



ISSN: 2146-1961

Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. & Ünsal, Alparslan. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bileşenleri Hakkında Farkındalıklarının ve Uygulamalarının İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1408-1429.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3206>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma Makalesi

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN OKURYAZARLIK BİLEŞENLERİ HAKKINDA FARKINDALIKLARININ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ*

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI

Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, eketenoglu@kastamonu.edu.tr
ORCID:0000-0002-0921-7658

Alparslan ÜNSAL

Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, alparslanunsal@kastamonu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8336-8606

Gönderim tarihi: 09.08.2022

Kabul tarihi: 12.11.2022

Yayım tarihi: 01.12.2022

ÖZ

Bu çalışma ile okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenlerini geliştirme sürecinde erken okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarmak ve bu bağlamda sınıf içi etkinlik uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel bir çalışma deseni özelliği göstermektedir. Verilerin toplanma sürecinde nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yazışma tekniğinin anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yazışma tekniği formu olarak oluşturulan Erken Okuryazarlık Bileşenleri Farkındalık ve Uygulama Belirleme Anketi Formu, katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı ve çalışmanın amacına yönelik soruları içeren iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların mesleki kıdem, öğrenim durumu, erken okuryazarlık dersi alma ve özel eğitim ve kaynaştırma dersini lisansta veya hizmet içi eğitimi olarak alma gibi demografik bilgilerini içeren maddelere yer verilmiştir. İkinci kısmında ise katılımcıların erken okuryazarlık kavramı ve erken okuryazarlık bileşenleri hakkında (erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil gelişimi, harf bilgisi) düşünceleri ve sınıflarındaki kitap merkezlerinde yaptıkları uygulamalarının neler olduğunu belirlemeye yönelik anket soruları yer almıştır. Elde edilen verilerle katılımcıların erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil gelişimi, harf bilgisi ve sınıflarında bulunan kitap merkezi uygulamalarına yönelik görüşleri doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır. 32 okul öncesi eğitimi öğretmenin katıldığı bu araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Elde edilen veriler ile kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri bilgi bağlamında erken okuryazarlık ve temel bileşenleri hakkında teorik olarak yeterli görünmeseler de uygulama bazında sınıflarında erken okuryazarlık etkinlikleri yaptıkları ve çocuklara bu becerileri kazandırdıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin erken okuryazarlık bileşenlerine hâkim olmadığı ve kitap uygulama merkezinin niteliğini artırmak yerine niceliğini arttırdıkları da belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle okul öncesi eğitimi alan öğretmenlerin lisans eğitiminden başlayarak gerek uygulama gerek bilgi hususunda donanımlı olmaları önemli olup lisans programlarında ilgili dersi almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle erken okuryazarlık hakkında bilgilenmeleri önerilmektedir. Ayrıca, sınıflarda nitelikli okul öncesi eğitimi için erken okuryazarlık becerilerini destekleyen kitap merkezlerinin gerekli fiziki donanımın sağlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Erken okuryazarlık, erken okuryazarlık bileşenleri, okul öncesi öğretmeni.

* Bu çalışma 6. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresinde bildiri özeti olarak sunulmuştur.

INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' AWARENESS AND PRACTICE OF EARLY LITERACY COMPONENTS

ABSTRACT

This research aims to reveal preschool teachers' awareness of early literacy skills in the process of developing early literacy components and to determine what in-class activity practices are in this context. This research features a qualitative study design. The questionnaire form of the correspondence technique, which is one of the qualitative data collection techniques, was used in the data collection process. The Early Literacy Components Awareness and Practice Identification Questionnaire Form, which was created by the researchers as a correspondence technique form, consists of two parts, which include the personal information of the participants and questions for the purpose of the study. In the first part of the form, the demographic information of the participants such as professional seniority, educational status, early literacy course and special education and inclusion courses in undergraduate or in-service training were included. In the second part, there were questionnaire questions to determine the thoughts of the participants about the concept of early literacy and early literacy components (early literacy, phonological awareness, print awareness, verbal language development, letter knowledge) and their practices in the book centers in their classrooms. With the data obtained, content analysis was conducted in line with the participants' views on early literacy, phonological awareness, print awareness, verbal language development, letter knowledge and book center practices in their classrooms. This research, which was carried out with 32 preschool teachers, was carried out on a voluntary basis. The data obtained according to the answers given by the participants were subjected to content analysis. With the obtained data, codes and categories were reached. As a result of the research, it was determined that although preschool teachers do not seem sufficient in terms of knowledge, they provide these skills to children by performing early literacy activities on a practical basis. The study also determined that the teachers did not have a good command of the components of early literacy and that they increased the quantity of the book center instead of increasing its quality. Based on the results of the study, it is important that teachers who receive pre-school education are equipped with both practice and knowledge starting from their undergraduate education, and it is recommended that teachers who do not take the relevant course in undergraduate programs should be informed about early literacy through in-service training. In addition, it is recommended that book centers that support early literacy skills should be provided with the necessary physical equipment for qualified pre-school education in classrooms

Keywords: Early literacy, early literacy components, preschool teacher.

GİRİŞ

Bireyin akademik başarısının ön koşulu okuma ve yazma becerileri olduğu bilinmektedir. Okuma becerisi yazılı kaynaklardan anlam kurma süreci olarak tanımlanmakta olup (Akyol, 2013) okuma becerisinin kazanımında erken okuryazarlığın en önemli belirleyici faktörlerden olduğu düşünülmektedir (National Reading Panel [NRP], 2000). Erken okuryazarlık, formal okuma yazma dönemine kadar kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren temel farkındalıklar ve ön koşul beceriler olarak alanyazında tanımlanmaktadır (Barton, 2007; Koçyiğit, 2021; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü'ne (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2006) göre ise tüm bu beceriler, farkındalıklar ve bilgiyi kapsayan bir tanım yapılarak, çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmadan önce okuma ve yazma ile ilgili bildikleri şeylerin tamamının erken okuryazarlık olduğu ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde erken okuryazarlık kavramı ile ilgili çeşitli bileşenlerin yer aldığı görülmektedir. Bunlar; sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil becerileri, sözcük bilgisi ve harf bilgisinden oluşmaktadır (Çetin, 2020; Gibney, 2019; Hill, 2011; Neuman ve Dickinson, 2018; Soydan ve Aral, 2020).

Erken okuryazarlık kavramının en önemli bileşenlerinden biri olan *sesbilgisel (fonolojik) farkındalık*, çocukların geçici olarak sözcüğün anlamı yerine konuşma dilindeki seslere dikkatini vermesi, konuşma dilinin ses yapısını analiz etme becerisi olarak ifade edilmektedir (Piasta ve Hudson, 2022; Yopp ve Yopp, 2009). Çocukların zamanla önce uzun birimleri daha sonra kısa birimleri fark etmesi, konuşulan dildeki fonolojik bileşenlerin farkına varması ile sözel dili ses birimlerine kadar ayırt edebilecek düzeye ulaştığını göstermektedir. Yani genelden özele doğru gelişimle ilerleyen fonolojik süreçlerde önce sözcükler öğrenilmekte, daha sonra sözcükler ses birimlerine ayrılabilir (Yumuş, 2018). Bu bağlamda okul öncesi dönemde ortaya çıkan ve gelişmeye başlayan fonolojik farkındalık becerisi, okuma becerisinin alt yapısı olarak değerlendirilmektedir (Erdoğan, 2011).

Yazı farkındalığı ise, çocukların yazının resimlerden ve sözel dilden farklı olarak bir anlamının olduğunu, mesaj taşıdığını, iletişim aracı olarak kullanıldığını, kelimelerin yazılı sembollerle ifadelendirildiğini, yazı ile konuşma dili arasında ilişki olduğunu, metnin yatay ve dikey okunabildiğini bilmeleridir (Ezell ve Justice, 2005; Pullen ve Justice, 2003). Çocuklar yazının bir mesaj içerdiğinin farkında olmadan, yazı ile resimleri ayıramadan yazı ile ilgili daha fazla bilgi edinemezler. Bu nedenle, çocukların yazının farkında olması okuma ve yazmayı öğrenme için zemin hazırlamaktadır (Justice ve Sofka, 2010; Kargin vd., 2015).

Sözel dil becerileri bileşeni, gelişimsel aşamalar olarak alıcı dil, ifade edici dil, dinleme ve konuşmadan oluşmaktadır. Söyleneni algılama "alıcı dil", kullanılan dilde iletişim kurma yetisi ise "ifade edici dil" olarak belirtilmektedir (Bredenkamp, 2015). Alıcı dil becerileri okuma ve dinleme becerilerini kapsamaktadır (Ezell ve Justice, 2005). Anne karnında başlayan, ev ortamında gelişen, okul ve diğer çevrelerde gelişmeye devam eden, yaşam boyu öğrenmenin temeli olan, doğuştan gelen ve kendiliğinden gelişen temel sözel dil becerisi "dinleme" olarak tanımlanmaktadır (Er, 2020; Taşer, 2012). İfade edici dil becerileri ise konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Ezell ve Justice, 2005). "Konuşma", konuşma organları yardımıyla iletilmek

istenen mesajın düzenli olarak üretilen sesler ile oluşturulan sözcük veya cümlelerdir (Girgin, 2006). Çocuklar, sözel dil becerilerini (alıcı dil, ifade edici dil, konuşma ve dinleme becerileri) çevresindeki yetişkinler yardımı ile geliştirmektedirler. Ebeveynlerin onlarla etkileşimli aktiviteler (kitap okuma, şarkı söyleme, oyun oynama, konuşma, vb.) içinde yer alması sözel dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Er, 2020).

Sözcük bilgisi bileşeni ise, çocuğun duyduğu ve konuştuğu süreçte kullandığı sözcüklerin tamamı olarak vurgulanmaktadır. Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimiyle eş zamanlı olarak ilerleyen sözcük bilgisi, çocuklarda neden-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, okuduğunu anlama gibi becerileri desteklemektedir. Ayrıca çocukların sözcük bilgisinin zengin olması, daha iyi okuma performansı sergilediklerini de ortaya koymaktadır (Er, 2020; Snow, 2002; Wasik vd., 2016).

Diğer bir erken okuryazarlık bileşeni ise harf bilgisidir. Harf bilgisi, alfabede yer alan harflerin isimlerine, seslerine ve yazılış biçimlerine ilişkin bilgi olarak belirtilmektedir (Jones vd., 2013). Okul öncesi dönemde harf bilgisinde ustalaşan çocukların harf bilgisi deneyimlerinin okumayı öğrenme sürecini olumlu etkilediği ve okul dönemindeki okuma başarısını da artırdığı ifade edilmektedir (Clayton vd., 2020; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Çocuklar, ebeveynleriyle ev ortamında ve toplum içinde yetişkinlerin okuryazarlık faaliyetlerini gözlemleyerek ve katılarak erken okuryazarlık bileşenlerinden olan sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil becerileri, sözcük bilgisi ve harf bilgisi ile ilgili ilk okuryazarlık deneyimlerini gerçekleştirmeye başlamaktadırlar (Van Steensel, 2006). Evdeki etkileşimler ve aktiviteler sayesinde okuryazarlığın değerini anlamakta ve geliştirmektedirler (Çetin, 2020). Hannon (1995) da ifade ettiği üzere çocukların okuryazarlık gelişim sürecine ebeveynlerin tutum ve uygulamalarının yön verdiği önemli bir vurgudur. Ebeveynlerin çocuklarına erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yeterli fırsat sunmaması ve her çocuğun donanımlı bir okuryazarlık çevresinden gelmediği de düşünüldüğünde okul öncesi eğitim kurumları ve okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerisi üzerinde önemleri ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan okuryazarlığı geliştirmeye yönelik müdahalelerden elde edilen kanıtlar, okuma başarısını en üst düzeye çıkarmak için nispeten yoğun ve çok yönlü müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık becerileri yeterince desteklenmeyen çocuklar, okuma yazmada problem yaşamakta, akademik becerilerin kazanılmasında sınırlılık görülmekte ve bu durum da çocukların okul yaşantısına etki etmektedir. Ayrıca alanyazında çeşitli çalışmalarda çocukların erken dönemde erken okuryazarlık becerileri ile desteklenerek yapılan öğretim ile okuryazarlık başarılarının arttığı ve okumada yaşanan sorunların azaldığı belirtilmektedir (Blachman vd., 2004; Carrol vd., 2003; NRP, 2000; Torgesen vd., 2001). Erken okuryazarlık gelişiminin desteklendiği çocuklarda okula uyum ve akademik becerilerde sergilediği performansın arttığı dikkate alındığında (Koyuncu-Şahin, 2020; Özasan, 2020), aynı şartlara sahip olarak okula gelmeyen çocukların okul öncesi öğretmenleri tarafından desteklenerek erken okuryazarlık becerilerinde farkındalıklarının artacağı düşünülmektedir. Dahası bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçle doğrudan ilişkisinin olduğu da düşünülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri süreçle yakından ilişkili olduğundan erken

okuryazarlık becerileri hakkında farkındalık düzeylerinin ve sınıf içi uygulamalarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Sezgin vd., 2019). Bu hususlardan hareketle bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre erken okuryazarlık kavramı nedir?
2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre sesbilgisel (fonolojik) farkındalık nedir?
3. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre yazı farkındalığı nedir?
4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sözel dil nasıl gelişmektedir?
5. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre okul öncesi döneme özgü becerilerden olan harf bilgisi ne anlama gelmektedir?
6. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında kitap merkezinde ne tür uygulamalar yapmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmada, bireylerin bakış açılarını anlamak, olay ve olguları tüm yönleriyle keşfetmek, betimlemeleri saptamak, aralarındaki ilişkileri açığa çıkarmak, yorumlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel desende yürütülmüştür. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılan, algı, olay ve durumların gerçekçi ve tüm yönleriyle ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırmalar, yapısı nedeniyle araştırmacılar tarafından olgular daha detaylı incelenebilmekte ve resmin bütünü görülebilmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda bu araştırma fenomenolojik desende tasarlanmış olup araştırmanın her bir alt problemi için içerik analizi yapılarak katılımcı öğretmenlerin erken okuryazarlık bileşenlerine yönelik farkındalıkları ve uygulamalarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim anasınıfları, bağımsız anaokulları ve uygulama anaokullarında görev yapan toplam 32 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil olmuş 32 okul öncesi öğretmenin demografik verileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

| Sosyo-demografik Özellikler | | n | % |
|---|-----------------|----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 29 | 90,6 |
| | Erkek | 3 | 9,4 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 12 | 37,5 |
| | 6-10 yıl | 8 | 25 |
| | 11-15 yıl | 9 | 28,1 |
| | 16-20 yıl | 2 | 6,3 |
| | 20 yıl ve üzeri | 1 | 3,1 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 30 | 93,7 |
| | Yüksek lisans | 2 | 6,3 |
| Özel Eğitim-kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Hizmet İçi veya Lisans Eğitimi Alma Durumu | Evet | 15 | 46,9 |
| | Hayır | 17 | 53,1 |
| Erken Okuryazarlık Dersi Alma Durumu | Evet | 8 | 25 |
| | Hayır | 24 | 75 |
| | Toplam | 32 | 100,0 |

Tablo 1’de yer alan katılımcı grubun demografik verileri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin %90,6’sının (n=29) kadın, %9,4’ünün (n=3) erkek; %37,5’inin (n=12) 1-5 yıl, %25’inin (n=8) 6-10 yıl, %28,1’inin (n=9) 11-15 yıl, %6,3’ünün (n=2) 16-20 yıl, %3,1’inin (n=1) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; %93,7’sinin (n=30) lisans, %6,3’ünün (n=2) yüksek lisans mezunu olduğu, %46,9’unun (n=15) özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi veya lisans eğitimi aldığı, %53,1’inin (n=17) özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi veya lisans eğitimi almadığı; %25’inin (n=8) erken okuryazarlık dersi aldığı ve %75’inin (n=24) erken okuryazarlık dersi almadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde Committee on Publication Ethics’nin (COPE) belirlemiş olduğu bilimsel araştırma etik standartları takip edilmiştir. Ayrıca araştırma Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 26.05.2022 tarih ve 2200044998 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanma aşamasında yazışma tekniğinin anket formu kullanılmıştır. Karasar (2013) araştırmanın hangi amaçla, kimler tarafından yapıldığını, verilerin nasıl kullanılacağını, katılımcıdan neler beklendiğini içeren bilgilendirme metninin yer aldığı, mektup, anket, yazılı testler, ölçekler gibi araçlardan yararlanılan, yazılı iletişim yoluyla elde edilen veri toplama tekniği yazışma tekniği olarak tanımlanmaktadır. Anket, Kişisel Bilgi Formu ve araştırmanın amacına yönelik soruları içeren Görüşme Formu ile birlikte iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, özel eğitim-kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi veya lisans eğitimi alma durumu ve erken okuryazarlık dersi alma durumu gibi katılımcıların demografik bilgilerini içeren maddeler bulunmaktadır. Anketin ikinci kısmında ise araştırma sorularına göre çerçevelendirilmiş katılımcıların erken okuryazarlık ve erken okuryazarlık bileşenleri kavramı üzerine düşünce ve uygulamalarının neler olduğunu açığa çıkarmaya yönelik anket soruları oluşturulmaktadır. Araştırmacılar tarafından yazışma anketinin oluşturulması aşamasında alanda uzmanlar tarafından uzman görüşü alınmıştır. Yazışma anketinde katılımcı öğretmenlerden erken okuryazarlık, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi kavramları, okul öncesi dönem çocuklarda sözel dilin nasıl geliştiği ve sınıflarında yer alan kitap merkezi

uygulamalarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Araştırma yapılacak okullarda okul öncesi öğretmenleriyle iletişime geçilerek gerekli bilgilendirilme yapılmış, gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıkları ve uygulamalarına yönelik veriler toplanmıştır. Gönderilen soruların hangi amaçla hazırlandığı ve araştırmadan ne hedeflendiğini açıklayan bir metin eklenmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmada araştırmacılar katılımcılardan elde edilen verileri beraber kodlamış olup daha sonra sekiz katılımcıdan elde edilen kodlamalar incelenerek benzerlik ve uyumsuzluk durumlar tespit edilmiştir. Uyumsuzluk bulunan durumlar ortak fikir birliğine varılıncaya kadar değerlendirilmiş olup ardından görüş birliği sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacıların görüş birliği ve görüş ayrılığı düzeyleri Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmış ve bu oran %92 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar arasında farklı fikirler konusunda görüş alışverişi yapılarak ortak bir karara varılmış ve uzlaşa sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak üzere veri toplama aracını geliştirme sürecinde üç ayrı bilim uzmanından destek alınarak son şeklinin verilmesine, verilerin objektif sunulmasına, alanyazın tartışması ile bilimsel olarak desteklenmesine araştırmacılar tarafından dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilme sürecinde içerik analizinden ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Katılımcı öğretmenler görüşme formundaki soruları yazılı olarak cevaplamış ve araştırmacılara elektronik ortamdan ulaştırmıştır. Elde edilen veriler ile kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır. Verilerin standardize edilmesinde ve kavramsallaştırılmasında içerik analizi etkili bir yöntem olup aynı zamanda teorik çıkarımlar yapabilmeyi de sağlar (Cohen vd., 2007). Araştırma kapsamında elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılmış ve verileri ifade eden temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, sistematik ve yinelenebilir bir teknik olup kurallar çerçevesinde kodlamalarla bir metne ilişkin daha küçük içerik aşamaları ile özetlenmektedir (Büyüköztürk, 2012). Toplanan verilerin analizinde öncelikle yazılan ifadeler incelenmiş ve çözümlenmeler yapılmıştır. Cevaplara ilişkin kodlar belirlenmiştir. Daha sonra ilgili kodlar gruplandırılarak kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak birbiriyle ilişkilendirilen kategoriler ve kodlar değerlendirilerek öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar bir bütün olarak ele alınmıştır. Kategori ve kodları belirten öğretmen sayısı (f) ve benzer görüşler bir arada gruplandırılarak bulgular bölümünde yer alan tablolarda sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmada incelenen her bir bulgu farklı başlıklar altında sunulmuştur.

Katılımcıların Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk bulgusu olarak sunulan katılımcıların erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde farkındalık, bilgi ve diğer kategorisine ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık kavramına ilişkin elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|-------------|--------------------------------------|----|
| Farkındalık | Fonolojik farkındalık | 7 |
| | Yazı farkındalığı | 4 |
| Bilgi | Erken okuma yazma | 3 |
| | Geniş kelime dağarcığı | 1 |
| Diğer | Okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul | 19 |
| | Kitap okuma etkinlikleri | 3 |
| | Okuma yazmaya merak ve ilgi | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde, farkındalık kategorisinde fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı; bilgi kategorisinde erken okuma yazma, geniş kelime dağarcığı; diğer kategorisinde ise okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul, kitap okuma etkinlikleri, okuma yazmaya merak ve ilgi kodlarına yer verilmiştir. Erken okuryazarlık 19 katılımcı tarafından “okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul” olarak tanımlanırken, yedi katılımcı “fonolojik farkındalık”, dört katılımcı “yazı farkındalığı”, üç katılımcı “erken okuma yazma”, üç katılımcı “kitap okuma etkinlikleri”, iki katılımcı “okuma yazmaya merak ve ilgi” ve bir katılımcı ise “geniş kelime dağarcığı” olarak görüş bildirmiştir.

Katılımcıların Fonolojik Farkındalık Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci bulgusu olarak sunulan katılımcıların fonolojik farkındalık kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde fark etme ve diğer bilişsel süreçler kategorisine ulaşılmıştır. Fonolojik farkındalık kavramına ilişkin elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Fonolojik Farkındalığa İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|-------------------------|---|----|
| Fark Etme | Sesleri fark edebilme | 14 |
| | Aynı sesle başlayan ve biten harfi fark edebilme | 5 |
| | Benzer ve farklı sesleri ayırt etme | 5 |
| | Sesli harfleri tanıma | 2 |
| | Noktalama işaretini fark edebilme | 1 |
| Diğer bilişsel süreçler | Sesin sözcüğün başında, ortasında, sonunda olduğunu fark etme | 1 |
| | Cümle-sözcük-hece-ses bağıntısını kurabilme | 4 |
| | Sözcükleri meydana getiren sesleri duyabilme | 3 |
| | İşitsel dikkat | 2 |
| | Ses yapıları üzerinde düşünme | 2 |

Tablo 3 incelendiğinde, fark etme kategorisinde sesleri fark edebilme, aynı sesle başlayan ve biten harfi fark edebilme, benzer ve farklı sesleri ayırt etme, sesli harfleri tanıma, noktalama işaretini fark edebilme, sesin sözcüğün başında, ortasında, sonunda olduğunu fark etme; diğer bilişsel süreçler kategorisinde ise cümle-sözcük-hece-ses bağıntısını kurabilme, sözcükleri meydana getiren sesleri duyabilme, işitsel dikkat ve ses yapıları üzerinde düşünme kodlarına ulaşılmıştır. Fonolojik farkındalık “sesleri fark edebilme” olarak 14 katılımcı tarafından açıklanırken, “aynı sesle başlayan ve biten harfi fark edebilme” beş katılımcı, “benzer ve farklı sesleri ayırt etme” beş katılımcı, “cümle-sözcük-hece-ses bağıntısını kurabilme” dört katılımcı, “sözcükleri meydana getiren sesleri duyabilme” üç katılımcı, “sesli harfleri tanıma” iki katılımcı, “işitsel dikkat” iki katılımcı, “ses yapıları üzerinde düşünme” iki katılımcı, “noktalama işaretini fark edebilme” bir katılımcı ve “sesin sözcüğün başında, ortasında, sonunda olduğunu fark etme” ise bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcıların Yazı Farkındalığı Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü bulgusu olarak sunulan katılımcıların yazı farkındalığı kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bilgi/beceri ve şekilsel kategorisine ulaşılmıştır. Yazı farkındalığı kavramına ilişkin elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazı Farkındalığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|--------------|--|----|
| Bilgi/beceri | Duygu ve düşüncelerin yazıyla ifade edildiğini bilme | 14 |
| | Kendi adını fark edebilme | 8 |
| | Harf egzersizleri yapma | 1 |
| | Yazım kurallarını anlama | 1 |
| Şekilsel | Sembollerin anlam taşıdığını fark etme | 17 |
| | Yazı yönünü bilme | 14 |
| | Büyük harf, küçük harf ayırımını yapabilmek | 1 |

Tablo 4 incelendiğinde, bilgi/beceri kategorisinde duygu ve düşüncelerin yazıyla ifade edildiğini bilme, kendi adını fark edebilme, harf egzersizleri yapma, yazım kurallarını anlama; şekilsel kategoride ise sembollerin anlam taşıdığını fark etme, yazı yönünü bilme, büyük harf, küçük harf ayırımını yapabilmek kodları yer almıştır. 17 katılımcının yazı farkındalığını “sembollerin anlam taşıdığını fark etme”, 14 katılımcının “duygu ve düşüncelerin yazıyla ifade edildiğini bilme”, 14 katılımcının “yazı yönünü bilme”, sekiz katılımcının “kendi adını fark edebilme”, bir katılımcının “harf egzersizleri yapma”, bir katılımcının “yazım kurallarını anlama” ve bir katılımcının ise “büyük harf, küçük harf ayırımını yapabilmek” olarak açıkladığı görülmüştür.

Katılımcıların Sözel Dil Gelişimi Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü bulgusu olarak sunulan katılımcıların sözel dil gelişimi kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde anlama, anlatma ve aktivite kategorisine ulaşılmıştır. Sözel dil gelişimi kavramına ilişkin elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sözel Dil Gelişimi

| Kategori | Kod | f |
|---------------------------|---|-------|
| Anlama | Kitap okunması | 25 |
| | Yetişkinin model olması | 6 |
| | Dilin doğru kullanımı | 5 |
| | Alıcı dilin desteklenmesi | 3 |
| | Dinlemesinin sağlanması | 3 |
| | Bilmediği kelimelere maruz kalma | 2 |
| | Karmaşık ve kompleks cümleler kurma | 1 |
| Anlatma | Karşılıklı konuşma, sohbet | 9 |
| | Kendini ifade edebilme | 9 |
| | Hikâye ile ilgili sorulara verilen cevaplar | 6 |
| | Sözel iletişim | 2 |
| | Yarım kalan hikâyeyi tamamlama | 3 |
| | Taklit etme | 2 |
| | Açık uçlu sorular sorma | 2 |
| | Çocukların resme bakarak hikâyeye oluşturmaları | 2 |
| | Çocukların ifade edici dilinin desteklenmesi | 2 |
| | Aktivite | Şarkı |
| Tekerleme | | 16 |
| Şiir | | 11 |
| Drama | | 11 |
| Bilmece | | 4 |
| Serbest zaman çalışmaları | | 2 |
| Orff çalışmaları | | 1 |
| Okul-aile iş birliği | | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde, anlama kategorisinde kitap okunması, yetişkinin model olması, dilin doğru kullanımı, alıcı dilin desteklenmesi, dinlemesinin sağlanması, bilmediği kelimelere maruz kalma, karmaşık ve kompleks cümleler kurma; anlatma kategorisinde karşılıklı konuşma, sohbet, kendini ifade edebilme, hikâyeye ile ilgili sorulara verilen cevaplar, sözel iletişim, yarım kalan hikâyeyi tamamlama, taklit etme, açık uçlu sorular sorma, çocukların resme bakarak hikâyeye oluşturmaları, çocukların ifade edici dilinin desteklenmesi; aktivite kategorisinde ise şarkı, tekerleme, şiir, drama, bilmece, serbest zaman çalışmaları, orff çalışmaları ve okul-aile iş birliği kodları oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil gelişimlerinin “kitap okunması” ile mümkün olabileceğini 25 katılımcı belirtmiştir. Ayrıca 16 katılımcı “şarkı”, 16 katılımcı “tekerleme”, 11 katılımcı “şiir”, 11 katılımcı “drama”, dokuz katılımcı “karşılıklı konuşma, sohbet”, dokuz katılımcı “kendini ifade edebilme”, altı katılımcı “yetişkinin model olması”, altı katılımcı “hikâyeye ile ilgili sorulara verilen cevaplar”, beş katılımcı “dilini doğru kullanımı”, dört katılımcı “bilmece”, üç katılımcı “alıcı dilin desteklenmesi”, üç katılımcı “dinlemesinin sağlanması”, üç katılımcı “yarım kalan hikâyeyi tamamlama”, iki katılımcı “bilmediği kelimelere maruz kalma”, iki katılımcı “sözel iletişim”, iki katılımcı “taklit etme”, iki katılımcı “açık uçlu sorular sorma”, iki katılımcı “çocukların resme bakarak hikâyeye oluşturmaları”, iki katılımcı “ifade edici dilin desteklenmesi”, iki katılımcı “serbest zaman çalışmaları”, bir katılımcı “karmaşık ve

kompleks cümleler kurma”, bir katılımcı “orff çalışmaları” ve bir katılımcı ise “okul-aile iş birliği” ile çocukların sözel dilinin gelişebileceğini vurgulamıştır.

Katılımcıların Harf Bilgisi Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın beşinci bulgusu olarak sunulan katılımcıların harf bilgisi kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde bilgi, biçim ve diğer kategorisine ulaşılmıştır. Harf bilgisi kavramına ilişkin elde edilen kodlar ve kategoriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Harf Bilgisi

| Kategori | Kod | f |
|----------|--|----|
| Bilgi | Harfin farkına varma | 7 |
| | Sesli harfleri bilme | 7 |
| | Sesi hissetme | 4 |
| | Telaffuz edebilme | 1 |
| | Aynı sesle başlayan-biten kelimelere örnek verme | 1 |
| Biçim | Sessiz harfleri bilme | 1 |
| | Harflerin sözcükleri oluşturması | 15 |
| | Harflerin bir araya gelerek anlam taşıması | 9 |
| Diğer | Ses öğretimi | 2 |
| | İlkokula başlama zamanının gelmesi | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde, bilgi kategorisinde harfin farkına varma, sesli harfleri bilme, sesi hissetme, telaffuz edebilme, aynı sesle başlayan- biten kelimelere örnek verme, sessiz harfleri bilme; biçim kategorisinde harflerin sözcükleri oluşturması, harflerin bir araya gelerek anlam taşıması; diğer kategorisinde ise ses öğretimi ve ilkokula başlama zamanının gelmesi kodları belirlenmiştir. katılımcıların görüşleri incelendiğinde, 15 katılımcı harf bilgisini “harflerin sözcükleri oluşturması” olarak belirtirken, dokuz katılımcı “harflerin bir araya gelerek anlam taşıması”, yedi katılımcı “harfin farkına varma”, yedi katılımcı “sesli harfleri bilme”, dört katılımcı “sesi hissetme”, iki katılımcı “ses öğretimi”, bir katılımcı “telaffuz edebilme”, bir katılımcı “aynı sesle başlayan-biten kelimelere örnek verme”, bir katılımcı “sessiz harfleri bilme” ve bir katılımcı ise “ilkokula başlama zamanının gelmesi” ile harf bilgisini tanımlamıştır.

Katılımcıların Kitap Merkezi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın altıncı bulgusu olarak sunulan katılımcıların kitap merkezi uygulamalarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde aktiviteler ve içerik kategorileri elde edilmiştir. Aktiviteler kategorisi okuma, inceleme ve etkinlik alt kategorileri içermektedir. İçerik kategorisi ise merkez içeriği ve kitap yapısı alt kategorini oluşturmaktadır. Kitap merkezi uygulamalarına ilişkin elde edilen veriler kodlar ve kategoriler halinde Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kitap Merkezi Uygulamaları

| Kategori | Alt Kategoriler | Kod | f | |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------------|---|
| Aktiviteler | Okuma | Çocuğa kitap okuma aktivitesi | 16 | |
| | | Kitabın adını parmakla okuma | 2 | |
| | | Yazının yönünü parmakla takip | 2 | |
| | | Kitabın yazarını parmakla okuma | 2 | |
| | | Kitabın çizerini parmakla okuma | 2 | |
| | | Kitabın yayınevini parmakla okuma | 2 | |
| | | Aynı kitapları tekrar tekrar okuma | 1 | |
| | İnceleme | Kitap inceleme | 15 | |
| | | Kitapla ilgili sohbet | 13 | |
| | | Dergi inceleme | 3 | |
| | | Hikâyeye başlık bulma | 2 | |
| | | Yaziya dikkat çekme | 2 | |
| | | Noktalama işaretlerine dikkat çekme | 1 | |
| | | Yarım kalan hikâyeyi tamamlama | 1 | |
| | Etkinlik | Kitabın içeriğini tahmin etme | 1 | |
| | | Kitapla ilgili drama | 3 | |
| | | Kitap tamiri yapma | 1 | |
| | | Yazı ve resimlerle kitap hazırlama | 1 | |
| | | Kitapla bağ kurabilmeyi sağlama | 1 | |
| | Hikâyede geçen kahraman ya da olayla ilgili etkinlik | 1 | | |
| İçerik | Merkez içeriği | Yeni hikâyeye kitapları ekleme | 19 | |
| | | Işıkli bir alan olması | 3 | |
| | | Sessiz köşede olması | 3 | |
| | | Nesne kartları | 2 | |
| | | Bilmece kartları | 1 | |
| | | Meslek kartları | 1 | |
| | | Dokun-hisset kitapları | 1 | |
| | | Eşleme kartları | 1 | |
| | | Gazete | 1 | |
| | | Bilim kitapları | 1 | |
| | | Üç boyutlu kitaplar | 1 | |
| | | Sesli kitaplar | 1 | |
| | | Rahat ulaşım | 1 | |
| | | Kitap yapısı | Çocukların ilgisine göre seçim | 6 |
| | | | Yaş grubuna uygunluk | 4 |
| Büyük boy kitaplar | 1 | | | |
| Dayanıklılık | 1 | | | |
| Ahlâk ve karakter eğitimi içerikli kitap seçimi | 1 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların çocuklarla yaptıkları kitap merkezi uygulamaları irdelendiğinde 19 katılımcının kitap merkezine “yeni hikâyeye kitapları ekledikleri”, 16 katılımcının “kitap okuma aktivitesi yaptıkları”, 15 katılımcının “kitap inceledikleri”, 13 katılımcının “kitapla ilgili sohbet ettikleri”, altı katılımcının “çocukların ilgisine göre kitap seçtikleri”, dört katılımcının “kitapların yaş grubuna uygunluk durumuna dikkat

ettikleri”, üç katılımcının “dergi inceledikleri”, üç katılımcının “kitapla ilgili drama yaptıkları”, üç katılımcının “merkezin ışıklı bir alan olmasına dikkat ettiği”, üç katılımcının “sessiz köşede olmasına özen gösterdiği”, iki katılımcının “kitabın adını parmakla okudukları”, iki katılımcının “yazının yönünü parmakla takip ettikleri”, iki katılımcının “kitabın yazarını parmakla okudukları”, iki katılımcının “kitabın çizerini parmakla okudukları”, iki katılımcının “kitabın yayınevini parmakla okudukları”, iki katılımcının “hikâyeye başlık buldukları”, iki katılımcının “yaziye dikkat çektikleri”, iki katılımcının “nesne kartları kullandıkları”, bir katılımcının “aynı kitapları tekrar tekrar okudukları”, bir katılımcının “noktalama işaretlerine dikkat çektikleri”, bir katılımcının “yarım kalan hikâyeyi tamamladıkları”, bir katılımcının “kitabın içeriğini tahmin ettikleri”, bir katılımcının “kitap tamiri yaptıkları”, bir katılımcının “yazı ve resimlerle kitap hazırladıkları”, bir katılımcının “kitapla bağ kurabilmeyi sağladıkları”, bir katılımcının “hikâyede geçen kahraman ya da olay ile ilgili etkinlik yaptıkları”, bir katılımcının “bilmece kartları kullandıkları”, bir katılımcının “meslek kartları edindikleri”, bir katılımcının “dokun-hisset kitaplarına yer verdikleri”, bir katılımcının “eşleme kartlarını sürece dâhil ettikleri”, bir katılımcının “gazeteyi sundukları”, bir katılımcının “bilim kitaplarını tercih ettikleri”, bir katılımcının “üç boyutlu kitaplarla destekledikleri”, bir katılımcının “sesli kitapları keşfettikleri”, bir katılımcının “kitaplara rahat ulaşımı kolaylaştırdıkları”, bir katılımcının “büyük boy kitapları seçtikleri”, bir katılımcının “dayanıklı olmasına özen gösterdikleri”, bir katılımcının “ahlâk ve karakter eğitimi içerikli kitap seçimi yaptıkları” görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin; bilgi bağlamında yeterli görünmeseler de uygulama bağlamında erken okuryazarlık etkinlikleri yaparak çocuklara bu becerileri kazandırmaya çalıştıkları söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında çocuklara sınıf ortamında erken okuryazarlık aktivitelerini sunan, programında yer veren okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin teorik olarak yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri incelendiğinde yalnızca sekiz öğretmenin erken okuryazarlık ile ilgili ders almış olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğunun demografik bilgileri destekler nitelikte bilgi bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu araştırma sonucu ile benzer bulguları olan çalışmalara rastlamak mümkündür (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Meeks vd., 2020; Patterson, 2002; Rohde, 2015; Sezgin vd., 2019). Sezgin ve diğerleri (2019) okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında erken okuryazarlık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kerem ve Cömert’in (2005) Türkiye’de okul öncesi eğitimi sorunları ve çözüm önerileri üzerine yapmış oldukları çalışmada 1760 okul öncesi eğitimi öğretmenine ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların okuma yazmaya hazırlanmaları konusunda verdikleri önemin farklılaştığını tespit etmişlerdir. Ayrıca okuryazarlık hakkında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüş ve tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen Patterson (2002) öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında erken okuryazarlık bilgilerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Deretarla-Gül ve Bal’ın (2006) yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre erken okuryazarlık bakış açısına sahip olan okul öncesi

eğitimi öğretmenlerinin sınıflarında daha fazla okuryazarlık materyallerinin niteliğini ve niceliğini arttırdıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada katılımcıların erken okuryazarlık kavramının ne olduğuna yönelik görüşleri incelendiğinde, 19 öğretmen tarafından erken okuryazarlık kavramı okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul olarak ifade edilirken, yedi öğretmen ise erken okuryazarlık kavramını fonolojik farkındalık olarak ifade etmiştir. Katılımcıların erken okuryazarlık kavramına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde yarısından fazlasının erken okuryazarlığı okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul olarak tanımlaması erken okuryazarlık kavramına ilişkin katılımcıların bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların sonuçları ile benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmıştır (Ergül vd., 2013; Hudson vd., 2021;) Ergül ve diğerleri (2013) okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik uyguladıkları sınıf içi etkinlikleri incelemişlerdir. İlgili araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sınıf içi uygulamalarının erken okuryazarlığın gelişmesini destekleyecek nitelikte olmadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile yapılan erken okuryazarlıkla ilgili benzer çalışma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşlerinin ve staj uygulamalarını inceleyen çalışmada katılımcıların erken okuryazarlık kavramını tanımlamaları istendiğinde teorik olarak bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Altun ve Tantekin-Erden, 2016). Özdemir ve Bayraktar (2015) Okul öncesi eğitimi programında öğrenim gören 39 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada ise katılımcıların erken okuryazarlık konusunda farkındalıklarını araştıran çalışmalarında katılımcıların yarısından azının erken okuryazarlık kavramını duyduğunu ve öğretmen adaylarının tümünün erken okuryazarlık becerilerini listeleyemediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada erken okuryazarlık kavramı hakkında katılımcılardan sadece bir katılımcının erken okuryazarlık bileşenlerinden olan geniş kelime dağarçığı ile ifade etmesi araştırmaların dikkat çeken bir bulgusudur.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin; erken okuryazarlığı okuma yazmayı öğrenmek için ön koşul ve fonolojik farkındalık kavramıyla tanımladıkları görölmektedir. Fonolojik farkındalığın ses farkındalığı, seslerin tanınması, diğer seslerden ayırt edilmesi, kelimelerin seslerinin tanınması, ses ve hecelerin manipölasyonu, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama süreçlerinden olduğu (Güneş, 2014; Özdemir, 2020; Whitehurst ve Lonigan, 1998) dikkate alındığında katılımcıların çoğunun fonolojik farkındalığı sesleri fark edebilme bileşenini vurguladıkları görölmüştür. Oysa ses farkındalığı fonolojik farkındalık bileşeninin içinde yer alan alt bileşenlerden sadece bir tanesi olup katılımcıların fonolojik farkındalık kavramına ilişkin görüşleri bu kavramın teorik arka plânını bilme hususunda eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında araştırmaların bu bulgusunu destekler nitelikte öğretmenlerle yapılmış çalışmalara rastlanmıştır (Brady vd., 2009; Cunningham et al., 2004; Lafferty, 2021; Spear-Swerling vd., 2005).

Yazının bir mesaj içermesi, kelimelerin sembollerle ifadelendirilmesi, metnin yatay ve dikey okunabilmesi, kitabın nasıl tutulacağının bilinmesi, kitapta yer alan başlığın bulunması, sayfaların doğru yönde çevrilmesi, yazı yönünün fark edilmesi ve yazının sözel dille ilişkisini çocuğun kavraması yazı farkındalığının gelişimini göstermektedir (Cabell vd., 2011; Justice ve Ezell, 2001; Pullen ve Justice, 2003). Bu çerçevede katılımcıların

yanıtları incelendiğinde katılımcı grubunun yarısından fazlasının yazı farkındalığını sembollerin anlam taşıması (f=17) ve ayrıca duygu ve düşüncelerin yazıyla ifade edilmesi (f=14), yazı yönünün bilinmesi (f=14) olarak belirtmeler de kitapla ilgili (kitabın yönü, tutuş biçimi, başlık bilgisi, sayfa ve metin yönü, vb.) herhangi bir görüş ifade etmemeleri, katılımcıların yazı farkındalığının içeriğine tam anlamıyla hâkim olmadıklarını göstermektedir. Burgess ve diğerleri (2001) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazma becerilerine ilişkin inanç ve uygulamaları adındaki çalışmalarında, öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinlikleri arasında yazma becerisine çok az vakit ayırdıklarını ve bu durumu yazma becerisinin okul öncesinde yeri olmadığı inancını benimsemeleri nedeniyle açıklamaktadırlar. Ayrıca bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte Akbaba Altun ve diğerleri (2014) okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada ise katılımcıların hiçbirinin yazı farkındalığının kazanılmasından bahsetmediğini belirtmişlerdir. Buna karşın dil becerileri eğitimi açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programında en fazla karşılaşılan becerinin yazma becerisi olduğu vurgulanmaktadır (Karagöl, 2018).

Sözel dil becerileri (alıcı ve ifade edici dil becerileri, dinleme ve konuşma becerisi) ve sözcük bilgisinin gelişimi çocukların doğuştan getirdikleri özelliklerinin yanı sıra çevresel faktörlerin (yetişkinlerin çocuklarla etkileşimli aktiviteler yapması, örneğin; konuşması, oyunlar oynaması, şarkılar söylemesi, kitap okuması, vb.) de etkisiyle mümkün olacağı (Er, 2020) ilkokula başlarken çocuktan beklenen en temel beceriler olarak ifade edilmektedir (Razon, 1982). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında okul öncesi dönem çocuklarının sözel dil gelişiminin kitap okunması ile mümkün olabileceğini 25 katılımcı belirtmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 32 katılımcıdan sadece bir katılımcının okul-aile iş birliği (f=1) ile çocukların sözel dil gelişiminin desteklenebileceğini belirtmesi dikkat çeken bulgudur. Çünkü okuma başarısını destekleyen erken okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olan sözel dil gelişimi için ailelerin büyük katkıları olduğu açıktır (Aşıcı, 2005; Özbek Ayaz, 2005; Weigel vd., 2006; Zeece ve Wallace, 2009). Çevrenin etkisi sözel dil gelişimi sürecinde önemli bir etkidir. Ayrıca yetişkinlerin çocuklarla etkileşimli aktiviteler yapmasına yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar çocuğa kitap okunması (f=25), şarkı (f=16), tekerleme (f=16); sözel dil becerilerini desteklemeye yönelik olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusuna benzer olarak okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dil etkinliklerinin incelendiği çalışmada (Gönen vd., 2010) öğretmenlerin sözel dil becerilerini geliştirmek üzere dil etkinlikleri yaptıklarını ifade ederken araştırma bulguları öğretmenlerin yapmış olduğu dil etkinliklerinin yetersiz olduğuna yöneliktir.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcı 15 öğretmenin harf bilgisini harflerin sözcükleri oluşturması olarak belirttikleri görülmüştür. Harf bilgisi harf-şekil bilgisi, harf-isim bilgisi, harf-ses bilgisi ve harf yazma yeteneği olmak üzere dört alt bileşenden oluşmakta olup çocukların harfin şekli ve yönünü bilmesi harf-şekil bilgisi; harflerin sembol olduğunu, her harfin birer ismi olduğunu, her harfin büyük ve küçük sembollerinin olduğunu ayırt etmesi harf-isim bilgisi; harflerin sesleri temsil ettiğinin farkına varması harf-ses bilgisi; söylediklerinin yazılabileceğini anlaması ise harf yazma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ferrara, 2012; Mason, 1984). Bu bağlamda katılımcıların görüşleri dikkate alındığında, harflerin sözcükleri oluşturması (f=15) ve harflerin bir araya gelerek anlam taşıması (f=9) şeklinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan ses öğretimi görüşünün iki

katılımcının paylaşması katılımcıların harf bilgisi bileşenine yönelik teorik bilgi yetersizlikleri olduğunu göstermektedir. Çünkü okul öncesi eğitimde çocuklara okuma yazma öğretimi ve aynı zamanda ses öğretimi yapılmamakta olup erken okuryazarlık becerileri kapsamında çocuklara yazının sözel dil ve resimden ayrı mesaj taşıdığı, bir iletişim aracı olduğu gibi farkındalık kazandırmaya yönelik aktivitelere yer verilmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Araştırma bu bulgusunu destekler nitelikte Burgess ve diğerleri (2001) okul öncesi eğitimi öğretmeni ile okuryazarlık becerileri uygulamaları ve inançları hakkında yapmış oldukları çalışmada, katılımcıların okuma başarısının en önemli yordayıcılarından olan harfi isimlendirmenin önemli bir bileşen olmadığını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü Karakaş ve Dilci 'ye (2015) göre yazı yazma becerisi fiziksel, dilbilimsel ve sosyal süreçlerin kendi içinde farklı şekillerde gelişimine etki eden önemli bir aktivitedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların, yeni hikâye kitapları ekleme (f=19), kitap okuma aktivitesi (f=16), kitap inceleme (f=15), kitapla ilgili sohbet (f=13) ve çocukların ilgisine göre seçim (f=6) yaparak kitap merkezi uygulamalarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kitap merkezinde yaptıkları uygulamalarda 13 öğretmenin kitapla ilgili sohbet ettiği, altı öğretmenin çocukların ilgisine göre kitap seçtiği ve 32 öğretmenden sadece birinin ahlâk ve karakter eğitimi içerikli kitaplar seçtiğini belirtmesi araştırmanın diğer dikkat çekici bulgularındandır. Bu bulgular ışığında katılımcıların erken okuryazarlık becerilerini kazanmada kitap merkezi uygulamalarının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Alanyazında benzer sonuçları olan araştırmalara rastlamak mümkündür (Altun, 2018; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Tarkoçin vd., 2017; Xu vd., 2014). Alanyazında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkileşimli kitap okuma ve diyaloga dayalı kitap okuma gibi erken müdahalelerin çocukların dil gelişimlerinde ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu yıllar önce vurgulanmaktadır (Dickinson ve McCabe, 2001; Ergül vd., 2016; Whitehurst vd., 1994). Bununla beraber adı geçen yöntemlerle birlikte sınıfların kitap merkezlerinde bulunan kitapların çeşitliliği arttıkça çocukların ileride iyi okuyucular olmalarına katkı sağladığı açıktır (Sanacore, 2006). Bu çalışmada katılımcıların çocuklara erken okuryazarlık bileşenlerini kazandırmaya yönelik aktivitelere yer verdikleri buna karşın kitap merkezinin niteliğini artırmak yerine niceliğini artırmaya odaklandıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bulgular ışığında yapılan alanyazın tartışmasına ek olarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelendiği bu araştırmada araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bağlamında teorik olarak yetersiz oldukları görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bu sonucuna ek olarak katılımcıların bilgi bağlamında yeterli görünmeseler de uygulama bağlamında erken okuryazarlık etkinlikleri yaparak çocuklara bu becerileri kazandırmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarından hareketle okul öncesi eğitimi alan öğretmenlerin lisans eğitiminden başlayarak gerek uygulama gerek bilgi hususunda donanımlı olmaları önemli olup lisans programlarında ilgili dersi almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle erken okuryazarlık hakkında bilgilenmeleri önerilmektedir. Ayrıca araştırma bulgularından hareketle erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek kitap merkezlerini barındıran sınıfların olması ve nitelikli okul öncesi eğitimi için gerekli fiziki donanımların sağlanması ve bu sınıfların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bunlara ek olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle etkileşime dayalı kitap okuma yöntemi ve diyaloga dayalı kitap okuma yöntemleri gibi erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek okuma yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri ve pratiğe dayalı uygulamalar yaptırılarak sınıflarında uygulamaları önerilmektedir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Araştırma kapsamında Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.05.2022 tarih ve 2200044998 sayılı izin alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21639/232584>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. Basım). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Altun D., (2018). Okul Öncesi Sınıflarında Bulunan Kitap Merkezlerinin İncelenmesi, *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (Unesak 2018)*, Balıkesir, Türkiye https://www.academia.edu/38065162/OKUL_ÖNCESİ_SINIFLARINDA_BULUNAN_KİTAP_MERKEZLERİNİN_İNCELENMESİ
- Altun , D. & Erden, F. T. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17, 241-261. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854042>
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri: İlköğretim yıllarında okuryazarlık*. Morpa Kültür.
- Ayaz, Ö, C. (2015). *Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Barton, D. (2007). *Literacy an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Blachman, B. A., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of intensive reading remediation for second and third graders and a 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 96, 444–461. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.444>
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E. & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 425– 455. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9166-x>
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademik Yayıncılık.

- Burgess, K. A., Lundgren, K. A., Lloyd, J. W., & Pianta, R. C. (2001). Preschool teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction (Cierra Report 2-012). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452513.pdf>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C. & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91–107. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge Falmer. <http://doi.org/10.1080/19415257.2011.643130>
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annual of Dyslexia* 54, 139–167 <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>
- Çetin, A. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık içinde* (s. 25-50). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deretarla Gül, E. & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1, 2, 33-51. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/66242/>
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy, *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4) (2001), 186-202, <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Er, S. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri içinde*, (s. 51-65). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173512#article_cite
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449–1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook building young children's language and emergent literacy skills*. Paul H. Publishing Co.
- Ferrera, S. L. (2012). *Literacy and the inclusive classroom*. Nova Science Publishers.

- Gibney, T. (2019). *Teaching essential literacy skills in the early years classroom: A guide for students and teachers*. Routledge.
- Girgin, M. C. (2006). İtirme engelli çocukların konuŖma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28. http://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., Aslan, D., Güven, G. & Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 0 (19), 23-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19391/205941>
- GüneŖ, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaŖımlar ve modeller*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Hill, S. (2011). Early literacy. D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to early care and education: International perspectives on making schools ready for young children* içinde (s. 45-56). Springer Science+Business Media.
- Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E., & Malatesha Joshi, R. (2021). Elementary teachers' knowledge of foundational literacy skills: A critical piece of the puzzle in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), 287–315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41, 81-89. <http://doi.org/10.1007/S10643-012-0534-9>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>
- Justice, L. M. & Sofka, A. E. (2010). *Engaging children with print: building early literacy skills through quality readalouds*. The Guilford Press.
- Karagöl, E. (2018). Dil becerileri eğitimi açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programı, *Academy Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 159-171. <https://doi.org/10.31805/acjes.481703>
- KarakaŖ, H. & Dilci, T. (2016). İsteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemler, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 101-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22653/241948>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ŗ., & Güldenođlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliŖtirme çalıŖması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270. http://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kerem, E. A. & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözümleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2005_issue_21.pdf
- Koçyiğit, S. (2021). Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Okuryazarlık, erken okuryazarlık ve okula hazır oluŖ* içinde (s. 1-19). Eğiten Kitap.

- Koyuncu-Şahin, M. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık araştırmaları* içinde (s. 273-290). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lafferty, L. L. (2021). *The Importance of Self-Efficacy While Teaching Phonemic and Phonological Awareness*. [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Mason, J. M. (1984). Early reading from a developmental perspective. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 505-543). Longman.
- Meeks, L., Madelaine, A. & Stephenson J. (2020) New teachers talk about their preparation to teach early literacy, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25:2, 161-181, <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research on reading and its implications for reading instruction. *National Institute of Child Health and Human Development*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444126.pdf>
- National Institute of Child Health & Human Development. (2006). A Child Becomes a Reader: Birth to Preschool (N/A). https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/reading_pre.pdf
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (G. Akoğlu & C. Ergül, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özaslan, H. (2020). *Erken okuryazarlık eğitimi*. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Okula hazırbulunuşluk ve ilkokula hazırlık* içinde (s. 1-24). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, Y. (2020). *Erken okuryazarlık eğitimi*. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Çocuklarda okuma becerilerinin gelişimi* içinde (s. 67-89). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdemir, S. Z. & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, 0 (7), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/18639/196737>
- Patterson, J. R. (2002). Teacher beliefs and practices in preschool literacy instruction. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois at Chicago.
- Piasta, S. B., & Hudson, A. K. (2022). Key knowledge to support phonological awareness and phonics instruction. *The Reading Teacher*, 2(76), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <http://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

- Sanacore, J. (2006). Nurturing lifetime readers. *Childhood Education*, 83(1), 33-37. <https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522874>
- Sezgin, E. Y., Ulus, L. & Aksoy, A. B. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okur yazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1128-1146. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-470780>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward R and D program in reading comprehension*. RAND.
- Soydan, S. & Aral, N. (2020). Early literacy. V. Krystev, M. S. Dinu, R. Efe & E. Atasoy (Ed.), *Advances in social science research* içinde (s.236-251). St. Kliment Ohridski University Press.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55, 266–296. <https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>
- Tarçoın, S., Kadan, B. & Bilmez, G. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 143-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40054/476474>
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınevi.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33–58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3-4), 357-378. <https://doi.org/10.1080/03004430500063747>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Xu, Y., Chin, C., Reed, E. & Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 42, 295–304 <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0613-6>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play!. *Young Children*, 64(1), 12-18. <https://www.caligrafix.cl/files/investigaciones/Phonological-Awareness-is-Childs-Play-Hallie-Kay-Yopp-Ruth-Helen-Yopp.pdf>

- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımli kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zeece, P.D. & Wallace, B.M. (2009). Books and good stuff: A strategy for building school to home literacy connections. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 35-42. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0325-0>