



Early Childhood Teachers' Knowledge and Classroom Practices on Early Literacy*

Cevriye Ergül¹, Gökçe Karaman², Gözde Akoğlu³, Mümin Tufan⁴, Ayşe Dolunay Sarıca⁵, Zeynep Bahap Kudret⁶

ABSTRACT. This study investigates early childhood teachers' knowledge on early literacy, and their classroom practices promoting children's early literacy acquisition. The "Teacher Interview Form" was developed by the researchers to determine teachers' knowledge and practices on early literacy. Interviews were conducted individually with 17 kindergarten teachers. The data were analyzed using content analysis which is a technique used in qualitative research. The results revealed that an important number of the teachers did not have sufficient knowledge about early literacy, and that their classroom practices were not designed to adequately promote children's early literacy acquisition. The findings are discussed within the context of the relevant literature and early childhood education system in Turkey. Implications for practice and recommendations for future research are presented.

Keywords: early literacy, teacher opinions, early childhood

SUMMARY

Purpose and Significance: Early literacy consists of prerequisite knowledge, skills and attitudes that children are expected to acquire before formal reading and writing instruction (Sulzby & Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst & Lonigan, 1998). Early literacy skills are strong predictors of reading achievement in subsequent school years. However, activities to promote early literacy development are quite limited in early childhood classrooms in Turkey. It is argued that teachers' inadequate instruction on early literacy result from their lack of knowledge on importance of early literacy, instructional methods, and quality early literacy activities that can be embedded into classroom routines (Bryant, Clifford & Peisner, 1991; Hindman & Wasik, 2008). Therefore, the purpose of this study is to investigate early childhood teachers' knowledge on early literacy, and their classroom practices to improve children's early literacy skills.

Method: The "Teacher Interview Form" including 11 open-ended questions was developed by the researchers to determine teachers' knowledge and practices on early literacy. Interviews were conducted individually with 17 kindergarten teachers from seven schools located in neighborhoods of different socioeconomic statuses. Teachers were also asked several questions to obtain information on years of experience, university and department the teacher graduated from, number of children in the classroom, etc. Teacher opinions were analyzed through the "content analysis" technique.

Results: In the study, teacher opinions were obtained with regard to their definition of early literacy, classroom practices and organization of classroom environment for promoting early literacy, skills required to prepare children for learning to read and write and problems they encountered in their early literacy practices. The 47% of participating teachers defined early literacy as learning to read and write before entering school while another 47% defined it as readiness for school. The 76% of them thought that early literacy skills were important. Of these, 35% recognized the importance due to the fact that they prepare children for elementary education. Teachers explained that they most frequently performed

* This research was supported by Grant 111K161 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey

¹Assoc. Prof. Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Ankara, cevgul@ankara.edu.tr

²Research Assist., Dr., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Ankara, gkaraman@ankara.edu.tr

³Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Kırıkkale, gakoglu@kku.edu.tr

⁴Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, mumintufan@gazi.edu.tr

⁵Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Adana, dolunaysarica@gmail.com

⁶Research Assist., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Ankara, zkudret@ankara.edu.tr

concept teaching, line drawing and writing exercises and book reading activities to promote early literacy acquisition. In terms of organization of classroom environment, they indicated that they frequently use written materials in the classroom, display children's work on the walls and create theme-based learning centers. When teachers were asked which skills should be developed prior to the formal reading-writing instruction, cognitive skills were indicated by 47%, fine motor skills by 41%, and language skills by 35% of the teachers. Lastly, the teachers pointed out that their early literacy practices negatively affected by problems like insufficient materials, lack of family participation and high number of children in the classes.

Discussion and Conclusions: The results revealed that early childhood teachers' knowledge on early literacy and their classroom practices to promote its acquisition were inadequate. This finding suggests that teachers lack knowledge of its importance, skills that constitute, and strategies to improve early literacy. Teachers do not update their knowledge and skills in the light of recent advances, and in-service trainings provided for teachers do not cover or emphasize adequately the latest developments in this area. In addition, the finding indicating that teachers carried out limited number of early literacy related activities may also be due to limited time allocated for early childhood education. Therefore, it is of great importance that early childhood teachers, administrators and employee of the relevant government agencies are informed about early literacy, and its importance, content and methods. It should be ensured that teachers are trained by experts about teaching methods, they have the opportunity to observe the best practices, and they receive continuous mentoring. It is also important to integrate early literacy as a course into the undergraduate programs of early childhood education.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” Kavramına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Sınıf Uygulamaları*

Cevriye Ergül¹, Gökçe Karaman², Gözde Akoğlu³, Mümin Tufan⁴, Ayşe Dolunay Sarıca⁵, Zeynep Bahap Kudret⁶

ÖZ. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf-içi etkinlikleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın incelenerek oluşturulan “Erken Okuryazarlık ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. On yedi okul öncesi eğitim öğretmeniyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, ilgili alanyazın ve ülkemizdeki okul öncesi eğitim sistemi bağlamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: erken okuryazarlık, öğretmen görüşleri, okul öncesi

GİRİŞ

Okuma becerileri, akademik başarı ve öğrenmenin temel aracıdır. Bu nedenle, okulda çocuklara kazandırılması hedeflenen ilk beceri okuma olmaktadır. Formal okuma öğretimi genellikle ilköğretim birinci sınıfta başlamaya birlikte, okuma becerilerine temel oluşturan önkoşul beceriler okul öncesi dönemde çok daha erken yaşlarda kazanılmakta ve çocuklar okula, okuma öğretimine hazır bir şekilde başlamaktadırlar (Masny, 1995). Birinci sınıfta gerçekleştirilen okuma öğretimi de çocukların bu önkoşul becerilere sahip oldukları varsayılarak düzenlenmektedir.

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü alanyazında filizlenen okuryazarlık (emergent literacy) ya da son yıllarda sıkça kullanıldığı gibi erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırılmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Alıcı ve ifade edici dil becerileri, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi erken okuryazarlığı oluşturan alt beceriler olarak tanımlanmaktadır (Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Burns, Griffin ve Snow, 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998, 2001). Dil becerilerinin sıklıkla okumanın temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Gottfred, 2008). Çok sayıda çalışmada alıcı ve ifade edici dil becerileri daha yüksek olan çocukların ilköğretim ilk sınıflarında okumayı öğrenme sürecinde (Catts, Adlof ve Weismer, 2006; Dickinson ve Tabors, 2001; National Early Literacy Panel, 2008; Senechal ve LaFevre, 2002; Storch ve Whitehurst, 2002) ve daha sonra okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları bulunmuştur (Speece, Roth, Cooper ve De La Paz, 1999; Storch ve Whitehurst, 2002). Çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi, okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biridir (Hirsch, 2003; Zhang ve Alex, 1995). Sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okumayı daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Fowler, 1991; Metsala, 1999). Sözcük bilgisi ayrıca okuduğunu anlama başarısının en temel belirleyicilerinden biridir (Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Robbins ve Ehri, 1994; Stahl, Richek ve Vandevier, 1991). Çocuğun, doğru okumasının yanı sıra okumanın nihai amacı olan,

*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 111K161 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

¹Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, cergul@ankara.edu.tr

²Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, gkaraman@ankara.edu.tr

³Yard. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, gakoglu@kku.edu.tr

⁴Yard. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, mumintufan@gazi.edu.tr

⁵Yard. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, dolunaysarica@gmail.com

⁶Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, zkudret@ankara.edu.tr

okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmesi için sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmesi gerekmektedir. Sesbilgisel farkındalık, dilin üniteleri olan sesleri tanıma ve sözcük içerisinde manipüle edebilme becerisidir (Ott, 1997; Rohl, 2000; Wright ve Jacobs, 2003). Araştırmalar sesbilgisel farkındalığın sonraki okuma becerilerini yordayıcı gücünün oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Gray ve McCutchen, 2006). Analizlerde anne eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, zeka düzeyi ve alıcı dil becerileri kontrol altında tutulduğunda dahi sesbilgisel farkındalığın yordayıcılık gücünün yüksek olduğu bulunmuştur (Bryant vd. 1990; Lonigan, Burgess, ve Antony, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ayrıca çocukların anaokulundan birinci sınıfa kadar izlenmesi sonucunda performanslarına göre sıralandıklarında da bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Bu ise sesbilgisel farkındalığın gelişimsel sürekliliği olan bir beceri ve bireysel farklılıkların tutarlı bir göstergesi olduğunu göstermiştir. Yazı farkındalığı olarak isimlendirilen alt alan ise yazının konuşulan sözcükleri sembolize ettiğinin ve yazının ve yazılı materyallerin temel özelliklerinin bilinmesi olarak tanımlanmaktadır (Lesiak, 1997; Pullen ve Justice, 2003). Çocukların okula geçişlerini kolaylaştıran ve okul başarılarının daha yüksek olmasında etkili olan yazı farkındalığı, yazılı materyallerin çok olduğu ortamlarda ve yetişkinle çocuğun birlikte kitap okuması ve çevresel yazı hakkında konuşması gibi etkinliklerin sık yapıldığı durumlarda gelişmektedir (Lomax ve McGee, 1987; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Purcell-Gates, 1996; Riley, 1996). Son olarak, harf bilgisi harflerin isimlerine ilişkin bilgiyi ifade etmektedir ve okumayı öğrenme sürecinde önemlidir (Chall, 1967; Treiman ve Rodriguez, 1999). Sesbilgisel farkındalığın gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çocukların sesleri öğrenirken ve sözcükleri okurken harflerin isimlerinden yararlandıkları ifade edilmektedir (Johnson, Anderson ve Holligan, 1996; Roberts, 2003; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000; Treiman ve Rodriguez, 1999). Harf bilgisinin sonraki okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile yüksek derecede ilişkili olduğu ayrıca alanyazında bildirilen bulgular arasındadır (Badian, 1995; Denton ve West, 2002; Riley, 1996).

Buna karşın, çocukların önemli bir bölümü, ilkokula, öğrenme için gerekli olan temel erken okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak başlamaktadırlar (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith ve Fischell, 1994). Çok sayıdaki çalışma ise ilkokula bu becerilerden yoksun olarak başlayan çocukların kötü bir başlangıç yaptıklarını, okumayı öğrenmede güçlük yaşadıklarını ve tüm okul yaşamları boyunca da bu güçlüklerin devam ettiğini göstermektedir (Adams, 1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Juel, 1988; Stanovich, 1986; Torgesen ve Burgess, 1998). Whitehurst (2001), okumayı öğrenmede güçlük yaşayan çocukların sadece akademik başarısızlık açısından risk altında olmadığını aynı zamanda sosyal, davranışsal ve duygusal problemleri yaşama olasılıklarının da oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, olası okuma problemlerinin engellenmesi için okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik desteklenmesi, gittikçe artan şekilde önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitim programlarında ise öğretmenler çocuklara erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik en üst düzeyde nitelikli öğrenme ortamları oluşturarak bu süreçteki en önemli rolü oynamaktadırlar (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Kandır, Tezel-Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2010). Alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda bilimsel temelli öğretim yöntemi ve fiziksel düzenleme bildirilmiş olsa da, bunlar arasında en yaygın uygulananı ve en etkili olanı etkileşimli kitap okuma etkinlikleridir (Cabell, Justice, Vukelich, Buell ve Han, 2008; Justice, Kadevarek, Fan, Sofka ve Hunt, 2009; Mol, Bus ve DeJong, 2009; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kadevarek, 2013). Etkileşimli kitap okuma yöntemi (Dialogic Reading) yetişkinin (a) çocuklara öykünün karakterleri, bağlamı ve olayları hakkında açık uçlu sorular sormasını, (b) çocukların cevaplarını tekrarlayarak, anlaşılır hale getirerek ve daha çok soru sorarak genişletmesini, (c) çocukları öykü okunması sırasında daha çok konuşması ve katkıda bulunması için desteklemesini ve (d) öyküyü ve öykü ile ilgili soruları seçerken çocukların ilgilerini temel almalarını gerektiren bir yöntemdir (Whitehurst, Arnold vd, 1994). Çok sayıda çalışma etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sözcük bilgileri (Hargrave ve Senechal, 2000; Kotaman, 2008; Lever ve Senechal, 2011; Lonigan ve Whitehurst, 1998) sesbilgisel farkındalıkları (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm, 2005; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst, 1992; Whitehurst vd. 1994) ve yazı farkındalığı (Cabell vd., 2008; Ezell ve Justice, 2000) becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini (Han ve Christie, 2001; Kush, Watkins ve Brookhart, 2005) sağladığını göstermiştir.

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarında büyük farklılıklar gösterdikleri belirtilmektedir (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt ve Gill, 2006; Hindman ve Wasik, 2008; Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008). Çoğunlukla gerçekleştirdikleri öğretimin ve oluşturdukları öğrenme ortamlarının niteliğinin oldukça düşük olduğu bildirilmektedir (Locasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early, veBarbarin, 2007; Pianta vd., 2005). Öğretmenlerin genel olarak harflerin ve seslerin öğretimine (Frey, Lee, Tollefson, Pass ve Massengill, 2005; Stipek, 2004; Xue ve Meisels, 2004), çocuklarla etkileşimde dilin yaygın kullanımına ve modellenmesine (Girolametto, Weitzman, van Leishout ve Duff, 2000), kitap okuma etkinliklerine (Dickinson ve Smith, 1994; Justice, Meier ve Walpole, 2005) ve sınıfta yazılı materyallerin kullanımına (Clark ve Kragler, 2005; Richgels, 1995) sınırlı düzeyde yer verdikleri belirtilmektedir.

Ülkemizde de okul öncesi dönemde erken okuryazarlık etkinliklerinin oldukça sınırlı olduğu belirtilmektedir. Deretarla-Gül ve Bal (2006) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğini, sınıflarda bulunan okuma yazma materyallerinin nitelik ve niceliğini ve çocukların serbest zaman etkinliklerini incelemek üzere yaptıkları çalışmada sınıflardaki fiziksel alanın yetersiz olduğunu, sınıflarda çocukların ilgilerine yönelik etkinlik köşelerinin yetersiz ve niteliksiz olduğunu, öğretmenlerin çocukları belirli etkinlikler ile sınırladıklarını ve çocukların serbest zaman etkinliklerinde çoğunlukla oyuncaklarla veya oyun hamuruyla oynadıklarını veya resim-boyama çalışmaları yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Yazılı materyaller açısından zengin sınıfların oluşturulması çok önemli olmasına rağmen çocuklar okuma yazma bilmedikleri için, öğretmenlerin sınıflarda yazı kullanmanın önemli ve gerekli olmadığını düşündüklerini ayrıca belirtmişlerdir. Her ne kadar gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının devam ettikleri anasınıflarında öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerinin daha yüksek olduğu, okumaya yönelik etkinliklerin sıklıkla düzenlendiği ve çocukların okuma materyalleri ile etkileşimlerinin sağlandığı ortamlar oluşturulduğu bildirilse de (Çakmak ve Yılmaz, 2009) alt sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının devam ettiği anasınıflarında, erken okuryazarlık deneyimlerinin yeterli düzeyde desteklenmediği belirtilmektedir (Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Ek olarak, ülkemizde okul öncesi eğitimde öğretmenin çocuklara kitap okuması en sık gerçekleştirilen etkinliklerden biri olmasına rağmen öğretmen ve çocuklar arasında, etkileşimli kitap okuma yönteminde tanımlandığı şekliyle bir etkileşimin çok sınırlı düzeyde gerçekleştirildiği informal olarak gözlenmektedir. Buna karşın, ilgili alanyazında ülkemizde okul öncesi eğitim sınıflarında kitap okuma etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğinin incelendiği veya bilimsel temelli kitap okuma yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği veya kullanıldığının belirlendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik gerçekleştirdikleri yetersiz ve niteliksiz öğretimin temelinde erken okuryazarlığın önemine ve öğretim yöntemlerine yönelik bilgi düzeylerinin yetersizliği olduğu ifade edilmektedir (Bryant, Clifford ve Peisner, 1991; Hindman ve Wasik, 2008). Özellikle, öğretmenlerin tamamladıkları öğretmenlik programlarının erken okuryazarlık öğretimine yeterli düzeyde veya hiç yer vermemesi bunun en önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Dickinson ve Caswell, 2007; Early vd., 2006; Hsieh, Hemmeter, McCollum ve Ostrosky, 2009; Podhajski ve Nathan, 2005). Öğretmenler mesleki yaşamlarına ilişkin bilgi ve beceriler olmadan yetersiz donanımla başlamak durumunda kalmaktadırlar. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve erken okuryazarlığa sınırlı düzeydeki vurgusu da, öğretmenlerin öğretim planlarında erken okuryazarlığa yeterli düzeyde yer vermemeleri ile sonuçlanmaktadır (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009). Ülkemizde ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeylerinin ve sınıf uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004).

Ek olarak, ülkemizde öğretmenin çalıştığı okulun bulunduğu SED'e ilişkin özelliklerin öğretmen bilgi düzeylerinde ve sınıf uygulamalarında farklılaşmaya yol açabileceği de varsayılmaktadır. Bu varsayımın oluşturulmasında okul öncesi eğitim sistemi ile ilişkili çeşitli faktörler etkilidir. Birincisi, üst SED olarak değerlendirilen özel okullar ile alt ve orta SED olarak değerlendirilen devlet okulları arasındaki yapısal farklılıklardır. Özel okullar genel olarak tam gün eğitim veren, MEB tarafından oluşturulmuş müfredatı takip etmekle birlikte kendi zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programlarını da uygulayan okullar olmaktadır. Buna karşın, genel olarak orta ve alt SED'deki ailelerin çocuklarını

gönderdikleri devlet okullarında daha çok yarım gün eğitim yapılmakta, bu ise çocuklara sağlanan öğretim fırsatlarını dolayısıyla öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğretim etkinliklerini ve uygulamalarını sınırlandırmaktadır. İkincisi, farklı SED’lerdeki okullara devam eden çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerindeki gelişimsel profillerinin birbirinden farklı olabileceği gerçeğine bağlı olarak (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004) öğretmenlerin uygulamalarının da farklılaşabileceği varsayımdır. Üst SED ailelerin çocukları, okul öncesi eğitim sürelerinin daha uzun olması, ailelerinin kendilerine daha çok çevresel uyaran sağlamaları ve daha nitelikli erken okuryazarlık ortamları oluşturmaları ve genel olarak dil becerileri ve sözcük bilgilerinin daha yüksek olması açısından (Currenton ve Justice, 2008; Erkan ve Kırca, 2010; Steensel, 2006) alt ve orta SED ailelerin çocuklarından farklılaşabilmektedirler. Aynı faktörler temelinde orta SED ailelerin çocukları da alt SED ailelerin çocuklarından farklılaşabilmektedirler (Bracken ve Fischel, 2008; Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; McLoyd, 1998). Çocukların sahip oldukları bilgi, beceri ve gelişimsel düzeylerinin bu anlamda öğretmenlerin öğretimini yapacakları konu ve etkinlikleri, öncelik sırasını ve öğretim sürelerini farklılaştırması doğaldır. Ek olarak, farklı SED’lerdeki ailelerin okuldan, öğretmenden ve çocuklarından beklentileri de birbirlerinden farklı olabilmekte (Seyfullahoğulları, 2012), bu ise öğretmenlerin hem uygulamalarını hem de mesleki gelişim motivasyonlarını farklılaştıran bir etken olabilmektedir. Son olarak, ülkemizdeki öğretmenlerin atanma sisteminin sonucu olarak farklı SED’lerdeki okullarda çalışan öğretmen özelliklerinde farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Devlet okullarındaki öğretmenlerin atamaları meslek yılı temelinde oluşturulan puan sistemi ile gerçekleştirilmektedir. Bu puan sisteminde mesleki deneyimi dolayısıyla puanı yüksek öğretmenler genellikle yüksek puan gerektiren ve çoğunlukla orta ve üst SED ailelerin yaşamayı tercih ettiği bölgelerdeki okullara yerleşebilirken, mesleki deneyimi az veya yeni mezun öğretmenler daha çok alt SED okullara yerleştirilmektedir. Bu ise, öğretmenlerin bilgi düzeylerini ve uygulamalarını etkileyebilecek önemli bir faktör olabilmektedir. Sonuç olarak, bu üç temel faktör çerçevesinde öğretmenlerin buldukları okulun SED’inin öğretmen bilgi düzeyleri ve uygulamaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda, çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramı ile ilgili bilgi düzeyleri ve erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik sınıf-İçi uygulamaları SED temelinde incelenmiştir. Çalışmada öğretmen görüşleri aracılığıyla anasınıflarında erken okuryazarlığın ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ve bu alandaki temel gereksinimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerle bire-bir yapılmış yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerini, düşüncelerini, deneyimlerini ve tutumlarını incelemede oldukça etkili bir yöntem olan görüşme yoluyla (Yıldırım ve Şimşek, 2008) öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeyleri ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sınıf uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarından temalar oluşturulmuş ve tüm sorulara verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkiler incelenerek ortaya çıkan örüntü irdelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Ankara ilinde farklı sosyoekonomik özelliklere sahip çevrelerde bulunan toplam yedi okulda görev yapmakta olan toplam 17 okul öncesi eğitim öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Okullardan 2’si alt, 3’ü orta ve diğer 2’si üst sosyoekonomik çevrede bulunan okullardır. Okullar ilgili sosyoekonomik düzeyi (SED) yansıttığı düşünülen çevrelerde bulunan okullar içerisinden rastgele seçilmiştir. Alt SED’deki okullardan 5 öğretmen, orta SED’deki okullardan 6 öğretmen ve üst SED’deki okullardan da 6 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Alt ve orta SED’deki okullar devlet okulları iken, üst SED’deki okullar özel okullardır. Çalışmada katılımcı olmuş öğretmenlerin tümünün çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili programlardan mezun oldukları belirlenmiştir. Alt SED okullarda çalışan öğretmenlerin 2’si lisans, 3’ü açık öğretim; orta SED okullarda çalışan öğretmenlerin 3’ü lisans, 1’i açık öğretim ve

2'si meslek lisesi ve üst SED okullarda çalışan öğretmenlerin ise tamamı lisans programları mezunlarıdır. Meslekteki hizmet yıllarına göre ise alt SED okullarda çalışan öğretmenler 4-8 yıl arası ($x=6,2$), orta SED okullarda çalışan öğretmenler 12-34 yıl arası ($x=21$); ve üst SED okullarda çalışan öğretmenler ise 7-34 yıl arası ($x=15,8$) mesleki deneyimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı 14-25 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada elde edilen verilere araştırmacılar tarafından hazırlanan “Erken Okuryazarlık İle İlgili Bilgi ve Uygulamaları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” ile ulaşılmıştır. Bu form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin genel bilgilerini (öğretmenin cinsiyeti, mezun olduğu üniversite-bölümü, meslekteki hizmet yılı, sınıflarındaki öğrenci sayısı, vb.) ikinci bölümde de “erken okuryazarlık” kavramıyla ilgili bilgilerini ve uygulamalarına yönelik görüşlerini belirleme amaçlı 11 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular öğretmenlerle yaklaşık 15-40 dakika arası süren yüz yüze görüşmeler sürecinde yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları araştırmacılar tarafından ses kaydı ile kaydedilmiştir.

Görüşme formu içerisinde betimleyici ve öğretmenlerin günlük uygulamalarına ilişkin sorular yer almaktadır. Sorular her öğretmene aynı sırayla sorulmuştur. Öğretmenlere, “erken okuryazarlık” kavramını nasıl tanımladıkları, ne düzeyde önemli olduğunu düşündükleri, sınıflarında erken okuryazarlık çerçevesinde neler yaptıkları, bu etkinliklere ne kadar süre ayırdıkları, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik ne tür çevresel düzenlemeler yaptıkları ve kitap okuma etkinliklerinde bu bağlamda nelere dikkat ettikleri gibi sorular sorulmuştur. Görüşme sürecinde öğretmenlere ilk olarak "Erken okuryazarlık kavramı hakkında bilginiz var mı?" ve " Erken okuryazarlık kavramını nasıl tanımlarsınız?" soruları sorulmuş ve bu sorulara karşılık öğretmenin erken okuryazarlığı sadece okul öncesi dönemde okuma yazma becerilerinin kazanılması olarak tanımladığı durumlarda öncelikle erken okuryazarlığın erken okuma yazma becerisi olarak tanımlanmadığı araştırmacı tarafından ifade edilmiş ve erken okuryazarlığın giriş bölümünde sunulduğu şekliyle tanımı yapılmıştır. Ardından diğer sorulara geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler gerçekleştirildikten sonra öğretmenlerin konuyla ilgili düşünceleri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 253). Bu süreçte, öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtların ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarma sürecindeki güvenilirliği sağlamak amacıyla ses kayıtları arasından rastgele seçilmiş 5 görüşme kaydı (%25) alanda uzman başka bir değerlendirmeci tarafından tekrar yazıya aktarılarak yazılı kayıtların arasındaki uyum karşılaştırılmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Ardından iki araştırmacı tarafından ve birbirlerinden bağımsız olarak görüşmelerin yazılı kayıtları analiz edilerek her bir soruya verilen yanıtlar için temalar belirlenmiştir. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek belirledikleri temaları karşılaştırmışlar, farklılık olduğu belirlenen temalar üzerinde tartışarak ortak bir karara ulaşmışlardır. Son olarak ise her bir temaya ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin sayısı çalıştığı okulun SED’i temelinde belirlenmiş ve böylece araştırmanın sonuçları oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtların analiz sonuçları her bir soru için ayrı olarak sunulmuştur.

Erken Okuryazarlık Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü “erken okuryazarlık kavramı hakkında bilginiz var mı?” şeklinde yöneltilen soruya karşılık, “erken okuryazarlık kavramı” hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Nasıl tanımladıkları yönündeki soruya karşılık ise 8 öğretmen, erken okuryazarlığı

çocukların okul öncesi dönemde okuma-yazmayı öğrenmesi olarak tanımlarken, 8 öğretmen ise çocukların okuma-yazma öğrenmeden önceki becerilerinin gelişimi ve okuma-yazmaya hazırbulunuşluk düzeyleri olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre “hazırbulunuşluk” içerisinde; çocukların kavramları bilmeleri, dinleme becerisi kazanmış olmaları, çevrelerindeki yazılı malzemelere olan farkındalık ya da ilgileri ve az da olsa harfleri tanıyıyor olmaları yer almıştır. 1 öğretmen ise erken okuryazarlığın, çocuğun gelişimsel olarak kazandığı becerilerden biri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin SED’ e göre dağılımı incelendiğinde, erken okuryazarlığı en yakın tanımlama şekliyle “hazırbulunuşluk” olarak tanımlayanların, her üç SED’ de yer alan okullarda görev yapan öğretmenler olduğu, ancak genel olarak alt ve üst SED’ de bulunan okulların öğretmenlerini içerdiği dikkati çekmiştir. Buna karşılık, erken okuryazarlığı, “erken yaşta okumayı yazmayı öğrenmesi” olarak tanımlayanlar daha sık olarak orta SED’ de bulunan okullarda görev yapan öğretmenler olmuştur.

Tablo 1. Erken Okuryazarlık Kavramının Tanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Hazırbulunuşluk	3	1	4	8	47,1
Erken yaşta okuma yazmayı öğrenme	2	5	1	8	47,1
Çocukların genel gelişim özelliği	0	0	1	1	5,8
Toplam	5	6	6	17	100

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Dönem Çocukları için Önemine İlişkin Bulgular

“Erken okuryazarlık becerileri okul öncesi dönem çocukları için önemli beceriler midir?” sorusuna 17 öğretmenden 13’ü “evet, önemlidir.” diye karşılık vermiştir. Diğer 4 öğretmen ise okul öncesi dönemin “oyun çağı” olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde gelişimsel olarak uygun olmadığını belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönem çocukları için önemli olduğunu düşünen öğretmenlerden 6’sı okul öncesi eğitimin temel amacının çocukları ilköğretime hazırlamak olduğunu ve erken okuryazarlık becerilerinin de bu amacı gerçekleştirmede önemli bir araç olduğunu ifade ederken, 4’ü erken okuryazarlık becerilerinin çocukların farklı alanlardaki (üst düzey düşünme, kendini anlatabilme, dinlediğini anlayabilme, gözlem yapma, küçük kas gelişimi vb.) gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Diğer 3 öğretmen ise erken okuryazarlık becerilerinin önemli olmasına rağmen, ancak çocuğun yeteneği varsa ve bu becerileri öğretmede uygulanacak yöntem doğru ise başarılı olunabileceğini, çoğu durumda okula başladıklarında bu durumun okuma yazmayı öğrenme ve öğretmede sıkıntı oluşturacağını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin ifadeleri yorumlanırken, erken okuryazarlığı yanlış olarak tanımlayan öğretmenlere ilk sorunun ardından erken okuryazarlığın burada tanımlandığı şekliyle tanımlı yapıldığı ve bunun erken yaşta okuma yazma öğrenilmesi olmadığını açıkça ifade edildiği akılda tutulmalıdır. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak göz önünde bulundurulduğunda, ve oluşan örüntüler incelendiğinde, öğretmenlerin erken okuryazarlığı nasıl tanımladıkları ile neden önemli olduğu ve desteklemek için ne tür etkinlikler yaptıkları arasında temel bir örüntü olduğu gözlenmiştir. Bu örüntüde, erken okuryazarlığı hazırbulunuşluk olarak tanımlayan öğretmenlerin bu becerilerin çocukları ilköğretime hazırladığı veya farklı gelişim alanlarının gelişimini desteklediği yönünde cevap verdikleri ve bu becerilerin gelişimini desteklemek için çizgi çalışmalarını, kitap okuma, ses ve isim bulma etkinliklerine daha yoğun olarak yer verdiklerini ifade eden öğretmenler olduğu dikkati çekmiştir. Diğer taraftan erken okuryazarlığı erken dönemde okuma yazma becerilerinin öğrenilmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin ise bu becerileri ya gelişimsel olarak uygun olmadığını ya da ancak öğrencinin yeteneği ve kapasitesi var ise yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. İlişkili olarak uygulamalarında ise daha çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları, kitap okuma etkinlikleri ve algı, bellek ve dikkat

çalışmalarına yoğunluk verdiklerini ifade etmişleridir. Ses etkinliklerine yer veren öğretmenlerin erken okuryazarlık ile hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi kuran ve ilköğretime hazırlık bağlamında erken okuryazarlık becerilerinin önemli olduğunu varsayan öğretmenler oldukları görülmüştür.

Tablo 2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Neden Önemli Olduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Çocukları ilköğretime hazırlar.	3	1	2	6	35,3
Farklı alanlardaki gelişimi destekler.	1	1	2	4	23,5
Çocuğun yeteneği varsa ve doğru yöntem uygulanırsa yararlıdır.	0	3	0	3	17,7
Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı gelişimsel olarak uygun değildir.	1	1	2	4	23,5
Toplam	5	6	6	17	100

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemek Üzere Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular

Diğer bir soruda öğretmenlere erken okuryazarlık çerçevesinde sınıflarında ne tür etkinlikler yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenler tarafından sıralanan etkinliklerin genel olarak dokuz başlık altında toplandığı dikkati çekmiştir. En yüksek sıklıkta yapıldığı belirtilen etkinliğin “kavram öğretimi”, en az sıklıkla ise “harf öğretimi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Kavram öğretimi	3	3	5	11	22,9
Çizgi çalışmaları	1	4	3	8	16,7
Kitap okuma etkinlikleri	2	2	3	7	14,6
Görsel ve işitsel algı, dikkat ve bellek çalışmaları	0	1	4	5	10,4
Sesler ile ilgili etkinlikler	2	1	2	5	10,4
İsim bulma oyunları	1	3	1	5	10,4
Küçük kas ve el-göz koordinasyonu etkinlikleri	0	0	3	3	6,2
Sayılar ve basit matematiksel işlemler	1	2	0	3	6,2
Harf öğretimi	0	0	1	1	2,2
Toplam	10	16	22	48	100

Öğretmenlere sorulan “Bu etkinliklere haftada yaklaşık kaç saat ayırıyorsunuz?” şeklindeki soruya öğretmenlerin genel olarak günde 15-40 dakika arasında değişen süreler bildirdikleri görülmüştür. Günde ortalama 15 dakika zaman ayırdığını belirten 2 öğretmen orta SED okullarda çalışan öğretmenlerdir. Her gün 30 dakika ayırdığını söyleyen öğretmen sayısı 6’dır. Bu öğretmenlerden 4’ü orta SED, 2’si ise alt SED okullarda çalışan öğretmenlerdir. Günde 40 dakika ayırdığını söyleyen öğretmen sayısı ise 7’dir. Bu öğretmenlerden 5’i üst SED, 2’si ise alt SED okullarda çalışan öğretmenlerdir. Ek olarak, üst SED bir okulda çalışan öğretmen günde en az iki kez kitap okuduğunu ve her bir kitap okuma etkinliğinin 20-25 dakika sürdüğünü, bu sürenin dışında diğer erken okuryazarlık etkinliklerine ise günde yaklaşık 40’ar dakika ayırdığını, alt SED’de çalışan bir öğretmen ise serbest etkinlik zamanları dışındaki tüm saatlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik

açık ve örtük çalışmaları içerdiğini, resim, boyama, kesme, yapıştırma veya müzik çalışmaları içerisinde erken okuryazarlığı destekleyecek şekilde örtük amaçlar yerleştirdiğini ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin belirttikleri sürelerin bir önceki soruda tanımlanan erken okuryazarlık etkinlikleri ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır.

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi için Yapılan Çevresel Düzenlemelere İlişkin Bulgular

“Öğrencilerinizin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için sınıfınızda fiziksel değişiklikler yapıyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya karşılık öğretmenlerin tümü sınıflarında fiziksel değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan değişikliklerin neler olduğu sorulduğunda ise en sık yapılan etkinliğin yazının sınıfta kullanılması olmuştur. Bu düzenleme ile öğretmenler nesnelere isimlerini çocukların görebileceği şekilde üzerlerine etiketlediklerini ve çocukların isimlerini etkinlik ürünleri ve eşyalarının üzerine yazdıklarını belirtmişlerdir. Sınıfında yazıyı kullandığını belirten öğretmenlerden biri “*Bu özel bir çalışma değil ama okula başladığında hiç ismini bilmeyen bir çocuk etkinlik kağıdına her gün adını yazdığında bir süre sonra görsel olarak onu öğrenmiş oluyor. Bu bile farkında olmadan ve dolaylı olarak öğrenmelerini sağlıyor.*” Diyerek çocukların kendi isimlerini tanıma sürecine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca sınıfta resimler, panolar ve gerçek nesnelere gibi görsel materyaller ve kitaplar bulundurarak ve çocukların etkinlik ürünlerini sınıfta sergileyerek çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden sadece 5’i ayın temasına uygun öğrenme merkezi oluşturduklarını, temaya uygun materyalleri bu merkezde sunduklarını ve çocukların ilgili etkinlikleri bu merkezde gerçekleştirmelerine fırsat verdiklerini belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında ise, öğretmenlerin, çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yaptıklarını belirttikleri fiziksel düzenlemelerin oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin bu soruya ilişkin yanıtları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyici Fiziksel Düzenlemeler

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Yazının sınıfta kullanılması	2	1	3	6	26,1
Görsel materyaller sunulması	1	1	3	5	21,7
Temaya uygun öğrenme merkezi oluşturulması	3	2	0	5	21,7
Kitapların ortamda bulundurulması	0	2	2	4	17,4
Etkinlik ürünlerinin sergilenmesi	0	0	3	3	13,1
Toplam	6	6	11	23	100

Öğretmenlerin Sınıflarında Yaptıkları Okuma Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere sınıflarında yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin sıklığı, kitaplarını seçerken önem verdikleri noktalar, okuma sürecinde izledikleri yollar ve öykü okumanın çocuklara sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tablo 5’te özetlendiği gibi öğretmenlerin %70,5’i haftanın her günü kitap okuduklarını, buna karşın, %17,7’si haftada 3 kez ve %11,8’si haftada 4 kez kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öykü Okuma Sıklıkları

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Haftada 3 kez	1	2	0	3	17,7
Haftada 4 kez	0	0	2	2	11,8

Her gün	4	4	3	11	64,7
Günde 2 kez	0	0	1	1	5,8
Toplam	5	6	6	17	100

Öykü Okumanın Çocuklara Sağladığı Katkılara İlişkin Bulgular

Öğretmenlere öykü okumanın çocuklara sağladığı katkıları sorulduğunda farklı gelişim alanlarındaki katkılarından söz etmişlerdir. Bunlardan en sık dile getirilene öykü okumanın dil becerilerinin gelişimine olan katkıları olmuştur (bkz. Tablo 6). On iki öğretmen kitap okumanın çocukların sözcük bilgilerini artırmada ve ifade edici dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ardından, dinleme ve dinlediğini anlama becerileri ile sosyal becerilerinin gelişimine olan katkısı sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler, kitap okuma sırasında çocukların mimikleri tanıdıklarını, göz teması kurmayı öğrendiklerini, olumlu davranış örneklerini gördüklerini ve özgüven becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kitap okumanın, okumaya hazırlık becerilerinin gelişimine etkisi sadece üst SED’de yer alan okullarda görev yapan iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Tablo 6. *Öykü Okumanın Çocuklara Sağladığı Katkılara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Dil becerilerinin gelişimi	4	4	4	12	24,5
Dinleme ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi	2	4	2	8	16,3
Sosyal becerilerin gelişimi	3	3	2	8	16,3
Bilişsel gelişim	1	2	3	6	12,3
Hayal dünyasının gelişmesi	0	2	2	4	8,2
Dikkat becerilerinin gelişimi	0	0	3	3	6,1
Bilgi edinme	2	1	0	3	6,1
Okumaya hazırlık becerilerinin gelişimi	0	0	2	2	4,1
Kitap sevgisinin kazanılması	1	0	1	2	4,1
Problem çözüme becerilerinin gelişimi	0	0	1	1	2
Toplam	13	16	20	49	100

Öğretmenlerin Kitap Seçerken Dikkat Ettikleri Noktalara İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere okudukları kitapları seçerken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, öğretmenler kitapların farklı özelliklerini incelediklerini ve çok sayıda boyutu dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri Tablo 7’de özetlenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, bu özelliklerden en sık ifade edileni kitapların içeriğinin çocukların ilgilerine ve gelişim özelliklerine uygunluğu olmuştur. Alt SED’de bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin %80’i ve üst SED okullarda çalışan öğretmenlerin tümü, kitap seçerken çocukların ilgilerini ve gelişim özelliklerini göz önünde bulunduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, orta SED okullarda çalışan öğretmenlerin ancak %33’ü bu özelliği dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Sıklığı en yüksek yanıtlardan birisi de kitapların görsel özellikleri olmuştur. Öğretmenler resimlerin içeriğe uygunluğuna, çizimlerin ve resimlemenin yaşa ve estetik uygunluğuna ve kullanılan kağıdın kalitesine (kuşe kağıt) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında, haftanın temasına uygun ve öğretim amaçlarını içeren kitaplar olması ile kitapta kullanılan dilin anlaşılır olmasına dikkat ettiklerini belirten öğretmenler olmuştur. Dilin uygunluğu konusunda en önemli özelliğin kitaptaki bilinmeyen sözcük sayısı olmuştur. Alt SED’de çalışan öğretmenlerden birinin “kitabı seçerken içinde bilinmeyen sözcükler olmasına dikkat ediyorum. Ortalama iki-üç bilinmeyen sözcük içerenleri tercih ediyorum” şeklindeki ifadesine karşılık, orta SED’de çalışan bir öğretmenin “kitapta bilinmeyen sözcük olmamasına dikkat ediyorum” şeklindeki bir

ifadesi öğretmenlerin bilinmeyen sözcüklere bakış açısını gösteren ifadeler olarak dikkat çekmiştir. Son olarak, öğretmenler yazılı bölümleri uzun olan kitapları tercih etmediklerini, böyle durumlarda çocukların sıkıldıklarını ve çocukların daha rahat görebilmeleri nedeniyle kitabın büyük boy olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Resimli Öykü Kitaplarını Seçerken Önem Verilen Noktalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
İçeriğin çocukların ilgilerine ve gelişim özelliklerine uygunluğu	4	2	5	11	23,4
Görsel niteliklerinin uygunluğu	3	3	4	10	21,3
İçeriğin haftanın temasına uygunluğu	2	3	2	7	14,9
Kullanılan dilin uygunluğu	2	2	3	7	14,9
Yazı uzunluğu	3	1	1	5	10,6
Kitabın büyük boy olması	2	0	2	4	8,5
Yazarı / Yayınevi	0	2	0	2	4,3
Neden – sonuç ilişkisi içermesi	1	0	0	1	2,1
Toplam	17	13	17	47	100

Öğretmenlerin Çocuklara Kitap Okurken Dikkat Ettikleri Noktalara İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Daha etkili olması için öykü okurken yapmaya özellikle özen gösterdiğiniz veya dikkat ettiğiniz (kitabı tutuşunuz, ses tonunuz, çocukların oturma düzeni, dikkatlerini çekme vb.) noktalar var mı?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya yanıtları Tablo 8’de okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında olmak üzere üç başlık altında özetlenmiştir. Öğretmenlerin okuma öncesinde en sıklıkla dikkat ettikleri noktanın oturma düzeni olduğu ve çocukları genel olarak birbirlerinin görüşünü engellemeleri nedeniyle “U” şeklindeki düzende oturttıkları belirlenmiştir. Okuma sırasında ise çocukların dikkatini çekmek ve ilgilerini artırmak için ses tonu, vurgulamaları ve mimikleri kullanmaya ve resimleri görmelerini sağlamak için kitabı çocuklara dönük tutmaya dikkat ettikleri bulunmuştur. Son olarak ise, okuma sonrasında öyküyü dramatize ederek çocukların öyküyü daha iyi anlamalarını sağlamaya çalıştıkları ve kitabın sonundaki veya kendilerinin oluşturdukları sorulardan yararlanarak çocukların dinlediğini anlama düzeylerini belirledikleri bulunmuştur. Öykü okurken dikkat edilen noktaların en yüksek sıklıkta alt SED okullarda çalışan öğretmenler tarafından ifade edilmesi dikkat çekicidir.

Tablo 8. Çocuklara Kitap Okurken Önem Verilen Noktalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Okuma Öncesinde					
Oturma düzeni (U şeklinde yerleştirme)	5	2	4	11	16,9
Tekerleme, bilmeceler vb. ile geçiş	1	1	0	2	3,1
Kitabı tanıma (adı, yazarı vb.)	1	1	0	2	3,1
Kitap ve konusu hakkında ön konuşma	2	0	0	2	3,1
Dikkat dağıtıcı durumları engelleme	1	0	1	2	3,1
Okuma Sırasında					
Ses tonu, vurgulamalar ve mimikler	5	3	6	14	21,5
Resimleri görmelerini sağlayacak şekilde kitabı tutma	4	3	1	8	12,3
Okumayı bölmeme	2	1	0	3	4,6
Çocuklarla göz teması kurma	1	1	1	3	4,6
El kuklaları ve görseller kullanmak	1	1	0	2	3,1
Ara söyleşiler yapmak	0	1	0	1	1,5
Olayları tahmin etmelerini isteme	1	0	0	1	1,5
Okuma Sonrasında					
Öyküyü dramatize etme	3	1	1	5	7,7
Dinlediğini anlama soruları sorma	1	2	0	3	4,6
Öykü tamamlama	1	1	0	2	3,1
Öykü tekrarı	0	1	1	2	3,1
Kendi hayatları ile ilişkilendirme	2	0	0	2	3,1
Toplam	31	19	15	65	100

Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Çocuklara Kazandırılması Gerekli Olan Becerilere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere “Sizce okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuklara kazandırılması gerekli en önemli beceri/ler nelerdir?” diye sorulmuş ve öğretmenlerin bu soruya en sık verdikleri yanıt, bilişsel becerilerin geliştirilmesi olmuştur (bkz. Tablo 9). Öğretmenler, bilgiyi anlama, sorgulama ve analiz etme, benzerlik ve farklılıkları bulma ve görsel / işitsel algı gibi becerilerin çocukların okula başladıklarında en gereksinim duydukları beceriler olduğunu ve bu nedenle anasınıfında mutlaka kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen diğer bir beceri alanı da küçük kas becerilerinin geliştirilmesidir. Bu beceri alanını vurgulayan 7 öğretmenden 3’ü küçük kas becerilerini okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuklara kazandırılması gerekli tek beceri alanı olarak ifade etmişlerdir. Dil becerilerinin gelişimi ise 6 öğretmen tarafından dile getirilen diğer bir beceri alanıdır. Çocukların sözcük ve kavram bilgisinin gelişmesinin ve kendini ifade edebilmesinin okuma yazma öğrenme sürecinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar dışında, 3’ü alt SED’de bulunan okullarda çalışan öğretmenler olmak üzere 4 öğretmen tarafından çocuklara sesbilgisinin kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Dinleme ve dinlediğini anlama ise yine 4 öğretmen tarafından ifade edilen ve okuma yazmaya hazırlık sürecinde kazandırılması gerektiğini düşündükleri diğer bir beceri alanı olmuştur.

Tablo 9. Okuma Yazmaya Hazırlık Sürecinde Çocuklara Kazandırılması Gerekli Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Bilişsel beceriler	3	3	2	8	22,2
Küçük kas becerileri	1	3	3	7	19,4
Dil becerileri	3	1	2	6	16,7
Dinleme ve dinlediğini anlama becerileri	1	1	2	4	11,1
Sesbilgisi	3	0	1	4	11,1
Sosyal beceriler	2	0	0	2	5,5
Yazı ile ilgili yön kuralları	0	0	1	1	2,8
Düzenli çalışma becerileri	1	0	0	1	2,8
Kitap sevgisi	1	0	0	1	2,8
Dikkat becerileri	0	1	0	1	2,8
Öz bakım becerileri	1	0	0	1	2,8
Toplam	16	9	11	36	100

Erken Okuryazarlık Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Erken okuryazarlık çalışmalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 10'da özetlenmiştir. Erken okuryazarlık çalışmalarında öğretmenler tarafından en sık olarak materyal ve aile katılımının yetersizliği sorunları dile getirilmiştir. Materyal yetersizliği en sık olarak üst SED'de yer alan okullarda çalışan öğretmenler tarafından dile getirilirken aile katılımının yetersizliği alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Materyal yetersizliğini dile getiren öğretmenler materyalleri genellikle kendilerinin tasarlamak ve hazırlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Aile katılımının yetersizliğini ifade eden öğretmenler ise sınıflarındaki öğrencilerin yaklaşık yarısının ailelerinin görüşmelere dahi gelmediklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında, sınıf mevcudunun çok olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun planlama yapamadıklarını belirten öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 17 öğretmen tarafından toplam 23 sorun dile getirildiği dikkati çekmiştir. Orta SED bir okulda çalışan bir öğretmen ise konuyla ilgili hiçbir sorunlarının olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 10. Erken Okuryazarlık Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Alt SED <i>f</i>	Orta SED <i>f</i>	Üst SED <i>f</i>	Toplam <i>f</i>	%
Materyal yetersizliği	1	2	4	7	30,4
Aile katılımının olmaması	3	3	1	7	30,4
Sınıf mevcudunun çok olması	1	2	0	3	13
Ailelerin bilgi yetersizliği	0	0	2	2	8,7
Müfredat amaçlarını yetiştirememe	2	0	0	2	8,7
Çocukların ön yaşantı yetersizliği	0	1	0	1	4,4
Kitap köşesinin olmaması	1	0	0	1	4,4
Toplam	8	8	7	23	100

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili bilgi ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve ülkemiz eğitim sistemine uygun öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde ilk olarak, erken okuryazarlığın çalışmada katılımcı olan öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından “hazırbulunuşluk” olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan bu tanımın alanyazında yaygın kabul gören “çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma yazmaya ilişkin önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü” (Burns vd., 1999; Casey ve Howe, 2002; Dickinson ve McCabe, 2001; Elliott ve Olliff, 2008; Neuman ve Dickinson, 2001; Sulzby ve Teale, 1991; Uzuner, 1997; Whitehurst ve Lonigan, 2001) şeklindeki tanıma uygun olduğu düşünülmektedir. Bu durum, erken okuryazarlıkla ilgili konuların ülkemizde oldukça yeni olması ve bu konudaki çalışmaların sınırlı olması göz önünde bulundurulduğunda umut vericidir. Öğretmenlerin erken okuryazarlığa ilişkin farkındalıkları, çocukların okuma yazma öğrenmeye daha hazır bir şekilde başlamalarının sağlanması ve böylelikle okuma yazmayı daha kolay öğrenebilmeleri ve daha yüksek akademik başarı gösterebilmeleri açısından önemlidir (Dennis ve Horn, 2011).

Diğer taraftan, öğretmenlerin yaklaşık yarısı erken okuryazarlık kavramını okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu durum, erken okuryazarlık olarak ifade edilen kavramın gerisindeki olguyu bilmeyenler için sözcük anlamıyla ifade ettikleri çerçevesinde anlaşılır görünmekle birlikte, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri yeterli düzeyde takip etmediklerini ve öğretmenlere sunulan hizmet içi programların güncel gelişmeleri yeterli düzeyde içermediğini veya vurgulamadığını düşündürmektedir. Ek olarak, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında da erken okuryazarlık becerilerine yönelik dersler yaygın değildir. Bu açıdan, hem ilgili lisans programlarının hem de hizmet içi eğitim programlarının çocukların daha sonraki yıllardaki akademik başarılarının oldukça önemli bir belirleyicisi olan erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek yönde dersleri ve konuları içermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu yönde yanıt veren öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, çoğunluğunun Açıköğretim Fakültesi'nin lisans programı, meslek yüksekokulları ve kız meslek lisesi mezunları olduğu dikkati çekmektedir. Bu ise, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bilgi ve uygulamaları arasındaki farkları kapatması açısından niteliğinin artırılmasına yönelik yapılan değerlendirmeyi desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler erken okuryazarlık çerçevesinde en çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişler ve bu etkinlikler için günde 15-40 dakika arasında değişen süreler ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıklarını belirttikleri kavram öğretimi ve kitap okuma etkinlikleri ile erken okuryazarlığın temel yapılarından olan dil becerileri ve sözcük bilgisinin, çizgi çalışmaları ile de yazma becerilerinin gelişiminin desteklenebileceği bilinmektedir (Hagtvet, 2000; Neuman, Copple ve Bredekamp, 2000; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Buna karşın, erken okuryazarlığın en önemli alt becerileri arasında değerlendirilen sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerine daha az oranda yer verildiği görülmüştür. Bunlar içerisinde sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen etkinliklerin beş öğretmen, harf bilgisine yönelik etkinliklerin ise sadece bir öğretmen tarafından gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu yönde bilgi veren öğretmenlerin erken okuryazarlığı genel anlamıyla hazırbulunuşluk olarak tanımlayan öğretmenler olduğu dikkati çekmiştir. Buna karşın, erken okuryazarlığı okul öncesi dönemde okuma yazma öğrenilmesi olarak tanımlayan öğretmenlerin ise tanımladıkları etkinliklerin genellikle kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinlikleri ile sınırlı kaldığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak erken okuryazarlık etkinliklerine sınırlı düzeyde yer vermesinin çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan birincisi, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık ve onu oluşturan alt becerilerin önemi ve öğretimi konusunda bilgilerinin yetersiz olmasıdır (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005). Örneğin, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın geliştirilmesine yönelik yaptıkları etkinlikler genel olarak, ünlü harflerin sesleriyle başlayan sözcüklerin bulunması veya başlamayan sözcüklerin ayırt edilmesi şeklindeki etkinliklerle sınırlı olmaktadır. Buna karşın, ilgili alanyazına bakıldığında bu becerinin

geliştirilmesine yönelik çok sayıda farklı görevi içeren etkinliklerin yapıldığı ve uygulama için önerildiği görülmektedir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Gray ve McCutchen, 2006; Lonigan, Burgess ve Antony, 2000; Whitehurst ve Lonigan, 1999). Gerçek anlamda sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi, ancak çocukların sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonu anlayacakları bu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilebilecektir (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003). Diğer taraftan, ülkemizde okul öncesi dönemde harf öğretiminin yapılmaması yönünde oldukça yaygın bir uygulama vardır. Özellikle ses temelli okuma öğretimi sürecinde çocukların harflerin isimleri ile seslerini karıştırdıkları gerekçesiyle okul öncesi dönemde harf isimlerinin öğretilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Oysa çocukların sesleri öğrenirken ve sözcükleri okurken harflerin isimlerinden yararlandıkları (Johnson, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez, 1999); sesbilgisel farkındalığın harf bilgisi olmayan çocuklarda gelişmesinin daha zor olduğu ve bu nedenle de harf bilgisinin sesbilgisel farkındalık ile birlikte öğretiminin yapılması gerektiğine yönelik çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Bus ve Van IJendoorn, 1999; Roberts, 2003; Schneider vd., 2000).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine sınırlı düzeyde yer vermesinin diğer bir nedeninin ise genel olarak okul öncesi eğitim programının, MEB'in ve müfettişlerinin erken okuryazarlık konusuna bakış açıları ve bunun uygulamaya yansımaları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, erken okuryazarlık becerilerinden biri olan yazı farkındalığının çocukların yazılı materyaller ile sık karşılaştığı ve yazı ile ilgili etkinlikleri yaptıkları durumlarda geliştiği bilinmektedir (Lesiak, 1997; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Pullen ve Justice, 2003; Purcell-Gates, 1996). Buna karşın, çalışmada elde edilen bulgulara göre sadece altı öğretmen sınıflarında yazıyı kullandıklarını ve bu düzenleme çerçevesinde nesnelere etiketlediklerini ve çocukların isimlerini eşyalarının ve etkinlik ürünlerinin üzerine yazdıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak, görüşmeler sırasında sınıflarda yapılan informal gözlemlerde sınıflardaki yazılı materyallerin yetersizliği özellikle dikkat çekmiştir. Sınıflarda genel olarak hava durumu, sayılar, şekiller ve renkler gibi standart bazı kavramların öğretimini hedefleyen panoların ve sınırlı sayıda nesne etiketlerinin dışında harfleri veya yazıları içeren materyallerin oldukça sınırlı olduğu veya hiç olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların okuma yazma bilmemeleri gerekçesiyle sınıflarda yazı kullanmanın gerekli olmadığını düşündükleri yönündeki bazı bulgulara ek olarak (Deretarla-Gül ve Bal, 2006), öğretmenler bu konuda yaptıkları açıklamalarda MEB müfettişlerinin özellikle bu konuda kısıtlayıcı olduklarını ve sınıflarda eşyaların isimlerinin bulunduğu etiketlerin veya harflerin yer almasını uygun bulmadıkları için kaldırttıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, okul öncesi eğitimde harf bilgisinin öğretilmemesine yönelik kısıtlamalar ile birlikte genel olarak okul öncesi eğitim programının, MEB'in ve müfettişlerinin erken okuryazarlığa bakış açısını sergilemesi bakımından önemlidir.

Son olarak, öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerine sınırlı düzeyde yer vermesinin okul öncesi eğitim için belirlenmiş günlük eğitim sürelerinin kısa olması ile ilgili olabileceği de düşünülmektedir. Daha yaygın olarak ikili öğretim ile gerçekleştirilen okul öncesi eğitim günlük ortalama dört saat olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sürenin önemli bir kısmı da serbest zaman, beslenme, tuvalet, hazırlık ve oyun etkinlikleri için ayrılmakta, öğretim ancak 15-40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmektedir. Buna karşın, bu süre oldukça sınırlıdır ve okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli değildir (Deretarla-Gül ve Bal, 2006). Çalışmada katılımcı birçok öğretmen tarafından ifade edildiği gibi, öğretmenler okula hazırlığa yönelik günde sadece bir etkinlik tamamlayabilmektedirler.

Çalışmadan elde edilen okuma etkinliklerinin sıklığına ilişkin bulgular ise öğretmenlerin çoğunluğunun her gün, beş öğretmenin ise haftada 3-4 kez okuma yaptıklarını göstermiştir. Her ne kadar kitap okuma süreleri hakkında bilgi edinilmemiş olsa da kitap okuma etkinliğini her gün gerçekleştiren öğretmenlerin çoğunluğu oluşturması umut vericidir. Haftada 3 kez okuma yapan öğretmenler alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenlerdir ve eğitim süresinin yetersizliğini neden olarak göstermişler, okuma yapmadıkları günleri diğer etkinlikleri yapabilmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, alt ve orta SED'de yer alan okullarda çalışan ve aynı süre kısıtlamaları altında olan diğer öğretmenlerin etkinliği her gün gerçekleştirebiliyor olmaları dikkat çekicidir. Diğer taraftan, haftada 4 kez okuma yapan 2 öğretmen ise üst SED okullarda çalışan öğretmenlerdir. Tam gün öğretim yapan bu okullarda zaman sınırlaması bir sorun olamamakla birlikte öğretmenler bu yönde bir tercihi olduğunu

ve 4 gün yapılan okuma etkinliğinin yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Oysa yurt dışındaki okul öncesi eğitim kurumlarında yaygın olan uygulama, kitap okuma etkinliğinin her gün, günde en az bir kez yapılması yönündedir (Lewman, 1999; Shedd ve Duke, 2008).

Öğretmenler sınıflarında yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin çocukların dinleme, dinlediğini anlama, sosyal ve bilişsel becerilerin gelişiminde etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Kitap okuma etkinliğinin tüm bu sayılan becerilerin gelişiminde önemli katkıların olduğunu ve bu becerilerin okula hazır oluşu desteklediği alanyazında bildirilmektedir (Allor ve McCathren, 2003; Bruns ve Pierce, 2007; Bus, van IJendoorn ve Pellegrini, 1995; Dennis ve Horn, 2011; Hagtvet, 2000). Buna karşın, okumaya hazırlık becerilerine olan katkısından söz eden öğretmen sayısının oldukça sınırlı olduğu (n=2) gözlenmiştir. Bu iki öğretmenin diğer sorulara verdikleri yanıtlar da genel olarak incelendiğinde, erken okuryazarlık konusunda bilgi düzeylerinin diğer öğretmenler ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu, uygulamalarını bu becerileri destekleyecek şekilde düzenledikleri ve bu yöndeki etkinliklere daha sık yer verdikleri dikkati çekmiştir. Bu bulgu, bilgi düzeyinin uygulamaları farklılaştırdığı yönündeki tezi destekler niteliktedir. Diğer taraftan, bu sayının sadece 2 ile sınırlı olmasının öğretmenlerin erken okuryazarlık ve kitap okuma etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerini destekleyici yönü konusunda yeterli farkındalık düzeyine ulaşmadıklarının göstergesi olduğu da düşünülmektedir. Kitap okuma etkinliği erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan yaygın bir uygulamadır. Kitap okuma etkinlikleri çocukların yeni sözcükler öğrenmeleri için fırsatlar sunmakta ve hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinde ve sözcük bilgilerinde önemli ölçüde gelişme sağlamaktadır (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Kitap okuma etkinliklerinin, ayrıca öğretilmesi amaçlandığında sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığının artırılmasında da etkili olduğu bulunmuştur (Arnold vd., 1994; Ezell ve Justice 2000; Justice ve Ezell, 2002; Justice, Kadevarek, Bowles ve Grimm 2005; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst, 1992; Whitehurst vd, 1994). Bu nedenle, kitap okuma etkinliklerinin her güne yaygınlaştırılmasının ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik zenginleştirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler okuyacakları kitapları seçerken çok sayıda boyutu dikkate alarak seçimlerini yaptıklarını, en sık olarak da içeriğin çocukların ilgilerine ve gelişim özelliklerine uygunluğuna ve kitabın görsel niteliklerinin uygunluğuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Daha az sıklıkta belirtilen diğer boyutlardan ikisi de içeriğin haftanın temasına uygunluğu ile kullanılan dilin uygunluğu olmuştur. Kitap seçiminde kitabın ve içeriğinin öğretim amaçlarına (temaya) uygun olması ve öğretim amaçlarını destekleyecek niteliklere sahip olması önemli iken (Dennis ve Horn, 2011; Lewman, 1999; Shedd ve Duke, 2008) sadece yedi öğretmen tarafından dile getirildiği bulunmuştur. Dilin uygunluğu konusunda ise öğretmenlerin aynı başlık altında farklı kriterler gözettikleri dikkati çekmiştir. Örneğin, bir öğretmen kitap seçerken içerikte 2-3 bilinmeyen sözcük olmasına dikkat ettiğini belirtirken, bir öğretmen içinde bilinmeyen sözcükler olmamasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu ise, öğretmenlerin aynı sözcükler ile ifade edilen kriterler altında aslında farklı yönleri dikkate alabildiklerini göstermektedir ve bu tür betimsel çalışmalarda katılımcıların yanıtlarını hangi temel düşünceler çerçevesinde oluşturduklarının irdelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kitap içerisinde bilinmeyen sözcük olmamasına dikkat edilmesi ayrıca kitap okuma etkinliğinin amaçları konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olunmadığının göstergesi olarak da düşünülebilmektedir. Orta SED bir okulda çalışan bu öğretmenin diğer sorulara verdiği yanıtlar da hem erken okuryazarlık konusundaki bilgi düzeyinin hem de bu yöndeki uygulamalarının oldukça yetersiz olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, kitap okuma etkinliklerinin en temelde çocukların yeni sözcükler öğrenmeleri için fırsatlar sunduğu ve sözcük bilgilerini geliştirmeyi amaçladığı alanyazında sıklıkla belirtilmiş olmasına rağmen (Chow ve McBride-Chang, 2003; Hargrave ve Senechal, 2000; Valdez- Menchaca ve Whitehurst, 1992; Wasik ve Bond, 2001; Wasik vd., 2006) öğretmenin bu fırsatı engelleyecek yönde davranış sergilemesi düşündürücüdür.

Öğretmenler kitap okuma etkinliği sırasında sıklıkla oturma düzenine, ses tonu, vurgulamalar ve mimikleri kullanmaya, kitabı çocukların resimleri görecekları şekilde tutmaya ve okuma sonrasında ise öyküyü dramatize etmeye ve kitabın sonundaki soruları kullanarak dinlediğini anlamayı değerlendirmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri noktalar alanyazında kitap okuma etkinliğinde yapılması gerektiği belirtilen davranışlar ve kitap okumanın etkililiğini artıracak

etmenler (Dennis ve Horn, 2011; Lewman, 1999; Shedd ve Duke, 2008) olmasına rağmen maksimum düzeyde etkililik için yeterli değildir. Alanyazın incelendiğinde ve bu konuda yurtdışında yapılan uygulamalara bakıldığında kitap okuma etkinliklerinin “etkileşime dayalı” bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Dickinson ve Tabors, 2001; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Teale, 2003; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1999). Bu ise, öğretmenlerin okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuklara açık uçlu sorular sorarak ve olayları ve karakterleri çocukların yaşamları ile ilişkilendirmelerini isteyerek çocuklara konuşma fırsatları sunmalarını; bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını açıklayarak ve tekrar ettirerek sözcük bilgisini artırmayı ve çocukların cevaplarını uygun dilbilgisi yapıları kullanarak genişletmelerini ve model olmalarını gerektirmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, okuma öncesinde kitap ve konusu hakkında ön konuşma yapma, okuma sırasında ara söyleşiler yapma, olayları tahmin etmelerini isteme ve okuma sonrasında kendi hayatları ile ilişkilendirmenin sadece üç öğretmen tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Bu öğretmenler tarafından kitap okuma etkinliği sırasında gerçekleştirilen etkileşimin onların erken okuryazarlığa yönelik farkındalıklarının yüksek olması ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Üç öğretmen ise okuma sırasında çocukların dikkatlerini dağıtmamak gereğiyle okumayı bölmemeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Oysa etkileşimli kitap okuma yönteminde özellikle okuma sırasında çocukla etkileşime dayalı konuşma fırsatları oluşturulması önerilmektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992; Whitehurst vd., 1999). Bu nedenle, öğretmenlerin yurt dışında yaygın olarak uygulanan etkileşime dayalı kitap okuma yöntemi hakkında bilgilendirilmeleri ve öğretmen adayları için lisans programlarında konunun ders olarak yer almasının sağlanması önemlidir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocuklara kazandırılmasının gerekli olduğunu düşündükleri en önemli beceriler arasında sıklıkla bilişsel beceriler ve küçük kas motor becerileri yer almıştır. Her iki becerinin de okuma yazma öğrenme sürecinde etkili oldukları (Rogoff, 1990; Shonkoff ve Phillips, 2000:377; Yangın, 2009) bilinmekte birlikte tek başlarına yeterli değildirler. Okuma yazma becerilerinin en önemli yordayıcılarından olan dil becerileri (Hirsch, 2003; Zhang ve Alex, 1995) altı öğretmen tarafından, sesbilgisi ise (Brady vd, 1994; Gray ve McCutchen, 2006) dört öğretmen tarafından kazandırılması gereken en önemli beceriler arasında sıralanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi yanıtlar öğretmenlerin okuma yazma öğrenirken gerekli olan beceriler ve erken okuryazarlık konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Son olarak, erken okuryazarlık çalışmalarında karşılaşılan sorunlar konusunda ise üst SED okullarda çalışan öğretmenler materyal yetersizliğini, alt ve orta SED okullarda çalışan öğretmenler ise aile katılımının yetersizliğini sorun olarak dile getirmişlerdir. Alt ve orta SED okullarda aile katılımının yetersizliği genel olarak daha önceki bulgularla uyumlu olmakla birlikte (Kerem ve Cömert, 2005; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004) üst SED (özel) okullarda materyal yetersizliğinin yaşanmasının ilginç bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Materyal yetersizliği genel olarak devlet okullarındaki anasınıflarında yaşanan yaygın bir problem olmakla birlikte (Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004) özel okullarda yaşanan bu durumun, okulların tüm gün olması ve bu nedenle öğrencilerle gerçekleştirilecek daha çok etkinlik için daha çok sayıda ve türde materyale gereksinim duyulması ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dile getirilmesi onlar açısından önemine işaret etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, çalışmada katılımcı öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik sınıf uygulamalarının konuyla ilgili bilgi düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu dikkat çekmiştir. Erken okuryazarlık bilgi düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sınıf etkinliklerini çeşitlendirdikleri, erken okuryazarlığı oluşturan becerilerin geliştirilmesini hedefleyen uygulamalara daha sık yer verdikleri ve kitap okuma etkinlikleri sırasında çocuklarla etkileşim oluşturmaya daha çok dikkat ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler arasında erken okuryazarlığın alanyazında belirtilmiş tanımına ve uygulamalarına en yakın cevapların çoğunlukla alt ve üst SED okullarda çalışan öğretmenler tarafından verildiği gözlenmiştir. Orta SED okullardaki öğretmenlerin ise erken okuryazarlığın alanyazında tanımlanmış şeklini daha düşük düzeyde gerçekleştiren öğretmenler oldukları görülmüştür. Çakmak ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üst SED okullarda çalışan anasınıfı öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgilerinin daha yüksek olduğu

belirlenmiş iken, Kerem ve Cömert (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıfı öğretmenleri ile özel okulların bünyesindeki anasınıfı öğretmenleri arasında erken okuryazarlık uygulamaları açısından fark olmadığı bulunmuştur. Üst SED okullardaki öğretmenlerin alt SED okullardaki öğretmenlerle benzer yanıtlar vermeleri ancak orta SED okullardaki öğretmenlerden farklılaşmaları her iki araştırma sonucunu da destekler niteliktedir. Alt ve orta SED okullardaki öğretmenler arasındaki farklılığın ise öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Orta SED okulların öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri en yüksek grup oldukları (x=21 yıl) görülmektedir. Alt ve üst SED okulların öğretmenlerinin ise deneyim süreleri sırasıyla ortalama 6,2 ve 15,8 yıldır. Alt ve orta SED okullardaki öğretmenlerin deneyim sürelerindeki bu farklılığın, devlet okullarındaki öğretmenlerin puan sistemi ile gerçekleştirilen atamaları sonucu oluştuğu düşünülmektedir. Bu puan sistemine göre mesleki deneyimi daha yüksek öğretmenler genellikle orta ve üst SED'deki okullara yerleşebilirken, mesleki deneyimi az öğretmenler alt SED'deki okullara yerleştirilmektedir. Bu çerçevede, alt SED okullardaki öğretmenlerin daha yakın zamanda mezun olmalarına bağlı olarak alandaki son gelişmelerden daha fazla haberdar oldukları ve uygulama yönündeki motivasyonlarının daha yüksek olduğu; buna karşın, orta SED okullardaki öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha uzun olmasına bağlı olarak bilgi düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken (Hindman ve Wasik, 2008) hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin düşük olmasına bağlı olarak alandaki gelişmelerden yeterince haberdar olamadıkları (Dickinson, 2002; Hsieh, vd. 2009) ve mesleki tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha yüksek olması söz konusu olabilmektedir. Bu durumun ise sözü geçen farklılığın nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları anasınıflarında uygulanan eğitim programlarına yönelik önemli uygulama önerileri sunmaktadır. Öncelikle, yukarıda da belirtildiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin, kurum idarecilerinin, MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü çalışanlarının ve müfettişlerinin erken okuryazarlık, önemi, içeriği ve yöntemleri konusunda bilgilendirilmeleri ve eğitim programlarının bunu sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi son derece önemlidir. Öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda uzmanlar tarafından eğitilmeleri, uygulama örneklerini izlemeleri ve uygulamaları sırasında sürekli mentorluk desteği almaları sağlanmalıdır. Ek olarak, tüm ilgili tarafların alandaki gelişmeleri takip etmeleri konusunda desteklenmelerine ve hizmet içi eğitim programlarının bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerini alana aktarılmasına destek olacak şekilde düzenlenmesine çalışılmalıdır. Erken okuryazarlığın bir ders olarak okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer almasının sağlanması ayrıca önemlidir.

Eğitim süresinin kısa olmasına bağlı olarak etkinliklerin gerçekleştirilememesine yönelik ise hem eğitim süresinin erken okuryazarlık etkinliklerine daha çok yer verecek şekilde düzenlenmesi, hem de diğer tüm etkinliklerin (serbest zaman, oyun, boyama, beslenme, müzik vb.) içerisine erken okuryazarlığı destekleyecek şekilde açık veya örtük amaçlar yerleştirilmesi önerilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitimde tüm etkinliklerin amaçlı gerçekleştirilmesi kazanımları en üst düzeyde gerçekleştirmek için son derece önemlidir. Ancak bu şekilde gerçekleştirildiğinde okul öncesi eğitimin amaçlarından biri olan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerçekleştirilmiş olacaktır. Buna karşın, bu süreçte öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve farklı etkinliklerde açık ve örtük amaçları nasıl bir arada gerçekleştirebileceklerine dair bilgilendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir.

Son olarak, bu çalışma sınırlı sayıdaki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarının gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır. Yanıtları ile uygulamaları arasındaki tutarlılık incelenmemiştir. Bu nedenle, daha çok sayıdaki öğretmen ve tüm ilgili tarafların meslek elemanları (örn. idareciler, ilgili genel müdürlük çalışanları, müfettişleri vb.) ile gerçekleştirilecek ve uygulamaların da inceleneceği çalışmalara gereksinim vardır. Buna karşın, tüm sınırlılıklarına rağmen, çalışmadan elde edilen bulguların dikkate alınması ve bulgular ışığında sunulan önerilerin gerçekleştirilmeye çalışılmasının sonuçları itibarıyla önemli olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J.,& Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*, 253-275.
- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic, 39*, 72-79.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture-book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*, 235-243.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter-naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of Dyslexia, 45*, 3-25.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45-67.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia, 44*, 26-59.
- Bruns, D. A., & Pierce, C. D. (2007). Let's read together: Tools for early literacy development for all young children. *Young Exceptional Children, 10* (2), 2-10.
- 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.
- Bryant, P. E., MaeLean, M., Bradley, L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology, 26*, 429-438.
- Burns, M. S, Griffin, P., & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Bus, A., & Van IJzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training programs. *Journal of Education Psychology, 91*, 404-413.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Vukelich, C., Buell, M. J., & Han, M. (2008). Strategic and intentional shared storybook reading. In L. Justice & C. Vukelich (Eds.), *Creating preschool centers of excellence in language and literacy* (pp. 198-220). NY: Guilford.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Catts, H., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Resource, 49*, 278-293.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development, 14*, 233-248.
- Clark, P., & Kragler, S. (2005). The impact of writing materials in early childhood classrooms early literacy development of children from low-income families. *Early Child Development and Care, 175*, 285-301.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*, 261-283.
- 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*, 489 – 509.
- Dennis, L. R., & Horn E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children, 14*(3), 29 - 40
- Denton, K., & West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- 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, 1*, 2, 33-51.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher, 31*, 26-32.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 243-260.

- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*, 104-122.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 4, 186-202.
- Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., Howes, C., & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 174-195.
- Elliott, E., & Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal, 35*, 551-556.
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlanışluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 94-106.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 36-47.
- Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.
- Frey, B. B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L., & Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *The Journal of Educational Research, 98*, 272-280.
- 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.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Van Lieshout, R. & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*, 1101-1114.
- Gottfred, K. (2008). On language and literacy. *American Speech-Language-Hearing Association Leader, 13*(13), 24-32.
- Gray, A.L., and McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 325-333.
- Greene, B. E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*, 465-474.
- Hagtvet, B. E. (2000). Prevention and prediction of reading problems. In N. A. Badian (Ed.), *The prediction and prevention of reading failure* (pp. 105- 132). Baltimore, MD: York Press.
- Han, M., & Christie, J. (2001). Environmental factors in play: Space, materials, and time. *International Journal of Early Childhood Education, 7*, 149-165.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75-90.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction, *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 479-492.
- Hirsch, E. D. (2003), Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator, Spring*, 10-14.
- 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.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, D. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: the nature of the relationship. *Reading and Writing, 8*, 217-234.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437-447.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*, 224-235.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 17-29.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 40*, 67-85.

- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education* 25, 143-156.
- 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, 51-68.
- Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B., ve Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ, s. 207-210.
- Kerem, E. A., ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Kotaman, H. (2008). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 45(2), 55-61.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11, 29-44.
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160.
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lewman, B. (1999). Read it again! How re-reading and rereading stories helps heighten children’s literacy. *Children and Families*, 8, 12-15.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Lomax, R., & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 265-292.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Masny, D. (1995). Literacy development in young children. *Interaction*, 6(1), 21-24.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.) (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. Washington, DC: NAEYC.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Pub.
- Parlakıyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of preschool programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159.
- Podhajski, B., & Nathan, J. (2005). Promoting early literacy through professional development for childcare providers. *Early Education & Development*, 16, 23-41.
- 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, 87-98.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.

- Richgels, D. J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly, 30*, 96-109.
- Riley, J. L. (1996). The ability to label the letters of the alphabet at school entry: A discussion on its value. *Journal of Research in Reading, 19*, 87-101.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.
- Roberts, T. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology, 95*, 41-51.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rohl, M., (2000), Learning about words, sounds and letters. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Ed.), *Literacy Learning in the Early Years (57-81)*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology, 92*, 284-295.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*, 1-15.
- Shedd, M. K., & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children, 63*(6), 22-27.
- Shonkoff, J., Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Speece, D. L., Roth, F. P., Cooper, D. H. & De la Paz, S. (1999). The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis. *Applied Psycholinguistics, 20*, 167-190.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology, 41*, 225-234.
- Stahl, S. A., Richek, M. A., & Vandevier, R. J. (1991). Learning meaning vocabulary through listening: A sixth-grade replication. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 185-192) Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 36-407.
- Steensel R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*, 367-382.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks, *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 548-568.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002) Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-937.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity. Insight from research and practice. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.) *On reading books to children: Parents and teachers* (pp:114-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal correlational- instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, (pp.161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science, 10*, 334-338.
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okur-yazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day-care. *Developmental Psychology, 28*, 1106-1114.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243-250.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 63-74.

- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins: Much too late. *Education Matters*, 1(2), 16–19.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400>.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30,679-689.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261–272.
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Xue, Y., & Meisels, S.J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study—Kindergarten class of 1998–99. *American Educational Research Journal*, 41, 191–229.
- Yangın, B. (2009). The relationship between readiness and reading and writing performances. *Hacettepe University Journal of Education*, 36, 316-326.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, H., & Alex, N. K. (1995). *Oral language development across the curriculum, K - 12*. ERIC Digest.ED 389029.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49,1425–1439.