

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ¹

PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON EARLY LITERACY SKILLS

Elif Satı ÇALIŞ²

Nihan FEYMAN GÖK³

Başvuru Tarihi: 02.02.2022 Yayına Kabul Tarihi: 19.09.2022 DOI: 10.21764/maeuefd.1067062
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu Bursa İli, İnegöl İlçesi'nde resmi anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmenidir ve çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel yorunlayıcı desen yöntemiyle desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşü alınarak nihai hali verilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yüzyüze ve birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmının ya erken okuryazarlık kavramını bilmediği ya da eksik ve yanlış bildiği; kavramı okuma yazmayı erken öğretmek şeklinde yorumladığı bulunmuştur. Öğretmenler uygulama sürecinde erken okuryazarlık becerilerinden en çok sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin desteklenmesine yer vermekte; harflerden de yalnızca sesli harfleri tanıtmaktadırlar. Öğretmenlerin hazır çalışma sayfalarını ve etkinlik kitaplarını yoğun olarak kullandığı, öğrenme ortamı olarak en çok kitap merkezini kullandığı ve sınıf içinde yazılı uyarılara pek yer vermediği bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak nitelikli hizmet öncesi ve

Abstract: This research was conducted to examine the views of preschool teachers about early literacy skills. Convenient sampling method was used to determine the study group. 20 preschool teachers working in official kindergartens in Bursa Province İnegöl district participated in the research. The research was designed with the basic interpretive design method, one of the qualitative research methods. The semi-structured interview form, which was created by the researchers and finalized by taking expert opinion, was used as a data collection tool. The data of the study were collected through one by one interviews with the teachers. The obtained data were analyzed using the content analysis method.

According to the findings obtained from the research; the majority of the interviewed teachers did not know the concept of early literacy or they knew it incompletely and incorrectly and interpreted it as early learning of literacy, that phonological awareness and letter knowledge skills were known the most among the early literacy skills by the teachers; They introduce only vowels from letters. It was found that teachers mostly used ready-made worksheets and activity books are used intensively in the activities related to early literacy skills. It is seen that the book center is mostly used to support early literacy skills and environmental print in the

¹ Bu çalışma birinci yazarın Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, İnegöl Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, e-posta: elifsati@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6220-3490

³Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, e-posta: nihanfeyman@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0838-6791

hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği bu araştırmanın en güçlü önerilerindedir.

Anahtar Sözcükler: *Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi öğretmeni, öğretmen görüşleri*

classroom are mostly not included. It is one of the most important suggestion of this research that qualified pre-service and in-service training should be given to pre-school teachers.

Keywords: *Early literacy skills, preschool teacher, teacher views*

Giriş

Okuryazarlık çağın en önemli gerekliliklerinden biridir. İnsan, yaşantısı süresince okuma yazmayı tecrübelerini kaydetmek, duygu ve düşünceleri fark etmek, sosyal anlamda iletişim kurmak, bilgi edinmek, düşüncelerini aktarmak ve paylaşmak gibi pek çok amaç ile kullanmaktadır (Edwards & Willis, 2000). İnsan, okuryazarlığa toplum içerisinde kendine yer edinmek ve yaşantı içerisinde başarılı olmak için de ihtiyaç duymaktadır (Özdemir & Bayraktar, 2015). Çocukların ilkokula başlamadan önce okuryazarlıkla ilgili pek çok beceriyi kazanmış olmaları beklenmektedir. Okumayı öğrenmede yaşanan sıkıntılara ve bunlara sebep olan etmenlere bakıldığında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015; Torgesen & Burgess, 1998).

Erken okuryazarlık, çocukların resmi okuma yazmayı henüz öğrenmeden önce basılı materyallerle kurmuş olduğu deneyimlerdir. Uluslararası alan yazında “emergent literacy (kendiliğinden gelişen okuryazarlık)” ya da “early literacy (erken okuryazarlık)” olarak adlandırılan bu kavramlar, çocukların ilerideki akademik becerilerini yordayan önemli becerilerdir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, çocuklara okuma yazmayı öğretmek amacı taşımaz. Asıl amaç, çocuklarda okuma becerisi için gereken temelleri oluşturmaktır (MacLean, 2008). Bütüncül dil yaklaşımına göre erken okuryazarlık, resmi okuma yazma öğretimi başlamadan önce görülür (Barratt Pugh & Rohl, 2000). Çocukların olgunlaşmaları ve bilişsel becerilerinin okuma yazmayı öğrenmeye hazır olana kadar okuryazarlıkla ilgili faaliyetler ile tanıştırılmaması gerektiği kanısı, günümüzde resmi okuryazarlık eğitimi öncesinde çocukların bir dizi yazılı ve sözlü okuryazarlık becerisini kazandığı görüşü ile yer değiştirmiştir (Cabell, Justice, Kaderavek & Breit Smith, 2008). Okuma yazma ile ilgili temel becerilerin okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve tecrübelerle geliştiği (Kargın ve diğ., 2015; Whitehurst & Lonighan, 1998) ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinin çocukların ileriki akademik becerileri açısından önemli olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık kavramı sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı,

harf ve alfabe bilgisi, dinleme ve öyküleştirme becerisi, kelime dağarcığı ve okuryazarlık sevgisi olmak üzere altı temel beceri ile tanımlanmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık becerisi sesleri kendi dilinde tanıma, ayırtma ve değiştirme yeteneğidir. Sözcüklerdeki her bir sesi manipüle etme, sözcüklerin birbirleri ile kafiyeli olup olmadığını farkedebilme gibi becerileri içerir (Anthony & Francis, 2005). Yazı farkındalığı, yazının farkında olma, yazıyı oluşturan birimleri öğrenme, yazının yönü ve ilerleyişi (sağdan sola, yukarıdan aşağıya), yazının işlevi (yazının bir anlamı olduğu), yazının kelimeler, kelimelerin de harflerden oluştuğunun farkına varma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Cabell ve diğ., 2008, s.5; Whitehurst & Lonigan, 1998). Harf ve alfabe bilgisi, harflerin adlarının alfabetik bilgisine ve her bir sesin yazılı sisteme uygun olduğunu bilmek anlamına gelir (Armbruster, Lehr & Oshorn, 2003, s.27). Alfabede bulunan harfleri sıra ile sayabilme, tek başına bir harfi tanıyabilme becerilerini de içerir ve yazı farkındalığı becerisi ile iç içedir (Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Dinleme ve öyküleştirme becerisi, geçmiş bir yaşantıyı, daha önce dinlenen bir hikâyeyi ya da kurgulanan bir olay örüntüsünü anlatabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (McCabe & Rollins, 1994). İyi birer okuyucu olabilmek için, çocukların yazılı olarak iletilen mesajları anlaması gerekir. Bunun için de zengin bir dil ve kavramsal bilgi tabanına, geniş ve derin bir kelime dağarcığına ve sözlü muhakeme yeteneklerine ihtiyaçları vardır (Neuman, 2014). Kelime dağarcığı ise okunduğu ya da dinlendiği zaman anlaşılabilir ve konuşma esnasında da anlamlı bir şekilde kullanılan kelimelerdir (Gökkuş, 2016). Kelime dağarcığı okuma becerisi için kritiktir (Cunnigham, 2001, s.331). Okuryazarlık sevgisi okumaya değer verme, okuma ve yazmaya ilişkin etkinliklerden zevk almayı içermektedir (Peterson, Jang, Jupiter & Dunlop, 2012). Kitaplara ilgi göstermek ve kitaplardan keyif almak okuma yolunda atılan ilk adımdır. Bu beceri bebeklikten itibaren geliştirilebilir (Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili kazanım göstergeleri hakkındaki bilgileri ve sınıf içi uygulamaların belirlenmesi amacıyla 111 öğretmen ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın desteklenmesinin okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştıracağı görüşünde oldukları ve sesbilgisel farkındalık ile ilgili eğitim almaya ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Metinol, 2021). Laçın ve Güldenöğlü'nün (2022) 377 okul öncesi öğretmeni ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimin bir bütün olduğu ve her bir becerinin bir diğeri ile bağlantılı olduğu göz önünde bulundurularak bu altı temel erken okuryazarlık becerisinin bir arada bütüncül bir şekilde

ele alınması oldukça önemlidir. Belirli becerilere ağırlık verip diğerlerinin göz ardı edilmesi çocukları, elde edebilecekleri kazanımlardan mahrum bırakma riskini ortaya çıkartabilir.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanımı arasında pozitif ilişkinin ortaya çıktığı görülmektedir (Campbel, 2020; Guo, Piasta, Justice & Kaderavek, 2010). Öğretmenlerin çocuklarla olan etkileşim kaliteleri de çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Hamre, Pianta, Burchinal & Downer, 2010). Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çocuğun potansiyelini geliştirme, onu en yakın gelişim alanına doğru destekleme, okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik erken müdahale gereksinimi olan çocukları belirleme gibi durumlarda kritik bir rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1: Öğretmenler erken okuryazarlık kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
- 2: Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve alfabe bilgisi, dinlediğini anlama ve öyküleştirme, kelime hazinesi, yazı motivasyonu/okuryazarlık sevgisi) desteklemeye yönelik ne tür etkinlikler yapıyorlar?
- 3: Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler nelerdir?
- 4: Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik mesleki anlamda kendilerini geliştirmek için ne tür desteklere ihtiyaçları vardır?
- 5: Öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek ve değerlendirmek için hangi araçları kullanmaktadırlar?
- 6: Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ailelerle ne tür çalışmalar yapılmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli nitel araştırma modelidir. Nitel araştırmalar belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konu ile ilgili daha geniş bir bakış açısı elde etmek amacı ile o konuya odaklanan tümevarımsal bir süreçtir ve zengin betimlemeler içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018 s.252; Merriam 2013, s.15). Temel yorumlayıcı desen bu çalışmanın desenini tanımlamaktadır. Nitel araştırmaların temelini oluşturan temel yorumlayıcı desen, insanların yaşantılarını ve tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını, olayların anlamlarının nasıl yapılandırıldığını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacı, araştırma öznelerinin deneyimlerine hangi anlamı kattıkları ile ilgilenmektedir (Merriam, 2013, s.14).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinerek çalışmanın amacına uygun olan gerekli örneklem grubuna kolay ulaşmayı sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2018, s.95). Örneklem grubu, devlete bağlı anasınıfı ya da anaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa İli, İnegöl İlçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ya da anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere anaokulu (AN) ve anasınıfında (AS) çalışıyor olma durumlarını içeren kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun içerik geçerliğinin sağlanabilmesi için alanyazın bilgisi kullanılarak oluşturulan taslak form, beş alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve onlardan gelen geri bildirimler bağlamında revize edilerek forma son hali verilmiştir. Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmenin yaşı, çalışma yılı, mezun olduğu okul türü, çalıştığı okul türü gibi demografik bilgileri içeren sorular bulunmakta, ikinci kısımda ise çalışmanın amacı doğrultusunda alanla ilgili alanyazın bilgisi kullanılarak hazırlanmış olan görüşme soruları yer

almaktadır. Görüşme soruları öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yürüttükleri sınıf içi etkinlikler, aile katılımı çalışmaları, mesleki anlamda gelişmek için gereksinimleri, sınıf ortamında yaptıkları düzenlemeler ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kapsayan 14 ana soru ve 19 alt sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırma için etik kurul onayı ve araştırma izni alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından Bursa İli İnegöl ilçesinde araştırmaya gönüllü katılım sağlamayı kabul eden öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Veri toplama süreci, veriler artık kendini sürekli tekrarlamaya başladığında ve yeni veriler üretilmediğine kanaat getirildiğinde sonlandırılmıştır. Çalışma kapsamında toplamda 20 öğretmen ile çalıştıkları okullarda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 2021 yılı Ocak-Şubat aylarında yapılmıştır. Gerçekleştirilen en kısa görüşme 18 dakika, en uzun görüşme ise 64 dakikadır. Görüşmelerin süresinin genel ortalaması ise 33 dakikadır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından elde edilen veriler çözümlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazıya aktarımın tamamlanmasının ardından ham veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, nitel olarak elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini ve verilerin açıklanarak temalaştırılmasını gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2008). İlk olarak veriler satır satır kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Bunun ardından 2. döngü kodlamaya geçilerek benzerlikler ve farklılıkları bağlamında bulgular ayrıştırılmıştır. 3. döngü kodlamada ise örüntüler bir araya getirilmiş ve bu örüntülerden ayrılan durumlar ortaya konmuştur. Son olarak elde edilen veriler kapsamında temalar oluşturulmuş ve 3. döngü kodlamalar kategoriler haline getirilerek temaların altlarına yerleştirilmiştir. Analiz sürecinde ana veriye sürekli olarak geri dönmüş ve her döngü kodlamada tekrar tekrar okunarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçelik ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan betimsel geçerlik stratejisi betimsel bilgiyi raporlamadaki doğruluğu

ifade etmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada betimsel geçerliği sağlamak amacıyla araştırma öznelerinden izin alınarak, görüşmeler ses kaydına alınmış ve tekrar tekrar dinlenerek yazıya aktarılmıştır. Araştırmanın geçerliğinin sağlanmasında başvurulan bir diğer yöntem ise doğrudan alıntılarının yapılmasıdır. Görüşmelerden elde edilen bulgular yorumlanırken öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla bulgulara eklenmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik stratejilerinden biri de kodlayıcılar arası güvenilirliktir. İki ayrı araştırmacının kodları arasındaki benzerlik oranı araştırmanın güvenilirliğini etkilemede belirgindir (Baltacı, 2017).Araştırmacı, bulguların ortaya konması aşamasında alandan ilgili bir uzmanla paylaşımında bulunarak, “Bu bulgulardan bu sonuç çıkar mı ?” sorusunun cevabını aramaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada, kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlendirmesi yapılmış ve bu kapsamda analiz işlemine başlamadan önce görüşme kayıtlarından biri rastgele seçilmiş ve akran bir araştırmacı ile ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında iki ayrı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlama süreçleri sonrasında Miles ve Huberman modelinin formülü (Güvenilirlik = (Uzlaşma Sayısı)/(Uzlaşma+Uzlaşmama Sayısı)*100) kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Bu modele göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman’dan aktaran Baltacı, 2017). Araştırmacıların kodlamaları arasında yapılan hesaplamada elde edilen sonuç %84’tür. Böylece verilerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada verilerin analiz edilmesi sonucunda bulgular altı tema altında toplanmıştır:

Tema 1: Erken Okuryazarlık Kavramına Dair Görüş

Çalışma kapsamında belirlenen “Erken okuryazarlık kavramına dair anlayış” temasına ilişkin bulgulara bakıldığında iki boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Bunlar “kavramın tanımına ilişkin bulgular” ve “kavramın uygulanmasına ilişkin bulgular” dır. Kavramın tanımına ilişkin bulgular bu kavramın “genel olarak bilinmeyen bir kavram” olduğu ve öğretmenlerin erken çocukluk eğitimi terminolojisinde kullanıldığı şekliyle erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi

eksikleri olduğu yönündedir. Kavramın uygulama sürecine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler erken okuryazarlık kavramının önemli olduğunu, kavramı tanımlayamamasalar da uygulamalarda dolaylı olarak yer verdiklerini, alanda bu kavrama yeterince önem verilmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen 1AN: *Duydum ama içeriğiyle ilgili detaylı araştırmaya, bilgiye sahip değilim.*

Öğretmen 5AS: *Hani okul öncesi, ilkokuldan önceki süreçte okuma yazmanın öğretilmesi noktasındaki bir durum kaynaklı değil mi?*

Öğretmen 2AS: *Çocukların sesleri öğrenmesi, seslerin farkındalığına varması olarak... Çizgi çalışmaları olabilir, ses çalışmaları olabilir, bu harflerle ilgili nesne eşleştirmeleri olabilir.*

Tema 2: Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleme

Bu temaya ilişkin bulgular, erken okuryazarlık kavramının içerdiği altı temel beceri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bunlar sesbilgisel farkındalık, harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, öyküleştirme, kelime dağarcığı ve okuryazarlık sevgisidir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili bulgulara bakıldığında bu becerinin erken okuryazarlık becerileri arasında en iyi bilinen ve en çok desteklenen becerilerinden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarda sesbilgisel farkındalıkları desteklerken yalnızca sesli harflerle çalıştıkları bu temanın en dikkat çekici bulgusudur. Sessiz harfleri çalışmak; öğretmenlerin yanlış öğreteceklerini ve ilkokul birinci sınıfa başladığında çocukların sıkıntı yaşayabileceğini düşündükleri bir konudur. Öğretmenler hece bilgisine müzik-ritim etkinlikleri, çalışma sayfaları kapsamında yer verdiklerini ve çoğunlukla çocukların isimlerini heceleme çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Uyak farkındalığına yönelik ise şarkı, tekerleme çalışmalarını örnek veren; uyaklı kitaplar kullandığını belirten az sayıda öğretmen vardır. Hece bilgisine ve uyak farkındalığı uygulamalarına hiç yer vermediğini söyleyen öğretmenler de vardır. Uyak farkındalığının ise öğretmenler tarafından çok fazla bilinmeyen bir beceri olduğu görülmektedir.

Öğretmen 11AS: *Ses olarak hani çocuğun o sesi kavraması hani zaten sesli harfler var biliyorsunuz sessiz harfleri hiçbir şekilde vermiyoruz sesli harfleri sadece yani ses olarak verip derslerde işleyip geçiyoruz bu şekilde.*

Öğretmen 5AN: *Ü'yü söyleyebiliriz ama şimdi yeni sisteme göre. Biz eskiden “be” diyorduk, “be-be” şimdi “b(ı)” diyorlar. Yanlış bir uygulama oluyor bizim için. O yüzden onu yapmıyoruz.*

Öğretmen 11AS: *Ya kafiyeye ve uyakla ilgili çok bir çalışma yapmıyorum açıkçası ama tabii ki Türkçe dil etkinliğinde denk geldiği zaman da açıklamasını yapıyorum, anlatıyorum çocukların anlayabileceği seviyede anlatmaya çalışıyorum.*

Harf ve alfabe bilgisi içeren becerilerin desteklenmesiyle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sadece sesli harflerle ilgili çalışma yaptıkları, sessiz harflere ilişkin çalışma yapmadıkları görülmektedir. Harf bilgisi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla sadece sesli harflere yönelik olarak sesbilgisel farkındalık etkinlikleri ile birlikte yapılmaktadır. Bu harflerin (a-e-ı-i-o-ö-u-ü) sesine dikkat çekilmekte, bu sesle başlayan nesne örneklerine yer verilmekte ve yazılışına görsel çalışma sayfalarında, panolarda, izlenen videolarda çocukların görsel farkındalıklarını desteklemek amacıyla yer verilmektedir. Bu çalışmaların da ikinci dönem yapılması gerektiği elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmenler harf bilgisinin desteklenmesinin okul öncesi eğitim programında yer almaması nedeniyle yer vermediklerini belirtmekte; bu nedenle bu beceriye yer vermekten kaçınılmaktadırlar. Harf bilgisine dair becerilerin desteklenmesi işinin sınıf öğretmenin işi olduğu söylenmektedir. Alfabe bilgisine ilişkin ise hiçbir çalışma yapılmamaktadır.

Öğretmen 7AN: *“E” sesiyle ilgili bir video izletiyoruz orda aslında amaç örnek veriyorum elbise, eldiven, etek gibi nesnelere yanında kenarda bir tane de “e” sesi oluyor “e” harfi oluyor. Ama ben özellikle çocuklara hani “e” harfini yazdırmıyorum sadece izledikleri videodan ya da kitap çalışması yapıyorsak kitaptaki bir köşede yazan “e” harfinden görüyorlar sadece.*

Öğretmen 2AS: *Sesli harflere yönelik etkinlik yapıyorum. Tüm harfleri içeren değil ama en azından ilkokula hazırlık olması durumunda “a, e, ı” seslerini mesela şu zamana kadar verdik, bunlarla ilgili etkinlikler yapıyoruz.*

Yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesiyle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenler isim farkındalığı, kitap okuma esnasında kitap yazılarının görülmesi, çalışma sayfalarının kullanılmasını bu beceriye örnek olarak verilmiştir. Öğretmenler yazı farkındalığı kavramını yazı yazma, çizgi çalışmaları ve harf yazma çalışmaları şeklinde açıklamakta; neredeyse tamamına yakını çocuklara harflerin yazdırılmaması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler bu becerinin

desteklenmesine planlı bir şekilde yer vermemekte, zaman içinde yeri geldikçe bu beceriyi çalışılmaktadır. Öğretmenlere göre kitap merkezinin aktif kullanılması, sınıf ortamında yazılı uyarılara yer verilmesi bu beceriyi doğal olarak desteklemektedir. Bu beceriye planlı olarak programında yer veren öğretmenler bu beceriyi verme zamanının eğitim-öğretim yılını ikinci dönemi olduğunu söylemişlerdir. Bu becerinin anaokulunda desteklenmemesi gerektiğini söyleyen öğretmenler de vardır.

Öğretmen 5AN: *Ya da bir sayfanın başında etkinlik yapma sayfası varsa çocuklar genelde o çizgileri tamamlamaya başlarken alttan, ortadan sağdan soldan başlıyorlar onlara en baştan soldan başlaması gerektiğini işte soldan sağa doğru yazının yönü olduğu için o şekilde yönerge veriyorum.*

Öğretmen 10AS: *Mutlaka merkezlerin isimlerini yazıyoruz, büyük büyük harflerle dikkat çekici bir şekilde altında görselleriyle. ...Bir süre sonra o görselin üzerinde yazanın kitap merkezi olduğunu işte blok merkezi olduğunu kukla merkezi olduğunu gibi görselle yazıyı eşleştirerek debi aşinalık kazanmış oluyor.*

Öyküleştirme (anlatı) becerilerinin desteklenmesiyle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenler resimlerden hikâye oluşturma, hikâye tamamlama, hikaye sonrası soru-cevap tekniği etkinlikleri bu kapsamda açıklamaktadır.

Öğretmen 2AS: *Hikâye kartlarını falan takip ediyoruz. Bunları takip ederek hani hikayeleştirme yapmaya çalışıyoruz. Onların kendileri ya da hikâye oluşturmalarını. Çocukların çizdiği resimlerden de hikâye oluşturmalarını isteyebiliyorum.*

Kelime dağarcığının desteklenmesiyle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenler kitap okuma, şarkı söyleme, tekerleme, bilmece, parmak oyunları etkinliklerini örnek vermiştir. Bu kapsamda haftanın kelimesi, ayın kelimesi gibi planlı çalışmalar yapan öğretmenler olsa da daha çok sayıda öğretmen bu becerinin planlı değil, süreç içerisinde kendiliğinden desteklendiğini belirtmiştir. Bu kapsamda çalışma sayfaları, nesne kartları, soru-cevap, deyimlerin öğrenilmesi, velilere tavsiyeler verilmesi gibi etkinliklerin yapıldığı belirtilmiştir.

Öğretmen 4AS: *Tekerleme, şiir, bilmece soruyorum konuyla ilgili oluyor veya konuyla ilgili olmuyor. Zaten Türkçe dili etkinliği hikâye etkinliği tamamen yani çocuğun kelime dağarcığı olsun, hem algılama şekli olsun etkili diye düşünüyorum.*

Öğretmen 6AN: *Geçen yıl bu şey haftanın kelimesi yapıyorduk. Mesela işte eski zamandan olsun, günümüzden mesela ya da bilinmeyen, farklı çağrışımları olan. “Güğüm” diyorduk mesela bu hafta” güğüm” ne olabilir, çiziyorlardı o hafta boyunca onunla ilgili biz araştırmalar yapıyorduk.*

Çocuklarda okuryazarlık sevgisinin (print motivation) desteklenmesiyle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenler bu kavramı ilk kez duyduklarını ve anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Kavrama dair detaylı açıklamalar yapıldığında öğretmenler, bu beceriyi desteklemek amacıyla sınıfta kitap okuma etkinlikleri yaptıklarını, ailelere evde kitap okuma tavsiyesi verdiklerini, eve kitap gönderdiklerini, kitabı ödül olarak kullandıklarını, yazarları okula davet ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenin okuma ile ilgili tutumunun bu becerinin desteklenmesinde etkili olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmen 1AS: *Hocam ben şöyle bir şey yapıyorum, diyorum ki velilerime de çocuklarıma da diyorum ki her akşam hikâye diyorum okusun anneniz ya da babanız.*

Öğretmen 1AS: *Kendi sınıfımda zaten kendi bol bol kitap okumayı çok sevdiğim için buna çok önem veriyorum ve her gün mutlaka bir kitap okumaya gayret ediyorum çocuklarıma.*

Tema 3: Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Ortam

Bu temaya ilişkin bulgular “materyaller” ve “sınıf düzenlemesi” başlıkları altında toplanmıştır.

Materyal açısından bulgulara bakıldığında öğretmenler erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde en çok çalışma sayfalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda kullanılan ürünler fotokopilerle çoğaltılan çalışma sayfaları, dergi, ünite ya da çalışma kitaplarıdır. Kullanılan diğer materyaller resimli olay ya da nesne kartları, hikaye kitapları, akıllı tahta, yazı tahtası, müzik aletleri, kuklalar, artık materyaller, internet siteleri, sosyal medya uygulamaları ve görsel medya (videolar, çizgi filmler) içerikleridir. Öğretmenler bu materyalleri hem kendilerinin temin ettiğini belirtmekte hem de üzere okul-veli işbirliği imkanlarından yararlandığını

söylemektedirler ancak verilen yanıtlar çoğunlukla materyal yetersizliği olduğunu ya da niteliksiz materyaller kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen 4AS: *Daha çok dilsel olarak yapıyorum. Hani dergilerden çalışma veya fotokopi olarak çoğaltarak yapıyorum.*

Öğretmen 6AN: *Okul, veli aracılığıyla ya da kişisel olarak temin ediyoruz.*

Öğretmen 1AS: *Elimizden geldiğince materyalleri kullanmaya çalışıyoruz ama anasınıflarında maddiyat doğrultusunda pek de yeterli olmuyor maalesef.*

Sınıf düzenlemesi açısından bulgulara bakıldığında öğretmenler kitap merkezi, minderler, kuklalar, sınıf içi panolardan bahsetmişlerdir. Daha az sayıda öğretmen merkezlerde, sınıf kuralları ve takvim etkinliğinde kullanılan yazıların düzenlemeler kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmiştir ancak çoğunlukla sınıf içinde yazılı uyarılara yer verilmemektedir. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hiçbir sınıf düzenlemesi yapmadığını belirten öğretmenler de mevcuttur. Öğretmenler genel olarak fiziksel olarak düzenleme yapmaya elverişli sınıf mekanlarının olmadığını belirtmektedirler.

Öğretmen 7AS: *Bir kere kitaplar böyle onların hemen elinin altında olabilecek bir şekilde. Minderler, renkli minderlerle orayı süsleyip şey haline getiriyoruz. ... Ama dediğim gibi erişilebilir ve dikkat çekici olması ve sürekli aynı şeylerin değil de kitapların değiştirilerek farklı farklı olması.*

Öğretmen 10AS: *Mutlaka merkezlerin isimlerini yazıyoruz, büyük büyük harflerle dikkat çekici bir şekilde altında görselleriyle.*

Öğretmen 1AS: *Dediğim gibi sınıflar küçük çok fazla merkez oluşturma şeyimiz olmuyor bizim ana sınıfında ama aldığımız o günkü etkinliğe göre yapmaya çalışıyorum ben. Hani sınıfın bir boş köşesin de bir yer bulup ya ada bir dolabın üstünde mesela o günün kavramı neyse o günün alıca etkinliği neyse ona göre küçük biye hazırlamaya çalışıyorum hocam.*

Tema 4: Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında elde edilen veriler “hizmet öncesi ya da hizmetiçi eğitim” ve “kendini yetkin hissetme” başlıkları altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin çoğu hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemleri boyunca erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim alıp almadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim aldığını belirten az sayıda öğretmen ise lisans öğrenimi süresince okuma yazmaya hazırlık dersi aldığını ya da katıldığı farklı eğitimler kapsamında erken okuryazarlık becerilerine ilişkin içeriklere rastladığını söylemiştir. Bazı öğretmenler ise erken okuryazarlık ile ilgili eğitim alıp almadığını hatırlamadığını belirtmiştir.

Öğretmen 12 AS: *Okuma yazmaya hazırlık eğitimiyle ilgili bir dersimiz vardı. Ama erken okuryazarlık başlığında değildi.*

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde yetkinlik başlığında elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin bir kısmı uygulama boyutunda kendilerini yeterli hissettiklerini ve gelişmeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Kendini yeterli görmeyen öğretmenler kendini geliştirmek istediğini ve daha iyisini yapabileceğine dair inancının olduğunu söylemiştir. Erken okuryazarlık kavramına yeterince hâkim olmadığı için kendi yetkinlik durumunu değerlendirmede kararsız kaldığını belirten öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin çoğu erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ücretsiz, alanında uzman kişilerce verilecek, yüzyüze ve uygulamalı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 5AN: *Yani kendi adıma yetiyorum yeterli hissediyorum. Yani bence kötü değilim ama dahasını almak ister miyim, elbette ki yani.*

Öğretmen 6AN: *Tam olarak yeterli hissetmiyorum. Ama yeterli olmaya çalışıyorum. Yani vermem gerekeni aktarmaya çalışıyorum çocuklara ya da kazanmaları için destekliyorum fakat hani tam olarak yeterli olduğumu söyleyemem.*

Öğretmen 1AN: *Verilen her mesleki eğitimin bir kere doyurucu olmasını talep ediyorum. Birisinin anlatıp öbürlerinin dinlediği, hiçbir uygulamanın yapılmadığı, böyle motamot yapılan eğitimler tamamen keyifsiz ve sıkıcı geliyor bana hani öyle eğitimler olmasını tercih etmiyorum.*

Tema 5: Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirmede Kullanılan Metodlar

Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirme bulgularına bakıldığında öğretmenlerin formal bir değerlendirme yapmadıkları, yapılan değerlendirmelerin ise informal olduğu görülmüştür.

Öğretmenler farklı etkinlikler esnasında informal gözlemler yaptıklarını, gelişim değerlendirme formları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen 8AS: *Şey hocam genelde kitap çalışması yaparken ölçüyorum, bazı çocukların çok ilerlemiş oluyor bazılarının yavaş ilerliyor.*

Öğretmen 11AS: *Yani ölçüyoruz bazen bazı etkinlikler yapıyoruz çocukların seviyesini belirlemek için hani ne durumdayız, nasılız zaten gelişim raporları falan da onları zaten belirtiyor genelde açıklıyor.*

Tema 6: Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Ailelerle İşbirliği Kurmak

Bu temada elde edilen bulgular “becerilerin desteklenmesinde aileler ve ailelerin öğretmenlerden beklentileri” olarak iki başlık altında toplanmıştır. Öğretmenler becerilerin desteklenmesinde, ailelere bilgi ve tavsiye verdiklerini belirtmişlerdir. Ailelere verilen bilgi ve tavsiyeler; kitap tavsiyeleri, kitap seçimi, okuma alışkanlığının oluşturulması, hatalı öğretimin engellenmesi gibi konuları içermektedir. Aile katılım çalışmalarında, eve etkinlikler verilmekte ve aileler sınıf içi uygulamalara dahil edilmektedirler. Öğretmenler, ailelerin kendilerinden en çok okuma yazma öğretilmesini talep ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aileler öğretmenlerden, çocuk kitabı tavsiyesi verilmesini, eve çalışma sayfası gönderilmesini, seslerin ve harflerin öğretilmesini istemektedirler.

Öğretmen 1AS: *Yani elimden geldiğince söylüyorum hocam hani farklı kitaplar renkli mesela kitaplar hikâye kitapları çok yazılı olmasın diyorum, bol resimli büyük punto yazıları olsun diyorum. Canlı renkler olsun diyorum hikâyelerde diyorum hani çocukların ilgisini dikkatini çeksın onlar da zevk alsınlar onlar da katlısılar size dâhil olsunlar işte anlatırken de seslerinize mimiklerinize dikkat edin diyorum.*

Öğretmen 2AS: *Aileleri bu konuda destekliyorum. Matematik yönünden hem de bu yönden sürekli çevrenizde gördüklerinizi sorarsanız bu hangi sesle başlıyordu bu sesle başlayanları evde bulalım. Evimizde bunlarla ilgili neler var bu şekilde aileleri de yönlendirmeye çalışıyorum.*

Öğretmen 4AS: *Neler istiyorlar. Okuma yazma öğretmemizi istiyorlar hocam.*

Öğretmen 6AS: *“Dediğim gibi bazı aileler özellikle istiyorlar bunu. Kitap çalışmaları veriyorum kitap önerileri veriyorum.”*

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Çalışmanın erken okuryazarlık kavramına dair görüşler temasına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının erken okuryazarlık kavramını tam olarak bilmediği ve erken okuryazarlık becerilerini de sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerisi olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını ve kavrama ait temel becerileri uluslararası alanyazına göre yanlış ve eksik tanımladıkları söylenebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin erken okuryazarlığın teorik alt yapısı ve içeriği hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu bulgusu desteklenmektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Ergül ve diğ., 2014; Laçın & Güldenoğlu, 2022; Özdemir & Bayraktar, 2015). Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgileri öğretmenlerin yapmış oldukları sınıf içi uygulamaları etkilemekle beraber çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini de desteklemektedir (Cunningham Zibulsky & Callahan, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramını tanımlarken okuma yazmanın erken kazanılmasına ilişkin ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına dair bilgi eksikliğinden ötürü kavramın kelime anlamından yola çıkarak çıkarım yapmaya çalıştıkları düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği önceki çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramının okul öncesi dönemde okuma yazmanın öğretilmesi şeklinde tanımladıkları görülmektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Ergül ve diğ., 2014). Genç Ersoy'un (2021), erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerinin ortaya konduğu çalışmasında akademisyenler, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenliği öğrencileri ve okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerini okuma yazma öğretimi ile karıştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın erken okuryazarlık becerilerini destekleme temasına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını tarafından erken okuryazarlık becerilerinin yalnızca sesbilgisel farkındalık becerisi olarak algılandığı ve uygulandığı görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık erken okuryazarlık becerileri kapsamında yer alan önemli becerilerinden

biri olmakla birlikte diğer beş beceriye yani harf ve alfabe bilgisi, yazı farkındalığı, öyküleştirme, kelime dağarcığı ve okuryazarlık sevgisi becerileri bütüncül olarak desteklenmediğinde çocukların kazanımlarının yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri desteklenirken çoğunlukla sesli harflerin tercih edildiği, sessiz harflerin ise hiç çalışılmadığı bulgusu elde edilmiştir. Oysa sesbilgisel farkındalık becerisinde sesler, sesli ya da sessiz diye ayrılmamakta ve tüm sesleri içermektedir. Önemli olan çocuğun iletişim için kullandığı dilin tüm sesleriyle çalışılmasıdır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi çocukların ilkokula başladıklarında okuma başarısını ve okuma yazma becerisini kolay kazanımını olumlu yönde etkilemektedir (Anthony & Francis, 2005; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Cunningham, 2001; Durgunoğlu & Öney, 1999). Araştırmanın bir başka bulgusunda da harf ve alfabe bilgisi becerisini desteklemeye yönelik kavramların nadiren çalışıldığı görülmüştür. Harf bilgisi becerisini destekleyen öğretmenler de sadece sesli harfleri çalıştıklarını belirtmişlerdir. Altun ve Tantekin Erden (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, erken okuryazarlık becerilerinin ilkokula bırakılması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının, kavramın içeriği ve teorik alt yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerinin; okul öncesi eğitimde sessiz harflere ilişkin çalışmalar yapılmaması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ergül ve diğerleri (2014) de benzer şekilde yaptıkları çalışmada harf bilgisinin kazandırılmasının, ilkokul öğretmenin işi olduğu ve okul öncesinde öğretilmemesi gerektiği anlayışını saptamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin harf bilgisinin okul öncesi dönemde kazandırılmaması gerektiğine ilişkin gerekçelerinden biri de; harf bilgisi becerisinin harfi bir teknikle öğretmek ve yazdırmak olarak algılanıyor olması olabilir. Harf ve alfabe bilgisi becerisinde, her bir sesin yazılı sistemde bir karşılığının olduğunun bilinmesi, alfabedeki harflerin sıra ile sayılması ve tek başına bir harfi tanıyabilme becerileri bulunmaktadır (Armbruster ve diğ., 2003, s.27; Dolunay Sarıca, 2016, s.5). Uygulamada harf bilgisine yer verilmeme durumunu Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017)'ün yaptıkları araştırma da desteklemektedir. Yapılan çalışmada anasınıfına devam eden çocuklarının erken okuryazarlık becerileri incelenmiş, çocukların harf bilgisi alanında beklenen başarıyı gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hem sesbilgisel farkındalık becerisi hem de harf bilgisi becerisinde sadece sesli harflere ilişkin çalışma yapılıyor olması ile ilgili olarak öğretmenler, beceriyi yanlış öğretecekleri ve sonrasında çocuğun ilkokula başladığında geleneksel okuma yazmayı öğrenirken zorlanacağıyla ilgili endişelerini iletmışlerdir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi dönemde

okuma yazma öğretilmesi ile ilgili görüşlerini ortaya koyan bir başka çalışmada, öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimini doğru bulmadıklarını belirttikleri bulgulara ulaşılmıştır. Daha erken bir dönemde yanlış öğrenmenin düzeltilmesinin zor olacağı düşüncesi ile okul öncesi dönemde okuma yazma öğretiminin doğru olmadığını düşündükleri yapılan çalışma sonucunda belirtilen bulgular arasındadır (Taşkın, Sak & Sak, 2015). Alanda yapılan bir diğer çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinin okuma yazmayı öğrenmede sıkıntı yaşanmasına sebep olacağına ilişkin görüşlerin iletildiği görülmektedir (Ergül ve diğ., 2014). Çalışmanın devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılmış olması dolayısıyla harf bilgisinin mevcut okul öncesi eğitim programı kazanımlarında yer almaması (MEB, 2013) ve bununla birlikte de harfin gösterilmemesi ve yazdırılmaması ile ilgili bir açıklamanın (MEB, 2013, s. 44) program kitapçığında yer alması da öğretmenlerin harf ve alfabe bilgisine yönelik etkinlikler yapmamasının sebeplerindedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin öğretmenlerin uygulamalarına bakıldığında çoğunlukla masa başı etkinlikler ve çalışma sayfası kullanımı görülmektedir. Bu durumun erken okuryazarlık anlayışına uygun olmadığı söylenebilir. Farklı türlerde, çocuğun günlük yaşantısında anlamlı amaçlarla örtüşen etkinliklerle ve oyun oynama yoluyla erken okuryazarlık becerileri desteklenen çocukların deneyimlerinin zenginleşeceği düşünülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde birçok farklı strateji ve etkinlik türünü kullanmanın önemi vurgulanmıştır (Neuman, 2014; Wasik, Bond & Hindman, 2006). Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili içerik bilgisi, sadece sınıf içi uygulamalarını ve inançlarını değiştirmekle kalmamakta; çocuğun okuma becerilerinin gelişimini de etkilemektedir (Cunningham ve diğ., 2009). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili uygulamaların incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin öğretim yöntemi olarak çoğunlukla gösterip yaptırma ve anlatma yöntemlerini kullandıkları, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında çoğunlukla çizgi çalışmaları ve yazı yazma çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz Bolat, 2019). Deretarla Gül (2004), öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin çalışmaları ve sınıflarda bulunan materyalleri incelemek amacıyla 32 öğretmen ve 384 çocuk ile yaptığı çalışmada; çocukların büyük bir kısmının masada etkinlik yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin'in (2014) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde genellikle kitapları ve çalışma sayfalarını tercih ettikleri bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini

uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir başka çalışmada ise; öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını, kavram öğretimi ve okuma etkinlikleri ile sınırladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Yine Altun ve Tantekin Erden'in (2016), öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini ve staj uygulamalarını inceledikleri bir araştırmada, yapılan etkinliklerde hikâye kitabı okuma, hikâye tamamlama, çizgi çalışmaları ve ses çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmüştür. Benzer olarak Kılınçcı ve Bayraktar (2021) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi sınıflardaki materyallerin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olduğu, yapılan etkinlik türlerinin de becerileri desteklemek için yeterli olmadığı, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla daha çok matematik ve çizgi çalışmalarının yapıldığı, kitapların ve çalışma sayfalarının kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Erken okuryazarlık becerilerini destekleme sürecinde kullanılan “materyaller” ve “sınıf düzenlemesi” teması başlığı altındaki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin sınıf ortamında yazılı uyarılara yer vermedikleri bulgusu dikkat çekmektedir. Az sayıda öğretmen öğrenme merkezlerinin isimlerini etiket tasarlayarak kullanmakta, takvim ve sınıf kuralları gibi materyallerde yazının yer aldığını ifade etmektedir. Deretarla Gül (2004), yaptığı çalışmada, yazının öğretmenler tarafından çoğunlukla aileleri bilgilendirmek için kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Erken okuryazarlığı destekleyen çeşitli materyallerin sınıf içinde bulundurulması ve öğretmen rehberliğinde kullanılması çocukların okuma yazmaya ilişkin ilgilerini artırmakta ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Feyman Gök, 2013). Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yapılan en yaygın stratejinin sınıf ortamında kitap merkezi oluşturmak olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yılmaz Bolat (2019) okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf düzenlemesi bağlamında en çok öğrenme merkezlerini zenginleştirdiği ve panoları kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Alanda yapılan bir diğer çalışmaya bakıldığında öğretmenlerin çevresel yazılı uyarıları çok fazla kullanmadıkları ve buna gerekçe olarak çocukların henüz okuma yazma bilmedikleri gösterilmektedir (Deretarla Gül, 2004).

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri temasına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının gerek hizmet öncesinde gerek de hizmet süresince hizmet içi eğitim programları kapsamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin herhangi

bir eğitim almadıkları bulunmuştur. Öğretmenler hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmekte ve bu eğitimlerin etkili olabilmesi için alanında uzman kişilerce verilmesini ve uygulamalı bir şekilde yapılmasını talep etmektedirler. Altun ve Tantekin Erden (2016), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde erken okuryazarlık becerileri ile ilgili doğrudan teorik ve uygulamalı eğitim almadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremedikleri de bir başka araştırma sonucu olarak ortaya konmuştur (Parlak Yıldız & Yıldızbaş, 2004). Genç Ersoy'un (2021) erken okuryazarlığın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşlerini incelediği araştırmasında katılımcıların erken okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim almış olmaları, onların inançlarını ve yaptıkları uygulamaları da etkilemektedir (Sandvik, Van Daal & Adèr, 2014). Öğretmenlere ihtiyaç duyduğu alan ile ilgili kaynak ve eğitim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki gelişim programlarına katılması onların motivasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Böylelikle meslekle ilgili bilgi düzenlemesi sağlanabilmektedir (Cunningham ve diğ., 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri, sınıf kalitesi ve çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkileri inceleyen bir başka çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin çocukların yazı farkındalığı becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç sınıf kalitesi ile çocukların kelime dağarcığının da birbiri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Guo ve diğ., 2010).

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin herhangi bir formal değerlendirme yapmadıkları ve informal gözlem yaptıkları bulunmuştur. Bu durumun, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilerideki okuma başarısı ve akademik başarı ile ilgili ilişkisinin öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Değerlendirme, çocuğun gelişim alanlarından herhangi birinde bir gecikme olup olmadığının farkedilmesi açısından önemlidir. Yapılan değerlendirmeler ile çocuğun gelişimsel ihtiyacına göre öğrenme amaçlarının belirlenmesini sağlar (Acarlar & Diken, 2019, s.184). Erken okuryazarlık becerileri, okumayı öğrenmede ön koşul becerilerdir. Bu becerilerin değerlendirilmesi ilkokula başlamadan önce risk grubunda olan çocukların belirlenmesi ve bu çocuklara erken müdahale edilmesini de sağlayacaktır (Alonzo, McIlraith, Catts & Hogan, 2020). Öğretmenlerin formal ve informal değerlendirme yöntem ve tekniklerine dair yetkinliklerinin geliştirilmesinin, çocukların

ilerideki okuduğunu anlama becerisinin temeli olarak erken müdahale fırsatlarına sahip olmalarını sağlayacağı bilinmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ailenin kritik rolü bilinmektedir. Ailelerin öğretmenlerden okuma yazma öğretimini talep ettikleri bulunmuştur. Bu durum aileler tarafından okuryazarlığa verilen önemi ortaya koymakla birlikte erken okuryazarlık anlayışının bilinmediğini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerini okurken gören, onlarla nitelikli okuryazarlık etkinlikleri yapan, zengin okuryazarlık ortamında büyüyen çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Howat, 2006; Senechal & LeFevre, 2002; Teepe, Molenaar, Oostdam, Fukkink & Verhoeven, 2019). Yazıcı ve Kandır (2018) erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi ile ilgili çalışmaları incelemişler ve ebeveynlerin aktif ve modelleme yolu ile erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine katılım sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu aktif katılım ile ilgili çalışmaların ebeveyn eğitimi, etkileşimli kitap okuma gibi programlarla sağlandığı ve bu programlara da daha çok annelerin dahil oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ailelerin doğrudan ya da dolaylı olarak erken okuryazarlık becerilerine katılım sağlaması çocukların bu alandaki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ev ortamında erken okuryazarlık ortamları oluşturulması ve erken okuryazarlık kavramı hakkında ailelerin bilinçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin dair bilgi eksiklikleri olduğunu, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde materyal ve sınıf düzenlemesi bağlamında mekân ve maddi imkanlardan kaynaklanan sınırlılıklarının olduğunu, erken okuryazarlığa dair mesleki yetkinliklerinin uygulamalı ve nitelikli hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler çocukların erken okuryazarlık becerilerini formal yöntemlerle değerlendirmedikleri ve ailelerin öğretmenlerden çocuklarına okuma yazma öğretimini talep ettikleri bulunmuştur. Öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini desteklenmesinde bilgi ve tavsiye vererek ailelerle ortaklık kurmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı, erken okuryazarlık becerilerinin oyun yoluyla desteklenmesi, sınıf ortam ve materyallerinin

düzenlenmesi, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması konularında yeterlikleri alan uzmanları tarafından, nitelikli, yüzyüze ve uygulamaya dayalı hizmetiçi eğitimlerle desteklenmelidir. Öğretmenlere yönelik mentorlük programları bu kapsamda düşünülebilir. Okul öncesi eğitim programına erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanım ve göstergeler daha kapsamlı bir şekilde eklenebilir. Ailelere erken okuryazarlık becerileri ve bu becerileri nasıl destekleyebilecekleri yönünde eğitimler verilebilir. İleride yapılacak araştırmalarda erken okuryazarlık becerileri ile ilgili sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acarlar, F., & Diken, Ö. (2019). *Yetersizliği Olan Bireylerde Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alonzo, C. N., McIlraith, A. L., Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020). Predicting dyslexia in children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 151-162.
- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. M. (2003). *A child becomes a reader: Birth through preschool. Proven ideas from research for parents*. National institute for literacy, National Institute of Child Health and Human Development. (2. ed.).
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barratt-Pugh, & C., Rohl, M. (2000). Literacy learning in the early years crows nest. *New South Wales: Allen and Unwin*.
- Bay, D. N., Akbaba Altun, S., & Şimşek Çetin, Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental psychology*, 26(3), 429.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L., & Breit-Smith, A. (2008). *Emergent literacy: Lessons for success*. Plural Publishing.
- Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.
- Cunningham, J. W. (2001). Essay book reviews: The national reading panel report. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 326-335.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Deretarla Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan mteryal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya olan ilgilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniveristesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Dolunay Sarıca, A. (2016). Bölüm I. Ergül, C. (Ed.). Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) (s. 1-19). *Eğiten Yayıncılık*, Ankara.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11(4), 281-299.
- Edwards, C. P., & Willis, L. M. (2000). Integrating visual and verbal literacies in the early childhood classroom. *University of Nebraska, Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*. 6.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Genç Ersoy, B. (2021). Stakeholder views on early literacy, reading and writing acquisition in the preschool period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 255-286. doi: 10.14689/enad.25.11

- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., & Downer, J. T. (2010). A course on supporting early language and literacy development through effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge and practice. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Howat, H. (2006). Maximizing family involvement in early literacy. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 33(Fall), 93-100
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. S.B. Demir) Eğiten Kitap, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kılınççı, E., & Bayraktar, A. (2021). Early Literacy Materials and Teacher Practices in Preschool Classrooms - Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 447-478.
- Laçın, E. & Güldenoğlu B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128.
- MacLean, J. (2008). Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes*, 1-13.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara.

- Metinol, A.F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik (kazanım - göstergeler hakkında) bilgileri ve yaptıkları uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. çev (Ed.): Selahattin Turan. Nobel Yayın, Ankara.
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, (2), 7-14.
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, (7), 37-48.
- Parlakıyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Peterson, S. S., Jang, E., Jupiter, C., & Dunlop, M. (2012). Preschool early literacy programs in Ontario public libraries. *Partnership The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 7(2).
- Sandvik, J. M., van Daal, V. H. & Adèr, H. J. (2014) Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14.1, pp. 28– 52.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R., & Verhoeven, L. (2019). Helping parents enhance vocabulary development in preschool children: Effects of a family literacy program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226-236.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. *Word recognition in beginning literacy*, 161-188.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M, Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., & Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin

değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.

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.

Whitehurst, G.J., & Lonigan C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*. 1998;69(3):848-872.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of Early Literacy Research*, Volume I. (s. 11-29). New York: Guilford.

Yazıcı, E., & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda görüşleri: Mersin İli örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

Extended Abstract

Purpose

The efforts of children to understand both written and spoken language and the experiences they gained with printed materials before they learn to read and write are called early literacy skills. The concept of early literacy is defined by six basic skills as phonological awareness, print awareness, knowledge of letters and alphabets, narrative skills, vocabulary, and print motivation. Early literacy skills are one of the important signs that predict children's future academic skills and reading success. It is known that preschool teachers have a critical role in supporting children's early literacy skills in a qualified way, like in all learning and development processes. The aim of this study is to examine preschool teachers' opinions about children's early literacy skills.

Method

The research was designed with a qualitative research model, interpretive qualitative study. Within the scope of the validity of the research, the interviews were audio recorded with the permission of the participants, deciphered by listening repeatedly, and direct quotations were presented. With a different field expert, the interview records were coded separately and the consistency rate between the evaluators was determined as 84%. The result reveals that the findings of the study are reliable. The participants of the study are 20 preschool teachers whose are determined by purposive sampling method. Participants work in official preschools affiliated to the Ministry of National Education in the İnegöl district in the city of Bursa. The semi-structured interview form prepared by the researchers as a result of the literature study was revised and used as a data collection tool and finalized after the opinions of five field experts. The interview form has two parts: Questions regarding the demographic information of teachers and questions asked in line with the purpose of the study. Ethics committee approval and research permission were taken from the Ministry of National Education for the research. After taking the permissions, the first researcher collected data by conducting face-to-face interviews with 20 teachers. The data obtained after the interviews were subjected to content analysis.

Results, Discussion and Conclusion

As a result of the analyses in this study which teachers' opinions on early literacy skills were examined, six themes were reached in. Considering the findings of the study on the theme of understanding the concept of early literacy it was found that most of the teachers did not know the concept of early literacy, they thought that it consisted of phonological awareness and letter knowledge skills, and interpreted it as learning to read and write early. It can be said that teachers define the concept of early literacy incorrectly or incompletely.

Considering the findings related to the theme of supporting early literacy skills, teachers mostly think that they support early literacy skills by only supporting phonological awareness skills. Teachers who support phonological awareness skills mostly prefer vowels and don't mention consonants at all. When we look at the studies intended for supporting the knowledge of letters and alphabets, it's noteworthy that these skills are rarely studied. Teachers who supported knowledge skill of letters also stated that they only studied vowels. It's been seen that teachers are concerned about teaching vowels incorrectly. Also, teachers think that if children develop their awareness of vowels, they'll have difficulty learning to read and write when they start primary school.

Looking at the practices, the teachers stated that they mostly did desk activities and used worksheets. However, it is considered that the children's, who are supported by different kinds of activities and play that overlap with meaningful purposes in daily life, early literacy experiences will be enriched. Considering the findings related to the environment theme, it is noteworthy that the teachers do not include environmental print. Few teachers label the names of learning centers and include writing in materials such as calendars and classroom rules.

Considering the findings related to the theme of teachers' professional competencies, it was found that most of the teachers did not receive any training on supporting early literacy skills both before and during the service. Teachers state their need for qualified training in service and demand that these trainings be carried out by experts in their fields.

In the theme of valuation children's early literacy skills, the teachers stated that they don't do formal assessments, but instead they do informal observations. It can be said that the development of teachers' competencies in early literacy skills assessment methods and techniques is critical as the basis of reading comprehension skills. As an early intervention opportunity, assesment of early literacy skills can be considered. In the family theme, it was found that families requested teachers to teach their children literacy. This situation, along with the importance attributed to literacy by families, also reveals that families' understanding of early literacy is quite limited.

Considering the results acquired from this research, there is a lack of knowledge of preschool teachers about the concept of early literacy and supporting early literacy skills. Teachers face financial limitations while creating an environment to support early literacy skills. The narrowness of the classroom, according to the number of children in the classroom also challenges the teachers. Teachers want to receive practical in-service training given by field experts for supporting children's early literacy skills. Teachers stated that they don't evaluate children's early literacy skills with formal assessment methods. Families, on the other hand, demand preschool teachers to teach their children reading and writing in the preschool period. Teachers state that they provide information and advice to families in order to improve their knowledge and understanding of early literacy skills.

According to the findings of the research, preschool teachers' competencies in the concept of early literacy, supporting early literacy skills through play, organizing classroom environment and

materials, evaluating children's early literacy skills, and establishing partnerships with families should be supported by qualified field experts through face-to-face and practice-based in-service trainings. In this matter, mentoring programs for teachers can be considered. Elective early literacy courses given in preschool teaching and child development undergraduate programs can be included in the scope of mandatory courses.

ETİK BEYAN: " Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlgili Görüşleri" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 08/12/2020 tarih ve 18 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "