.98	21.78
M34	0.57	9.53	M56	0.73	13.34
M35	0.52	8.47	M57	0.86	17.08
M36	0.54	8.79	M58	0.92	18.90
M37	0.48	7.82	M59	0.86	16.94
M38	0.54	8.95	M60	0.53	9.60
M39	0.54	8.83	M61	0.43	6.76
M40	0.64	11.00	M62	0.62	10.36
M41	0.72	12.67	M63	0.76	13.62
M42	0.84	15.24	M64	0.75	13.24
M43	0.50	7.89	M65	0.36	5.53
M44	0.81	14.52	M66	0.46	7.56
M45	0.39	5.95	M67	0.62	10.21
M46	0.81	14.39	M68	0.79	13.37
M47	0.73	12.57	M69	0.72	12.25
M48	0.71	12.05	M70	0.68	11.41

Elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ($t > 1,92$) ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir.