

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMAYA HAZIRLIK BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK UYGULAMALARI (TEKSAS EYALETİ ÖRNEĞİ)*

Lütfiye COŞKUN**

Ümit DENİZ***

ÖZ

Çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamalarını belirlemektir. “Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla; sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri nelerdir, kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir, sınıf ortamını zenginleştirmek için yaptığınız düzenlemeler nelerdir, çocuklara sunduğunuz okuma yazma materyalleri nelerdir, aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yollarınız nelerdir?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu A.B.D.’nin Teksas Eyaleti Denton Şehri’nin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda görüşme yapılan öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek için yaptıkları uygulamalar belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinlikler, sınıf ortamını zenginleştirmek için yaptıkları düzenlemeler, çocuklara sundukları materyaller,

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla’da 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makalenin Geliş Tarihi: 29.06.2016 Kabul Tarihi:19.01.2017

** Yrd. Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, lutfiyeseven@hotmail.com;

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sea_edu2003@yahoo.com

kullandıkları teknik yöntemler ve aileleri bilgilendirme yollarına yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar belirlenerek kategoriler halinde verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileri, Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICES TO SUPPORT CHILDREN'S PRELITERACY SKILLS (TEXAS STATE SAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this study is to determine literacy practices performed by early childhood teachers to support preliteracy skills of children. Answers of the following questions were determined: “What kind of literacy activities do you implement in your classroom, what kind of instructional techniques and methods do you use during teaching literacy skills, what kind of design and arrangements do you use in your classroom to support literacy development, what kind of literacy material do you present to children in your classroom and how do you inform parents about the importance of the literacy activities?” The research was conducted using qualitative research methods and techniques. In order to collect data, semi-structured interview technique was used. Participants of the research are 20 early childhood teachers from preschools of Denton city at Texas/U.S.A. Practices implemented by teachers to support preliteracy skills of kindergarteners were determined. Implementations performed by teachers for in-class literacy activities, literacy materials, literacy environment and ways of informing parents are determined and categorized according to the responses.

Keywords: Preliteracy Skills, Preliteracy Activities

GİRİŞ

Geleneksel okuma yazma kazanımına temel oluşturan okuma yazmaya hazırlık becerileri; çocuğun ileri dönemlerdeki akademik ve sosyal başarılarında etkili olan becerilerdir (Burgess & Anthony, 2000; Lonigan vd., 2000; Morton, 2014). Okul öncesi dönemde edinilen okuma yazma deneyimleri ise okulun ilk yıllarında çocukların okuma ve yazma becerileri kazanmasında doğrudan ve dolaylı olarak birçok etkiye sahiptir (Nation & Snowling, 2004; Spira vd., 2005). Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde kazanılan bu becerilerin ilkokulda kazanılması beklenen okuma yazma becerileri üzerine önemli etkilerinin olduğu gözler önüne serilmektedir (Overby vd., 2012; Piasta vd., 2012; Pinto vd., 2012).

Birçok araştırmacıya göre, sınıf okuma yazma çevresinin nitelikleri (Roskos & Neuman, 2001), öğretmenler tarafından okul öncesi sınıflarda uygulanan dil ve okuma yazma uygulamaları (Hindman & Wasik, 2008) ve aileler tarafından evde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen okuma yazma etkinlikleri (Law, 2008) çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde kritik bir öneme sahiptir. Yapılan çalışmalarda da öğretmen niteliği, çocuğun okula hazırlık becerisinde önemli bir yordayıcı olarak belirlenmiştir (Howes, 1997; Phillipsen vd.,1997). Öğretmenlerin çocukların dil ve okuma yazma gelişimi üzerindeki öneminin bilinmesi, üzerinde durulması gereken bir konudur (Çayır & Ulusoy, 2014; Perry vd., 2007; Rimm-Kaufman vd., 2005). Öğretmenler tarafından sınıflarda gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin çocukların akademik başarıları üzerinde katkı sağlayıcılar olarak görüldüğü (Burnett, 2002; Howes vd., 2008; LaParo vd., 2004) ve bu etkinliklerin çocukların erken okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu (Dickinson & Caswell, 2007) belirtilmektedir.

Sınıflarda gerçekleştirilen okuma yazma etkinlikleri kadar öğretmenler tarafından düzenlenen sınıf ortamı da çocukların bu becerileri üzerinde etkilidir. Çünkü sınıf okuma yazma ortamı okul öncesi çocukların dil ve okuma yazma materyalleri ile olan etkileşimi üzerine katkı sağlar (Wolfersberger vd., 2004). Bu ortam çocukların okuma yazmaya olan katılımlarını ve ilgilerini etkiler (Snyder & Dillow, 2011). Yüksek nitelikli sınıflar çocuklara kendi aktivitelerini ve materyallerini seçme fırsatı verir (Wiltz & Klein, 2001).

Tipik bir sınıfta hikâye kitapları, yazma materyalleri, işaretler, etiketler, okuma yazma ile ilgili oyun gereçleri bulunur (Wolfersberger vd., 2004). Merkezlerde yer alan posterler, tabelalar, işaretler ve yazı örnekleri gibi araç gereçler ise çocukların okuma ve yazma deneyimlerini destekler (Guo vd., 2012). Öğretmenlerin gerek çevre ile ilgili düzenlemeleri yapması gerekse çocuklara materyaller sunması çocukların bu becerileri kazanmasında önemlidir. Çocuklara etkinlik ve materyaller sunan zengin okuma yazma çevreleri çocukların okuma yazma öğrenmelerini ve uygulama yapma olanaklarını destekler (Justice & Pullen, 2003; Neuman vd., 2000).

Öğretmenlerin çocukların okuma yazma öğrenmesi için gerçekleştirmesi gereken görevlerden biri de aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirmektir. Çocukların okuma yazma becerisini desteklemek için ev ve okul arasındaki ilişkinin artırılması gerektiğinden bahsedilir (Feiler vd., 2007; Massetti, 2009; Roberts vd., 2005). Iverson, Brownlee ve Walberg (1981) tarafından öğretmen ebeveyn ilişkisinin okuma becerileri üzerindeki etkisini keşfetmek için yapılan çalışmada ebeveynler ve öğretmenler arasında kurulan bu ilişkinin çocukların okuma becerileri üzerine önemli kazanımlar sağladığı görülmüştür.

Aileler çocuklarının okuma yazma becerileri üzerinde önemli rol oynar (Weigel vd., 2010). Aileler çocuklarının okuma yazma materyallerine tanıdık hale gelmesini, okuma yazma etkinliklerine katılmasını, diğerleri tarafından gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerini gözlemlemesini sağlar (Bennett vd., 2002; Burgess vd., 2002; DeBaryshe vd., 2000). Öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunda gerek çocuklara gerekse çocuklarına uygulamaları için ailelere yönelik uygun etkinlikler oluşturması ailelerin bu ortam hakkında bilgi sahibi olması için ailelere gereken desteği ve rehberliği sunması önemlidir (Strickland, 1993).

Çocukların okul öncesi dönem boyunca okuma yazma becerilerini desteklemek için ailelerin ve eğitimcilerin çocuklar için etkinlikler oluşturması (Aydın-Yılmaz, 2009; Kotaman, 2007; Üstün, 2007; Vandermas-Peeler vd., 2009) ve çocuklara uyarıcılarla dolu zengin bir eğitim ortamı sunması (Çelenk, 2006; Elias vd., 2006; Henniger, 2005; Huebner, 2000; Kotaman, 2007) gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin çocukların okuma yazma kazanımında önemli bir rol oynadıkları göz önünde bulundurulduğunda, yaptıkları uygulamaların belirlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamaları belirlemektir. Araştırmanın genel amacına yönelik oluşturulan alt amaçları şunlardır.

Öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri nelerdir?

Öğretmenler tarafından okuma yazmaya hazırlık becerileri öğretimi boyunca kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?

Sınıf ortamını zenginleştirmek amacıyla öğretmenler tarafından yapılan düzenlemeler nelerdir?

Öğretmenler tarafından çocuklara sunulan okuma yazma materyalleri nelerdir?

Öğretmenlerin, aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yolları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, herhangi bir konu üzerinde derinleşmesine veri toplanmasına olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemine ait betimsel analiz ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, 20 öğretmenle çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları; US, Denton şehri okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 20 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim alanında lisans mezunudur. Kurumlarda görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 3-5 ve 5-20 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Hazırlanan Öğretmen Görüşme Formları, uzman görüşlerini almak üzere, North Texas Üniversitesi (University of North Texas) Öğretmen Eğitimi ve Yönetimi Bölümü (Teacher Education and Administration)’nden okul öncesi eğitim alanında uzman iki öğretim elemanına sunulmuştur. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda formlardaki maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmelerde standardı sağlamak ve karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek (Patton, 1987) için hazırlanan form yarı yapılandırılmış özelliktedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmeci önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci soruları sorduğu sırada, görüşmenin yapıldığı kişiye gerektiği zamanlarda sorularla ilgili ek açıklamalarda ve geri bildirimlerde bulunabilir (Uzuner, 1998).

Görüşme Formu; öğretmenler tarafından çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla uygulanan etkinlikler, kullanılan teknik ve yöntemler, okuma yazma ortamını zenginleştirmek amacıyla yapılan düzenlemeler, çocuklara sunulan materyaller ve aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yollarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğretmen uygulamalarını belirlemeye yönelik bilgiler, 20 öğretmen ile yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını açıklamıştır. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların kendi isimleri kullanılmamıştır ve her katılımcıya kod isim verilmiştir.

Araştırmanın verileri 05.04.2015-01.07.2015 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda uygun oldukları yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere 5 soru sorulmuştur. Görüşmeler 15-20 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerle elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir. Bunun için veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulur ve görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulur. Bu analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Görüşmeler şu aşamalar doğrultusunda değerlendirilmiştir: Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlere sorulan sorular temalar olarak belirlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar bu doğrultuda incelenerek bu temalara yapılan vurgular belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri sunulmuştur.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde öğretmenler ile görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin “Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdiğiniz okuma yazma etkinlikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 1’de yer almaktadır. Öğretmenlerin uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin; yazı farkındalığı, sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık, sözcük tanıma, yazma ve alfabe bilgisini desteklemeye yönelik etkinlikler olmak üzere 6 temel kategori içinde biçimlendiği görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin dağılımı

Etkinlikler	f
Yazı farkındalığını desteklemeye yönelik etkinlikler (yazıyı takip etme, kitabı doğru tutma, kitap sayfalarını çevirme, metni takip etme, okumayı taklit etme, şarkı kartonlarından cümleleri takip etme, mektup yazma, not yazma)	17
Sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler (aileler ve günlük deneyimlere yönelik konuşmalar gerçekleştirme, yeni sözcükler öğretme, hikâye dinleme, hikâye anlatma, hikâyeyi tahmin etme, hikâye karakterleri hakkında konuşma, şarkı söyleme)	13
Fonolojik farkındalığı desteklemeye yönelik etkinlikler (verilen sesle başlayan sözcük üretme, ses ekleme, ses eksiltme, uyaklı sözcükleri bulma, uyaklı sözcükler oluşturma, ilk ve son sesi bulma, şarkılardaki sözcüklerin seslerini değiştirerek şarkıyı söyleme)	12

Sözcük tanımlarını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgisayardan dosya bulma, şarkı kartonlarını takip etme, listeler oluşturma)	11
Yazma becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler (sözcük kopya etme, resim çizme, boyama, kutlama ve tebrik kartı oluşturma, isim yazma, hikâye kitabı ve broşür gibi yazılı materyaller oluşturma)	11
Alfabe bilgisini desteklemeye yönelik etkinlikler (harf eşleştirme, harf tanıma, harita inceleme)	8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'sinin yazı farkındalığı, 13'ünün sözel dil, 12'sinin fonolojik farkındalık, 11'inin sözcük tanıma, 11'inin yazma ve 8'inin alfabe bilgisini desteklemeye yönelik etkinlikler uyguladıkları belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik etkinlik uyguladığı belirlenen Öğretmen Ö2'nin "Sözcük anahtarlıkları oluşturdum. Her anahtarlıkta üç adet sözcük kartı yer alıyor. Onlardan sözcükleri kopya etmelerini istiyorum. Çocuklar anahtarlıkları istedikleri zaman alıp sözcükleri kopya edebiliyor. Eve giderken de bu anahtarları alıp götürabiliyorlar." şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür.

Alfabe bilgisi ve sözcük tanıma becerilerini desteklemeye yönelik etkinlikler uyguladığı belirlenen Öğretmen Ö8'in "Çocuklarla birlikte sinemaya gitme durumunu canlandırıyoruz. Her birine, oluşturduğum üzerinde harfler ve sayılar yer alan biletleri veriyorum ve biletlerine dikkatlice bakıp sandalye üzerinde yer alan yere oturmalarını sağlıyorum. Başka zamanlarda da bazen masaların bazen sandalyelerin üzerlerine isimlerini yapıştırırım. Çocuklardan isimlerinin yazdığı yerlere oturmalarını isterim." şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür.

Sözcük tanıma ve yazı farkındalığına yönelik etkinlikler yaptığı belirlenen Öğretmen Ö6, "Çocuklarla birlikte zaman zaman listeler oluştururuz. En sevdikleri hayvanlar, oyuncaklar ve meyveler listesi gibi. Yazı tahtasına öncelikle her bir çocuğun ismini ve isminin yanına söylediği şeyi yazarım. Çocukların listeyi incelemesine fırsat veririm. Böylece çocuklar hem arkadaşlarının isimlerine hem de diğer sözcüklere tanıdık hale gelebiliyorlar." şeklinde açıklama yapmıştır.

Fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yaptığı belirlenen Öğretmen Ö13, "Fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için bildikleri şarkıları farklı sesler kullanarak söyletirim. Mesela şarkılarda yer alan sözcükleri 'mözüm, murnum, mulağım, maşım' gibi değişiklikler yaparak söylüyoruz." şeklinde açıklama yapmıştır.

Yazı farkındalığı ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirdiği belirlenen Öğretmen Ö2, "Her nesnenin ve canlının kendi gibi bir isme sahip

olduğunu bilmeli. Yaptığımız geziler sonrasında gördüklerini çizmelerini isterim. Başka bir örnek, diyelim ki bahçede oynarken bir solucan buldu ve ilgisini çekti sınıfa dönünce solucan sözcüğünün yazılışını merak edip etmediğini sorar, bu sözcüğü kâğıda yazar ve incelemesini isterim. Eğer sözcüğü yazmak istiyorsa kopya etmesini sağlarım.” şeklinde açıklama yapmıştır. Sözcük tanımlarını desteklemeye yönelik etkinlikler gerçekleştirdiği belirlenen Öğretmen Ö3 “Bilgisayarda bazı önemli dosyalar oluşturup masa üstüne yerleştiriyorum ve çocuktan istediğim dosyayı bulup açmasını istiyorum. Böylece bazı dosya isimlerine yani sözcüklere tanıdık hale gelmiş oluyorlar.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla kitap okuma etkinliğini gerçekleştirdiklerini belirterek “Kitap okuma etkinliği çocukların dinleme, yazı farkındalığı ve okuma farkındalığı gibi becerilerine olumlu etki yapıyor.” şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür. Birçok araştırmacıya göre çocuğa kitap okumak, okuma yazmaya hazırlık becerileri ve akademik başarılar üzerinde önemli bir değişkendir (Aram vd., 2006; Horner, 2004; Justice vd., 2002). Çocuğa kitap okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde de kitap okumanın çocuğun okuma yazma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Bingham, 2007; Brown vd., 2013; Dynia vd., 2014; Lovelace & Stewart, 2007; Rochdi, 2009).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, kitap okuma ve şarkı söyleme anında yazıya vurgu yaptıklarını belirttikleri görülmüştür. Orlando (2005)’ e göre çocukların başarılı bir okuma yazma deneyimine sahip olması için metinlerle etkileneşime geçmesi gerekir. Yapılan çalışmalarda da kitap okuma anında yazıya vurgu yapmanın çocukların okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Horner, 2004; Justice & Ezell, 2002; Justice vd., 2002).

Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenlerin fonolojik farkındalığına yönelik ses ekleme, ses değiştirme, uyaklı sözcükler oluşturma gibi birçok etkinlik gerçekleştirdikleri görülmektedir. Fonolojik farkındalık becerisinin çocuğun dil ve okuma yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilir (Ambrose vd., 2012; Overby vd., 2012).

Çalışmaya katılan 11 öğretmenin çocukların yazma becerilerine yönelik etkinlikler gerçekleştirildiği görülmüştür. Çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları yazma becerileri ileri eğitim kademelerindeki okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çünkü yazma becerileri ile okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır (Longcamp vd., 2005; Longcamp vd., 2008). Çocuğa verilecek yazma eğitiminin, çocuğun okuma becerileri üzerine doğrudan etki edeceği ve bu eğitime katılan çocukların okuma becerileri bakımından önemli kazanımlar elde edeceği belirtilmektedir.

dir (Berninger vd., 2006; Puranik & Al Otaiba, 2012). Yapılan birçok çalışmada çocukların yazma becerilerinin, okuma becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Craig, 2006; Maki vd., 2001; Pierce, 2003; Ray & Jamison, 2010; Shatil vd., 2000). Yazma becerileri yönünden iyi olan çocukların okuma becerileri bakımından da iyi oldukları belirtilmekte, bu becerilerin çocukların ileri dönem akademik ve sosyal başarıları üzerine olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Diamond vd., 2008). Öğretmenlerin çocukların yazma eğitimine ayırdıkları süreyi belirlemek ve bu sürenin çocukların yazma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, yazma eğitimine ağırlık veren öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklarının yazma becerileri bakımından diğer çocuklara göre daha iyi oldukları görülmüştür (Puranik vd., 2014).

Sonuç olarak öğretmenlerin “Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uyguladığınız okuma yazma etkinlikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler tarafından birçok etkinliğin gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulamanın önemini farkında oldukları, uygulanabilecek zengin etkinlik türleri hakkında bilgi sahibi oldukları, fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, sözel dil, yazı farkındalığı gibi okuma yazma ile ilişkili alt becerilere yönelik yeterli uygulamalar gerçekleştirdikleri çıkarılabilir.

Sesli okuma, sohbet, hikâye özetleme, kafiyeleme ve şarkı söyleme, sesleri taklit etme, karalamalar, dil oyunları, şarkı ve dans, ritim ve şiir gibi etkinlikler okul öncesi dönem çocuklara yapılan bazı etkinliklerdir ve bu etkinlikler okuma yazma becerilerine temel oluşturur (Makin & Whitehead, 2004). Yapılan çalışmalar sınıflarda gerçekleştirilen eğitimsel uygulamalar ile çocukların okuma ve yazma becerileri arasında önemli ve sistematik bir ilişki olduğunu gözler önüne sermiştir (Connor vd., 2006; Law, 2008; Nielsen & Monson, 1996; Pierce, 2003; Puranik vd., 2014).

Türkiye’de çocuklara farklı okuma yazma etkinlikleri sunarak çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulmuş birçok çalışmada eğitim etkinliklerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur (Alisinanoğlu & Şimşek, 2012; Bayraktar & Temel, 2014; Coşkun, 2016; Karakaş, 2015; Orçan & Kandır, 2011; Yazıcı & Kandır, 2014). Aynı şekilde yurt dışında çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla oluşturulmuş etkinlik temelli birçok çalışmada da bu etkinliklerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Bingham vd., 2010; Botts vd., 2014; Colleen vd., 2010; Fielding-Barnsley & Hay, 2012; Hilbert & Eis, 2014; Massetti, 2009; Peterson, 2012). Okul öncesi dönemin, çocukların okuma yazma becerilerini büyük ölçüde kazan-

masına olanak sağladığı bir dönem olduğu göz önünde bulundurulmalı, çocukların birçok farklı okuma yazma etkinliğine katılması sağlanmalıdır (Huebner, 2000; Weinberger, 1996).

Öğretmenlerin “Çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 2’de yer almaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları teknik ve yöntemlerin; oyun, müzik, soru sorma, sohbet, gözlem, gezi ve diğerleri olmak üzere 7 temel kategori içinde biçimlendiği görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntem ve tekniklerin dağılımı

Yöntem ve teknikler	f
Oyun	11
Müzik	9
Soru	4
Sohbet	3
Gözlem	3
Gezi	2
Diğer (günlük yaşamla ilgili deneyimler oluşturma, materyal sunma, diğer etkinliklerle birleştirme ve grup büyüklüğüne dikkat etme)	4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’i oyun, 9’u müzik 4’ü soru, 3’ü sohbet, 3’ü gözlem, 2’si gezi, 2’si ise diğer teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen Ö5 çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek için “müzik” tekniğini kullandığını belirtmiştir. Bu teknik için “Şarkıları çocukların yeni sözcükler öğrenmesi, uyaklı yapıları fark etmesi için kullanıyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen Ö12 ise çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek için oyunu kullandığını belirterek “Oyun her zaman ilgiyi canlı ve uzun tutar.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen Ö13 sohbet tekniğini oldukça sık kullandığını belirterek “Çocuklarla aileleri ve kendileri ile ilgili konular hakkında konuşmaya çalışıyorum. Bu ortamları sağlamak çocuğun sözel dil becerisine katkı sağlıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 4 öğretmenin oluşturdukları etkinliklerin çocuğa günlük yaşamla ilgili deneyimler sunmasına, materyale sahip olmasına, grup büyüklüğüne uygun olmasına ve diğer etkinliklerle bütünleştirilmesine dikkat ettiklerini belirttikleri görülmüştür. Bu öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen Ö12 bu becerileri desteklemek için grup büyüklüğünü düzenlemeye önem verdiğini belirterek “Fonolojik farkındalık etkinlikleri en zorlandıkları etkinlikler, katılım konusunda sıkıntı gösteriyorlar, ama büyük grup çalışmaları olduğu zaman daha rahat katılıyor, utangaçlık göstermiyorlar.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmen Ö3 de bu becerileri desteklemek için grup büyüklüğünü düzenlemeye önem verdiğini belirterek “Yazıya ilgi çekebilmek ve yazıyı vurgulayabilmek için kitap okuma etkinliklerini küçük gruplar şeklinde gerçekleştiririm.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmen Ö4 bu becerileri desteklemek için günlük yaşamla ilgili deneyimler oluşturduğunu belirterek “Okuma ve yazmayı günlük yaşamla ilişkilendiririm. Diyelim ki çocuk öğle yemeğini yemiyor. Niçin yemediğini soruyorum. Artık peynir yemek istemediğini söylüyor. Hemen bir kâğıt getiriyorum ve annesine bir not yazacağımızı söylüyorum. Kâğıda anne artık bana peynir koyma yazıyorum. Çocuktan altına imza atmasını istiyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin “Çocukların okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla kullandığımız yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler tarafından sınırlı yöntem ve teknik kullanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Lynch (2009) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığı ile ilgili inanç ve uygulamalarını incelemek üzere yapılan çalışma sonucunda da, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazı farkındalığını desteklemek için ne yapacaklarını, bu konuda çocukları hangi yöntemle destekleyeceklerini bilmedikleri belirlenmiştir. Bochner, Outhred ve Pictorse (2001) tarafından çocukların erken okuryazarlıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, çocukların okuma yazma öğrenmeleri için kullanılan stratejide yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenler tarafından sınırlı teknik kullanılmasına rağmen araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek amacıyla oyun tekniğini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Oyun çocukların okuma yazma gelişiminde önemli bir araçtır. Oyun, okuma ve yazma sistemi hakkında bilgi edinmeleri için çocuklara fırsat ve motivasyon sağlar (Tsao, 2008). Ayrıca oyun, çocukların kitap ve yazma araçları gibi okuma yazma araçlarıyla uğraşması için çocuklara fırsatlar sunar (Roskos & Christie, 2001).

Yapılmış olan bu çalışmada ise öğretmenlerin sınırlı yöntem ve teknik kullanması sonucundan hareketle öğretmenlerin yöntem teknik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları veya bu konuya gereken önemi vermedikleri çıkarılabilir. Bu durum öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi, farklı yöntem ve teknikler kullanarak bu becerileri çocuklara

kazandırması gerekir. Çünkü Roskos ve Christie (2001)' e göre çocukların okuma yazma becerileri onlara inceleme, paylaşma, rol yapma, şarkı söyleme sınıflandırma, hikâye okuma ve anlatma, konuşma, dinleme ve oyun oynama gibi fırsatların verilmesi ile gelişir. Catron ve Allen (2003) ise öğretmenlerin, uygun öğretme tekniklerini kullanabilmeleri için çevreyi ve materyalleri, çocukların aktif katılımına olanak sağlayacak ve onlara birçok seçenek sunacak şekilde düzenlemeleri gerektiğini belirtir.

Öğretmenlerin “Sınıf okuma yazma ortamını zenginleştirmek amacıyla yaptığınız düzenlemeler nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 3’de yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamını zenginleştirmek amacıyla yaptığı düzenlemelerin “duvarlara görsel ve yazılı grafikler asma, merkezleri okuma yazma materyalleri bakımından destekleme, sınıftaki eşyaları etiketleme, yeni merkezler oluşturma ve materyalleri sürekli yenileme” olmak üzere 5 temel kategori içinde biçimlendiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf ortamını zenginleştirmek amacıyla yaptığı düzenlemelerin Dağılımı

Düzenlemeler	f
Duvarları görsel ve yazılı materyaller bakımından zenginleştirme (harf, sözcük ve sayı grafikleri, resim destekli harf grafikleri, ilkyardım el yıkama gibi sınıf kurallarına ait görseller, çocuklara ait kişisel bilgilerin (isim, doğum tarihi gibi) yer aldığı grafikler, haritalar, sınıf albümü)	11
Merkezleri okuma yazma materyalleri bakımından destekleme (kukla, takvim, cd çalar, teyp, hikâye cd’leri, kulaklık, dergi, mikrofon)	9
Sınıftaki eşyaları etiketleme (eşyaların üzerine yapıştırılan etiketler)	8
Yeni merkezler oluşturma (isim kartı sepeti, yazma merkezi, doğru kitap okuma merkezi, imza atma merkezi, yazı merkezi, yazma ve çizme etkinliklerinin sergilendiği panolar, dinleme merkezi)	4
Materyalleri sürekli yenileme (broşür, poster vb. sürekli yenilemek)	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11’inin duvarlara görsel ve yazılı grafikler asma, 9’unun merkezleri okuma yazma materyalleri bakımından destekleme 8’inin sınıftaki eşyaları etiketleme 4’ünün yeni merkezler oluşturma, 1’inin ise materyalleri yenilemeye yönelik düzenlemeler yaptıkları belirlenmiştir.

Merkezleri okuma yazma materyalleri bakımından desteklemeye yönelik düzenleme yaptığı belirlenen öğretmen Ö8 “Fen merkezine sürekli yeni yazılı materyaller, kitaplar, dergiler eklerim. Fen merkezine koyduğum kitapları incelemeye daha meyilliler.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Yeni merkezler oluşturmaya yönelik düzenleme yaptığı belirlenen Ö3 “Sınıfımda kitap merkezinin yanında, doğru oturup okuma merkezi diye bir merkez oluşturdum. Bu merkeze bir sandalye yerleştirdim. Bu sandalyeye oturan çocuk kitabı doğru tutar ve okuyormuş gibi yapar.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Yeni merkezler oluşturmaya yönelik düzenleme yaptığı belirlenen öğretmen Ö5 “Kapının hemen girişinde imza merkezi diye bir merkez oluşturdum. Sınıfa gelen çocuklar listeden isimlerini bulur ve isimlerinin yanına imza atar.” şeklinde açıklama yapmıştır. Merkezleri okuma yazma materyalleri bakımından desteklemeye yönelik düzenleme yaptığı belirlenen öğretmen Ö11 “Sadece bir merkeze yoğunlaşmış bu beceriyi veremezsiniz. Tüm merkezlere materyal desteği sağlamak önemlidir. Her merkezde her zaman bir yazma aracı bulundurmak gerek.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin “Sınıf ortamını zenginleştirmek amacıyla yaptığınız düzenlemeler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler tarafından sınıf çevresini zenginleştirmek için birçok düzenleme yapıldığı görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin sınıf ortamını zenginleştirme konusu hakkında bilgi sahibi oldukları ve çevre düzenlemelerine gereken önemi verdikleri çıkarılabilir. Aydın Yılmaz (2009)’a göre öğretmenlerin yapacağı sınıf içi düzenlemeler çocukların okuma yazmaya karşı ilgisini artırmada önemlidir. Yapılan çalışmalarda da sınıf çevresinin önemi gözler önüne serilmiştir. Baroody ve Diamond (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf çevresinin çocukların okuma yazmaya olan ilgi ve katılımları, Nielsen ve Monson (1996) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler tarafından düzenlenen sınıf çevresi ve yapılan etkinliklerin çocukların okuma yazma gelişimleri üzerine olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenler tarafından yapılması gereken ilk şey çevre düzenlemesidir. Bu düzenleme kapsamında sınıftaki materyallerin ve merkezlerin etiketlenmesi ile çocukların yazı farkındalığı oluşturması sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenin sınıfta yazı tahtası, cetveller, eski dergiler, gazeteler ve telefon rehberleri gibi çeşitli malzemeleri çocukların aktif kullanımına açık olacak şekilde düzenlemesi gerekir (Kandır vd., 2010).

Anasınıfları genellikle çocukların farklı merkezlerde zaman geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu farklı düzenlemeler çocukların sözcük okuma, yazma, uyakları fark etme gibi farklı okuma yazma becerilerini geliştirmeleri için uygulamalar yapmalarına fırsat sunar (Storch & Whitehurst, 2002). Sınıfta yazılı materyallerden oluşan bir yazı merkezi oluşturulmasının, sınıfın yazılı uyanlarla donatılmasının, sınıftaki merkezlere yazılı materyaller konulmasının ve çocuklara birlikte afiş hazırlanmasının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirebileceği belirtilir (Üstün, 2007).

Tablo 4. Öğretmenlerin çocuklara sundukları okuma yazma materyallerinin dağılımı

Materyaller	f
Harf ve sözcük tanımlarına yönelik materyaller (Alfabe tabloları, harita-atlas, harf ve sözcük kartları içeren oyunlar, şarkı kartonları, resimli sözcük kartları, yapbozlar, şarkı kartonları)	12
Okuma yapmalarına yönelik materyaller (Eş kitaplar-aynı kitaptan sayıca fazla bulundurma, büyük ve küçük boy hikâye kitapları, resimli hikâye kartları, gazeteler, bilim dergileri, broşürler, el yapımı materyaller)	11
Yazma yapmalarına yönelik materyaller (kum havuzu, boyalar-parmak boya, kuru, pastel, sözcük anahtarlıkları, kalemler)	11
Dinleme yapmalarına yönelik materyaller (cd'li hikâye kitapları, cd çalar, fonik fonlar, eğitici müzikli videolar)	7
Konuşma yapmalarına yönelik materyaller (mikrofon, kukla, telefon)	3

Öğretmenlerin “Çocuklara sunduğunuz okuma yazma materyalleri nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 4’de yer almaktadır. Öğretmenler tarafından kullanılan materyallerin çocukların okumalarına, yazmalarına, dinlemelerine, konuşmalarına ve harf-sözcük tanımlarına yönelik materyaller olmak üzere 5 temel kategori içinde biçimlendiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan 12 öğretmenin çocukların harf ve sözcük tanımlarına, 11 öğretmenin çocukların okuma yapmalarına, 11 öğretmenin çocukların yazma yapmalarına, 7 öğretmenin çocukların dinleme yapmalarına, 3 öğretmenin ise çocukların konuşma yapmalarına yönelik materyaller sunduğu belirlenmiştir.

Okuma yapmalarına yönelik materyal sunduğu belirlenen Öğretmen Ö13 “Bir kitaptan sayıca fazla bulunduruyorum. Küçük gruplar şeklinde bir araya geliriz. Ben okuduğum sürece çocuklar da beni takip ederler.” şeklinde açıklama yapmıştır. Okuma yapmalarına yönelik materyal sunduğu belirlenen bir diğer Öğretmen Ö10 “Sadece hikâye kitapları sunmam. Dergiler, doğa ve canlı bilimleriyle ilgili kitaplar sunarım ve inceleriz.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Harf ve sözcük tanımlarına yönelik materyal sunduğu belirlenen Öğretmen Ö8 “Haritalar çocukların çok ilgisini çeker, haritalar büyük küçük harf farkındalığı için önemli bir araçtır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Harf ve sözcük tanımlarına yönelik materyal sunduğu belirlenen Öğretmen Ö1 ise “Sözcük ve harfler tanıdık hale gelmeleri için mutlaka şarkı kartonları gerekiyor. Şarkı kartonları hem yazı farkındalığı hem de yeni sözcükler öğrenmeleri hem de sözcüklere tanıdık hale gelmeleri için önemlidir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Harf ve sözcük tanımlarına yönelik materyal sunduğu belirlenen Öğretmen

Ö2 “Mutlaka bir sınıfta harf tablosu yer almalı harf tablosunda ismindeki harfleri göstermesini isterim. Sınıftaki tüm çocuklar isimlerinde yer alan harfleri tablodan bulup gösterebilirler.” şeklinde açıklama yapmıştır. Konuşma yapmalarına yönelik materyal sunduğu belirlenen Öğretmen Ö8 “Sınıfta mutlaka çalışan ya da çalışmayan bir mikrofon olmasına özen gösteririm. Mikrofon katılımı çok fazla artırıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin “Çocuklara sunduğunuz okuma yazma materyalleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenler tarafından birçok okuma yazma materyalinin çocuklara sunulduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin okuma yazma ile ilişkili kullanılabilir materyal çeşitleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve materyal sunma konusuna önem verdikleri çıkarılabilir. Weinberger (1996)’ya göre çocukların oluşturduğu kitaplar, okuma oyunları içeren oyuncak bilgisayarlar, ev yapımı okuma fişleri, hikâye ve ritim kasetleri, daktilo, mıknaatıslı harfler, okumayla bağlantılı oyunlar, resimli sözcük kartları, domino sözcük çiftleri, oyun ve heceleme kitapları çocukların bu becerilerini desteklemek için kullanılabilir oyun ve okuma yazma ile ilişkili materyallerdir. Çocuklara okuma yazma ile ilişkili materyaller sunmanın çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerine olumlu etki yaptığı gerçekleştirilen çalışmalarda da görülmektedir.

Farver, Xu, Lonigan ve Eppe (2013) gerçekleştirdikleri çalışmada okuma yazma ile ilişkili araçların varlığı ile çocukların dil ve yazı bilgisi arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Clark ve Kragler (2005) tarafından yapılan çalışmada, üç okul öncesi eğitim sınıfında bulunan 4-5 yaşındaki çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmaları materyallerle desteklenmiş ve çocuklar bir yıl boyunca gözlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme ortamlarının zenginleştirilerek desteklenmesinin okuma yazma gelişimini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Guo, Justice, Kaderavek ve McGinty (2012) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise sınıf yazma materyalleri varlığının çocuğun alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yollarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların betimsel istatistikleri Tablo 5’de yer almaktadır. Öğretmenlerin aileleri bilgilendirme yollarının; eve gönderilen etkinlikler, toplantılar, bilgilendirme notları, panolar ve sergiler olmak üzere 5 temel kategori içinde biçimlendiği görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yollarına yönelik dağılım

Bilgilendirme yolları	f
Eve gönderilen etkinlikler	6
Toplantılar	5
Bilgilendirme notları	4
Panolar	3
Sergiler	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı eve gönderilen etkinlikler, 5'i toplantılar, 4' ü bilgilendirme notları, 3'ü panolar, 2'si sergiler yolu ile aileleri bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir.

Eve etkinlik göndererek aileleri bilgilendirdiği belirlenen Öğretmen Ö5 “Çocukla birlikte oluşturduğumuz hikâye kitaplarını aileleriyle tamamlamaları için eve gönderirim. Ben çocukla birlikte sayfalara bazı yazılar yazarım. Çocuk ve ailesi birlikte yazılara yönelik resimler çizer.” şeklinde açıklama yapmıştır. Notlar yoluyla aileleri bilgilendirdiği belirlenen Öğretmen Ö4 “Mutlaka çocukların kutularına bilgilendirme mektupları koyarım.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin “aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirme yolları nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin aileleri bilgilendirmek için çok az yola başvurduğu ve benzer yollardan faydalandıkları görülmüştür. Oysa ailelerin de çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimine katkı sağlamak için çocuklara bu becerilerini desteklemeye yönelik uygun etkinliklerden oluşan zengin uyarıcı bir ortam sunması gereklidir (Çelenk, 2006; Henniger, 2005; Kotaman, 2007; Üstün, 2007). Bu sebeple ailelerin çocuklarına nasıl yardım edecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Bilgilendirilen ailelerin, uygun etkinlikler sunmasının çocuklarının okuma yazma becerileri üzerine olumlu etki yapacağı açıktır (Busser, 2008; Justice vd., 2004; Lawhon ve Cobb, 2002).

Etkili bir ev okul ilişkisini geliştirmek ve bu etkileşimi sağlamak için broşür, ev ödevi, okul gazeteleri gibi birçok çeşitli etkinliklerden faydalanılabilir. Buna rağmen uygulama konusuna gelince birçok etkinliğin yapılmadığı ve eksik bırakıldığı görülmektedir (Weinberger, 1996). Oysa öğretmenlerin aileleri bu konuda bilgilendirmesi için yapılabilecek birçok etkinlik vardır. Bu etkinlikler şunlardır (Feiler vd., 2007):

Okulda yapılan çalışmaların örnekleri videoya çekilerek eve gönderilmeli,

Anketler, formlar ve toplantılar yoluyla ebeveynlerin ihtiyaç duydukları konularda bilgi edinmesi sağlanmalı,
Sınıf panoları düzenli olarak bilgilendirici yazılar ve haberlerle donatılmalı,
Resmi olmayan toplantılar daha sık düzenlenmeli,
Öğretmenler aileler için daha sık haftalık zamanlar ayırmalı,
Okuldan eve eğlenceli etkinlikler gönderilmeli,
Okuma yazma ile ilgili eğitici videolar oluşturmalı,
Okulda yapılan çalışmalar ve elde edilen başarılar okul dışındaki mekânlar kullanılarak sergilenmeli,
Çocukların okuma yazma etkinliklerine ilişkin davranışlarını not etmek için günlükler oluşturmalı (Ayşe, kitap okumaya şu tepkiyi verdi gibi),
Okuma kulüpleri ve okuma merkezleri oluşturulmalı,
Ev okul arasında fotoğraf paylaşımı sağlanmalı (fotoğrafların altına mutlaka yazı yazarak),
Geziler düzenlenmeli (gezi öncesi ve sonrası notlar oluşturularak yazıya vurgu yapılarak).

Yapılmış olan bu çalışmada ise öğretmenlerin aileleri bilgilendirme için çok az yola başvurusu sonucundan hareketle öğretmenlerin aileleri bilgilendirme konusunda bilgi sahibi olmadığı, aile desteğinin gerekliliğine önem vermediği, aileyi destekleme görevlerinin farkında olmadığı ve ailelere gereken rehberliği sunmadığı çıkarılabilir. Oysa çocuğun okuma yazma kazanımında aileler tarafından evde uygulanan etkinlikler okulda uygulanan etkinlikler kadar önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında aileleri bilgilendirmesi gerekir. Yapılan çalışmalarda da aileler tarafından evde uygulanan etkinliklerin ve aile tarafından verilen desteğin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Eva vd., 2011; Law, 2008; Neumann vd., 2013; Newland vd., 2011; Ortiz vd., 2001; Rashid vd., 2005; Stephenson vd., 2008; Weigel vd., 2010).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek üzere gerçekleştirdikleri uygulamalar belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler tarafından birçok farklı okuma yazma etkinliğinin uygulandığı, sınıf okuma yazma ortamını zenginleştirmek için birçok düzenleme yapıldığı ve çocuklara birçok okuma yazma materyali sunulduğu görülürken sınırlı sayıda yöntem-teknik kullanıldığı ve aileyi bilgilendirmek amacıyla çok az yola başvurulduğu görülmüştür.

Okuma yazma becerilerinin kazanılması okuma farkındalığı, yazı farkındalığı, sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesine ve geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmenler tarafından her bir okuma yazmaya hazırlık becerisini desteklemeye ilişkin etkinlikler oluşturmak, materyaller sunmak, sınıf çevresi düzenlemek, farklı yöntem ve teknikler kullanmak okul öncesi dönem çocukların farklı deneyimler edinmesine olanak sağlar. Bu deneyimlerin ise çocukların ileri dönemlerde kazanması gereken okuma yazma becerilerini destekleyebileceği üzerinde durulur. Ayrıca öğretmenlerin ev desteğinin gerekliliğine inanarak ailelere gerekli yönlendirmelerde bulunması ve ailelerin ev etkinliklerine katılımlarını sağlaması gerektiği çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanmasının ancak ev ve okul öğrenmelerinin birlikte yürütülmesi ile verime ulaşabileceği belirtilir.

Çalışma kapsamında belirlenen bu uygulamaların gerek ailelere gerekse öğretmenlere çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik ne gibi etkinlikler uygulayabilecekleri bakımından rehber olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgilerini destekleyecek programlara katılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin aileleri evde yapabilecekleri etkinlikler hakkında bilgilendirmesi ile ailelerin çocuklarının okuma yazma becerileri gelişimi üzerindeki görevlerini yerine getirmeleri sağlanabilir.
- Daha geniş örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılarak uygulamalar belirlenebilir.
- Eğitim düzeyi, kıdem yılı gibi değişkenler ele alınarak öğretmenlerin uygulamaları incelenebilir.
- Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri okuma yazma uygulamaları süresince çocuklarla iletişim ve etkileşimini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar ile çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin bu etkinliklere ayırdıkları günlük miktarlar belirlenebilir.
- Türkiye’de ve Amerika’da bulunan öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamalar kıyaslanabilir.

KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F., ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Ambrose, S. E., Fey, M. E. ve Eisenberg, L. S. (2012). Phonological Awareness And Print Knowledge Of Preschool Children With Cochlear. *Implants Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 55, 811-823.
- Aram, D., Most, T. ve Mayafit, H. (2006). Contributions Of Mother–Child Storybook Telling And Joint Writing To Literacy Development İn Kindergartners With Hearing Loss. *Language, Speech, And Hearing Services İn Schools*, 37, 209-223.
- Aydın Yılmaz, Z. (2009). *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi (Ses Temelli Cümle Öğretimi)*. (2. Basım). Ankara: Nobel.
- Baroody, A. E. ve Diamond, K. E. (2014). Associations Among Preschool Children’s Classroom Literacy Environment, Interest And Engagement İn Literacy Activities, And Early Reading Skills. *Journal Of Early Childhood Research*, 1-17.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı’nın Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. ve Martin, S. S. (2002). Children’s Acquisition Of Early Literacy Skills: Examining Family Contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Berninger, V., Rutberg, J., Abbott, R., Garcia, N., Anderon Youngstrom, M. Ve Brooks, A. (2006). Tier 1 And Tier 2 Early İntervention For Handwriting And Composing. *Journal Of School Psychology*, 44, 3-30.
- Bingham, G. (2007). Maternal Literacy Beliefs And The Quality Of Mother-Child Book-Reading İnteractions: Associations With Children’s Early Literacy Development. *Early Education And Development*, 18(1), 23-49.
- Bingham, G. E., Hall-Kenyon, K. M. Ve Culatta, B. (2010). Systematic And Engaging Early Literacy: Examining The Effects Of Paraeducator Implemented Early Literacy İntervention. *Communication Disorders Quarterly*, 32(1), 38-49.
- Bochner, S., Outhred, L. ve Pieterse, M. (2001). A Study Of Functional Literacy Skills İn Young Adults With Down Syndrome. *International Journal Of Disability Development And Education*, 48, 67-90.
- Botts, D. C., Losardo, A. S., Tillery, C. Y. Ve Werts, M. G. (2014). A Comparison Of Activity-Based İntervention And Embedded Direct İntervention When Teaching Emergent Literacy Skills. *The Journal Of Special Education*, 48(2), 120-134.
- Brown, P. M., Byrnes, L. J., Watson, L. M., Ve Raban, B. (2013). Young Learners: Aspects Of Home Literacy Environments Supporting Hypotheses About The Structure Of Printed Words. *Journal Of Early Childhood Research*, 11(3), 262-273.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise And Feedback And Students’ Perceptions Of The Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22, 5-16.

- Burgess, S. R., Hecht, S. A. ve Lonigan, C. J. (2002). Relations Of The Home Literacy Environment (HLE) To The Development Of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Busser, D. (2008). Learning to be literate: Parental empowerment in early literacy interventions”, Faculty of Social Sciences, Brock University St. Catharines, Ontario
- Catron, C. E. Ve Allen J. (2003). *Early Childhood Curriculum (A Creative Play Model)*. (Third Edition). USA: Merrill Prentice Hall.
- Clark, P. ve Kragler, S. (2005). The Impact Of Including Writing Materials In Early Childhood Classrooms On The Early Literacy Development Of Children From Low-Income Families. *Early Child Development And Care*, 175(4), 285-301.
- Craig, S. A. (2006). The Effects Of An Adapted Interactive Writing Intervention On Kindergarten Children’s Phonological Awareness, Spelling, And Early Reading Development: A Contextualized Approach To Instruction. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), 714-731.
- Colleen Macdonald, C. Ve Figueredo, L. (2010). Closing The Gap Early: Implementing A Literacy Intervention For At-Risk Kindergartners In Urban Schools. *The Reading Teacher*, 63(5), 404-419.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Slominski, L. (2006). Preschool Instruction And Children’s Literacy Skill Growth. *Journal Of Educational Psychology*, 98, 665-689.
- Coşkun, L. (2016). *Evde Uygulanan Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması Etkinliklerinin Anaokuluna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 3(2), 26-43.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Debaryshe, D. B., Binder, J. C. Ve Buell, M. J. (2000). “Mothers’ Implicit Theories Of Early Literacy Instruction: Implications For Children’s Reading And Writing. *Early Child Development And Care*, 160, 119-131.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. ve Powell, D. R. (2008). Development In Early Literacy Skills During The Prekindergarten Year In Head Start: Relations Between Growth In Children’s Writing And Understanding Of Letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467-478.
- Dickinson, D. K. ve Caswell, L. (2007). Building Support For Language And Early Literacy In Preschool Classrooms Through In-Service Professional Development: Effects Of The Literacy Environment Enrichment Programme (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. R., Ve Justice, L. M. (2014). Comparing Emergent-Literacy Skills And Home-Literacy Environment Of Children With Autism And Their Peers. *Topics In Early Childhood Special Education*, 34(3), 142-153.

- Eva, Y. H., Lau, H. L. Ve Nirmala, R. (2011). Parental İnvolveiment And Children's Readiness For School İn China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.
- Farver, A. J. M. , Xu, Y. Lonigan, C. J., ve Eppe, S. (2013). The Home Literacy Environment And Latino Head Start Children's Emergent Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775-791.
- Feiler, A., Andrews, J., Greenhough P., Hughes, M., Johnson, D., Scanlan, M. ve Ching Yee, W. (2007). *Improving Primary Literacy Linking Home And School*. New York: Routledge Taylor And Francis Group.
- Fielding-Barnsley, R. ve Hay, I. (2012). Comparative Effectiveness Of Phonological Awareness And Oral Language İntervention For Children With Low Emergent Literacy Skills. *Australian Journal Of Language And Literacy*, 35(3), 271-286.
- Elias, G., Hay, I., Homel, R. ve Freiberg, K. (2006). Enhancing Parent-Child Book Reading İn A Disadvantaged Community. *The Australian Journal Of Early Childhood*, 31, 20-25.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. ve McGinty, A. (2012). The Literacy Environment Of Preschool Classrooms: Contributions To Children's Emergent Literacy Growth. *Journal Of Research İn Reading*, 35(3), 308-327.
- Henniger, M. (2005). *Teaching Young Children An İntroduction*. (3 Rd. Edition). Western Washington University. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio.
- Hilbert, D. D.,ve Eis, S. D. (2014). Early İntervention For Emergent Literacy Development İn A Collaborative Community Pre-Kindergarten. *Early Childhood Educational Journal*, 42, 105-113.
- Hindman, A. ve Wasık, B. (2008). Head Start Teachers' Beliefs About Language And Literacy İstruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Horner, S. L. (2004). Observational Learning During Shared Book Reading: The Effects On Preschoolers' Attention To Print And Letter Knowledge. *Reading Psychology*, (25)3, 167-188.
- Howes, C. (1997). Children's Experiences İn Center-Based Childcare As A Function Of Teacher Background And Adult-Child Ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. Ve Barbarin, O. (2008). Ready To Learn? Children's Pre-Academic Achievement İn Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Huebner, C. E. (2000). Community-Based Support For Preschool Readiness Among Children İn Poverty. *Journal Education Student Placed Risk*, 5, 291-314.
- Iverson, B. K., Brownlee, G. K. Ve Walberg, H. J. (1981). Parent-Teacher Contacts And Student Learning. *Journal Of Educational Research*. 24(6), 394-400.
- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2002). Use Of Storybook Reading To İncrease Print Awareness İn At-Risk Children. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K. ve Bakeman, R. (2002). A Sequential Analysis Of Children's Responsiveness To Parental Print References During Shared Book-Reading İnteractions. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.

- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions For Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., ve Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background And Description Of Approach. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 35, 201-211.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karakaş, B. (2015). Okul Öncesi Eğitim Alan 60-72 Aylık Çocuklarda Okula Hazırlık Eğitiminin İlkokula Hazırlanış Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kotaman, H. (2007). Turkish Parents' Dialogical Storybook Reading Experiences: A Phenomenological Study. *Journal Of Instructional Psychology*, 34(4), 200-206.
- Laparo, K. M., Pianta, R. C. Ve Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings From The Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Law, Y. K. (2008). The Relationship Between Extrinsic Motivation, Home Literacy, Classroom Instructional Practices, And Reading Proficiency In Second-Grade Chinese Children. *Research In Education*, 80, 37-51.
- Lawhon, T. Ve Cobb, J. B. (2002). Routines That Build Emergent Literacy Skills In Infants, Toddlers, And Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. Ve 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.
- Longcamp, M., Zerbato Poudou, M. T. Ve Velay, J. L. (2005). The Influence Of Writing Practice On Letter Recognition In Preschool Children: A Comparison Between Handwriting And Typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J. C., Anton, J. L., Roth, M., Nazarian, B. Ve Velay J. L. (2008). "Learning Through Hand Or Typewriting Influences Visual Recognition Of New Graphic Shapes: Behavioral And Functional İmaging Evidence. *Journal Of Cognitive Neuroscience*, 20(5), 802-815.
- Lovelace, S. ve Stewart, S. R. (2007). Increasing Print Awareness In Preschoolers With Language İmpairment Using Non-Evocative Print Referencing. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 38, 16-30.
- Lynch, J. (2009). Preschool Teachers' Beliefs About Children's Print Literacy Development. *Early Years*, 29 (2), 191- 203.
- Makin, L. ve Whitehead, M. (2004). *How to develop children's early literacy (A guide for professional carers and educators)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mäki H. S., Voeten, M. J. M., Vauras M. M. S. Ve Poskiparta, E. H. (2001). Predicting Writing Skill Development With Word Recognition And Preschool Readiness Skills. *Reading And Writing*, 14, 643-672.

- Massetti, G. M. (2009). Enhancing Emergent Literacy Skills Of Preschoolers From Low-Income Environments Through A Classroom-Based Approach. *School Psychology Review*, 38(4), 554-569.
- Morton, T. (2014). Paired Books: Literature Connections For Emergent Learners. *The Journal Of The Texas Association For The Education Of Young Children*, 35(4), 24-28.
- Nation, K. ve Snowling, J. M. (2004). Beyond Phonological Skills: Broader Language Skills Contribute To The Development Of Reading. *Journal Of Research In Reading*, 27, 342-356.
- Neuman, S. B., Copple, C. ve Bredekamp, S. (2000). Learning to read and write: Developmentally appropriate practice for children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Neumann, M. M., Hood, M. Ve Ford, R. (2013). Mother-Child Referencing Of Environmental Print And Its Relationship With Emergent Literacy Skills. *Early Education And Development*, 24, 1175-1193.
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Cambetas, D. Ve Wu, H. (2011). Mothers' Beliefs And Involvement: Links With Preschool Literacy Development. *International Journal Of Psychology*, 9, 67-90.
- Nielsen, D. C. ve Monson, D. L. (1996). Effects Of Literacy Environment On Literacy Development Of Kindergarten Children. *The Journal Of Educational Research*, 89(5), 259-271.
- Orçan, M., ve Kandır, A. (2011). An Examination Of The Effect Of Supportive Educational Programs On Early Learning Skills Of 61 To72-Month-Old Turkish Children. *Elementary Education Online*, 10(2), 576-592.
- Orlando, L. V. (2005). Learning Literacy Through Play Using Interactive Texts During Storybook Reading: A Parent-Child Experience. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, S. 25(3), 247-253.
- Ortiz, C., Stowe, R. M. ve Arnold, D. H. (2001). Parental Influence On Child Interest In Shared Picture Book Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-278.
- Overby, M. S., Trainin, G., Smit, E. B., Bernthal, J. E. Ve Nelson, R. (2012). Preliteracy Speech Sound Production Skill And Later Literacy Outcomes: A Study Using The Templin Archive. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 43, 97-115.
- Patton, Q. M. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. London: Sage Pub.
- Peterson, S. S. (2012). Preschool Early Literacy Programs In Ontario Public Libraries. *The Canadian Journal Of Library And Information Practice And Research*, 7(2), 1-21.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. Ve Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects On Literacy Achievement. *Child Development*, 83(3), 810-82.
- Pinto, G., Bigozzi, G., Gamannossi, B. A. Ve Vezzani, C. (2012). Emergent Literacy And Early Writing Skills. *The Journal Of Genetic Psychology*, 173(3), 330-354.

- Perry, K. E., Donohue, K. M. Ve Weinstein, R. S. (2007). Teaching Practices And The Promotion Of Achievement And Adjustment İn First Grade. *Journal Of School Psychology*, 45, 269-292.
- Pierce, L. B. (2003). The Great Debate Continued: Does Daily Writing İn Kindergarten Lead To İnvented Spelling And Reading??. Master's Thesis, University Of North Texas, Texas.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C. Ve Cryer, D. (1997). The Prediction Of Process Quality From Structural Features Of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Puranik, C. S. ve Al Otaiba, S. (2012). Examining The Contribution Of Handwriting And Spelling To Written Expression İn Kindergarten Children. *Reading And Writing*, 25, 1523-1546.
- Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Folsom Sidler, J. Ve Greulich, L. (2014). Exploring The Amount And Type Of Writing İnstruction During Language Arts İnstruction İn Kindergarten Classrooms. *Reading And Writing*, 27, 213-236.
- Rashid, F. L., Morris, R. D. Ve Sevcik, R. A. (2005). Relationship Between Home Literacy Environment And Reading Achievement İn Children With Reading Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 38(1), 2-11.
- Ray, R. D. ve Jamison, D. F. (2010). Comparing Two Methods Of Writing İnstruction: Effects On Kindergarten Students' Reading Skills. *The Journal Of Educational Research*, 103(5), 327-341.
- Rimm-Kaufman, S. E., Laparo, K. M., Downer, J. T. Ve Pianta, R. C. (2005). The Contribution Of Classroom Setting And Quality Of İnstruction To Children's Behavior İn Kindergarten Classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. Ve Porter Graham, F. (2005). The Role Of Home Literacy Practices İn Preschool Children's Language And Emergent Literacy Skills. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 48, S345-359.
- Rochdi, A. (2009). Developing Preliteracy Skills Via Shared Book Reading: The Effect Of Linguistic Distance İn A Diglossic Context. Doctoral Dissertation, The University Of Iowa, Iowa.
- Roskos, K. ve Christie, J. (2001). On Not Pushing Too Hard: A Few Cautionary Remarks About Linking Literacy And Play. *Young Children*, 56, 64-66.
- Roskos, K. A. ve Neuman, S. B. (2001). "Environment and its influences for early literacy teaching and learning", In S.B. Neuman and D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-292). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shatil, E., Share, D. L. ve Levin, I. (2000). On The Contribution Of Kindergarten Writing To Grade 1 Literacy: A Longitudinal Study İn Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-2.
- Snyder, T. D. ve Dillow, S. A. (2011). "*Digest of education statistics 2010. NCES 2011-015*", Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. ve 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.

- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K. ve Kirby, J. R. (2008). Parents' Beliefs, And Children's Task-Focused Behavior On Emergent Literacy And Word Reading Skills. *Scientific Studies Of Reading*, 12(1), 24-50.
- Strickland, D. S. (1993). Emergent Literacy: How Young Children Learn To Read And Write. *Educational Leadership*, 47(3), 9-14.
- Storch, S. A. ve Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language And Code-Related Precursors To Reading: Evidence From A Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology* 38(6), 934-947.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Tsao, Y. L. (2008). Using Guided Play To Enhance Children's Conversation, Creativity And Competence In Literacy. *Education*, 128(3), 515-520.
- Uzuner, Y. (1998). *Eğitimde Niteliksel Araştırma Yöntemleri*. Yayınlanmamış Doktora Ders Notları. Eskişehir.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Vandermas, Peeler, M., Nelson, J., Bumpass, C., ve Sassine, B. (2009). Numeracy-Related Exchanges In Joint Storybook Reading And Play. *International Journal Of Early Years Education*, 17(1), 67-84.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2010). Pathways To Literacy: Connections Between Family Assets And Preschool Children's Emergent Literacy Skills. *Journal Of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy Goes to School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wiltz, N. ve Klein, E. (2001). What Do You Do In Child Care? Children's Perceptions Of High And Low Quality Classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 209-236.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R. ve Fawson, P.C. (2004). Developing And Validating The Classroom Environmental Profile (CLEP): A Tool For Examining The 'Print Richness' Of Early Childhood And Elementary Classrooms. *Journal Of Literacy Research*, 36(2), 211-272.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2014). Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programının 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 686-701.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TEŞEKKÜR

Çalışmaya sağladığı destekten dolayı North Texas Üniversitesinden Prof. Dr. George S. MORRISON' a teşekkür ederiz. Lütfiye Coşkun Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında misafir araştırmacı olarak TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Extended Abstract

Children's early literacy experiences and the skills they gain during preschool periods lay the foundation for children's later reading achievement in the first year of primary school (Overby, Trainin, Smit, Bernthal, & Nelson, 2012; Piasta, Justice, McGinty, & Kaderavek, 2012; Pinto, Bigozzi, Gamannossi, & Vezzani, 2012). Specifically, there is evidence that children's early reading skills in preschool and early elementary school are related to reading skills and achievement later in elementary, middle, and high school (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Morton, 2014). Teachers play a pivotal role in providing children with optimal environments for early literacy learning (Hindman & Wasik 2008).

Studies have reported that teacher quality is a strong predictor of children's school-readiness skills (Howes, 1997; Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). They need to know not only what to teach but how to teach effectively (Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000). Literacy practices in preschools affect children's early literacy ability (Dickinson & Caswell, 2007). Furthermore, it is also apparent that the classroom literacy environment influences children's interactions with literacy-related materials in preschools (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson, 2004).

High quality in teaching and classroom practices have been shown to contribute to children's academic achievement, behavior, and well-being in the classroom (Burnett, 2002; Howes et al., 2008; LaParo, Pianta, & Stuhlman, 2004; Perry, Donohue, & Weinstein, 2007; Rimm-Kaufman, LaParo, Downer, & Pianta, 2005). High quality classrooms often included opportunities for children to choose their own activities and materials (Wiltz & Klein 2001). Typical preschool classrooms, the physical literacy environment would include storybooks, writing materials, signs and labels and literacy-related play props (e.g. shopping lists, telephone books) that may be available in certain activity contexts (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks, & Fawson, 2004). Over the last decade, researchers have identified specific features of the classroom literacy environment that appear particularly influential to young children's literacy development (Roskos & Neuman, 2001). The purpose of this research is to specify the teacher practices improving children's literacy skills. In accordance with the purpose of the research, these four questions were answered in this study.

What kind of literacy activities do you implement in your classroom? What kind of instructional techniques and method do you use during teaching literacy skills? What kind of design and arrangements do you use in your classroom to support literacy development? What kind of literacy material do you present to children in your classroom? How do you inform parents about the importance of the literacy activities?

This research was conducted using both qualitative and quantitative research methods and techniques. In order to collect data, semi-structured interview technique was used. Participants included 20 teachers of 3 and 6 year olds children involved in preschool programs. All of the teachers were working in Denton. Preschool teachers were randomly selected to participate in this study. As part of this study, teachers were interviewed about their literacy practices. Each participant was interviewed for

approximately 15 minutes in a quiet setting at the ECE centre. Of the 5 questions prepared in advance. The findings presented here are the results of the interview with teachers about their literacy practices. As part of the interview, teachers were asked about the activities they implement for improving their children literacy skills. Based on teachers' responses to these question, their responses could be categorized into different categories and the results were scored based on frequency. It has been found that there are various literacy activities implemented by teachers. Literacy practices that have been implemented by classroom teachers are important for children's early school success. As the findings of many studies have shown, different aspects of classroom literacy activities are related to the development of children literacy and language competence (Law, 2008; Puranik, Al Otaiba, Sidler, & Greulich, 2014). It has been found to be limited instructional techniques and methods used by teachers during teaching literacy skills. All of teachers participating this study, stated that they used the play technique for improving children literacy skills. Play is a significant medium for children's literacy development As children engage in play activities, they are given opportunities and the motivation to show what they already know about reading and writing systems. In other words, by engaging in joyful play activities, children also build meaning or understanding, and develop skills closely associated with reading and writing competence (Tsao, 2008).

It has been specified that there are many rich arrangements designed by teachers for enriching classroom environment. High-quality literacy environments are likely to provide activities and materials that afford children opportunities to learn and to practice important early reading skills (Justice & Pullen, 2003; Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000). Preschool classrooms are usually structured so that children spend time in different settings each day. These different settings provide young children with different levels of instructional support and opportunities to practice different types of early reading skills (Storch & Whitehurst, 2002). Studies have found associations between features of children's classroom literacy environments and children's early reading (Baroody & Diamond, 2014; Nielsen & Monson, 1996). It has been specified in this study that there are many different literacy materials presented to children by teachers. Preschool classrooms have been equipped with story books, writing materials, signs and labels as well as literacy-related play props. The literacy material of preschool classrooms contributes extensively to children's emergent literacy growth (Guo, Justice, Kaderavek, & McGinty, 2012). It has also been specified that similar and limited information ways were used by teachers for informing parents. According to Feiler and others (2007) there are many ways to inform parents. Teachers should believe in the necessity of home support. They have to encourage the parents' participation in literacy activities implemented at home with children. Children's learning can be enhanced if home and school learning are brought more closely together (Weinberger, 1996). Findings revealed that many different practices were implemented by teachers. It is suggested that, practices determined by this study will be helpful for both parents and teachers to implement activities to support literacy skills of children. The result of this study suggests the need to look more closely at the early childhood teachers' literacy practice. Different activities can be determined according to studies on bigger samples. Activities of teachers can be investigated based on variables like education level and

experience, encouraging teachers to attend education programs to support their instructional methods and techniques. Studies can be conducted to investigate the interaction of teachers with the children during preliteracy teaching as well as the interaction between activities of teachers and literacy skills of children.