



Evaluation of Teachers' Early Literacy Proficiency and In-Class Literacy Practices Based on Child Outputs*

Hilal GENGEÇ^{a**} (ORCID ID -0000-0001-8723-6857)

Birkan GÜLDENOĞLU^b (ORCID ID -0000-0002-9629-1505)

Tevhide KARGIN^c (ORCID ID -0000-0002-1243-8486)

^a Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale/Turkey

^b Ankara University, Faculty of Education Sciences, Ankara/ Turkey

^c Ankara University, Faculty of Education Sciences, Retired Lecturer, Ankara/ Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1072237

Article history:

Received 11.02.2022

Revised 06.08.2022

Accepted 14.12.2022

Keywords:

Early Literacy,
Preschool Teacher,
Early Literacy Proficiency,
In-Class Literacy Practices.

Research Article

Abstract

This study primarily aims to evaluate preschool teachers' early literacy proficiency and in-class literacy practices based on child outputs. The study comprises 29 preschool teachers working in Gaziantep and 235 students continuing their education in these teachers' classes. The 'Teacher Interview Form' was used in the study to collect information regarding teachers' early literacy proficiency and in-class literacy practices, while the 'Early Literacy Test (EROT)' was used to assess children's early literacy skills. All of the teacher interviews and EROT applications were conducted individually in a designated room or classroom at their own school. The data obtained from the study were calculated and analyzed by the Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H test. The findings revealed that there was no significant difference between the teacher's early literacy proficiency and the children's early literacy subtest scores, that there was a significant difference between the in-class literacy practices and children's receptive and expressive language vocabulary subtest scores, and there was no significant difference between the children's phonological awareness subtest scores and listening comprehension skills.

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerinin ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamalarının Çocuk Çıktıları Üzerinden Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1072237

Makale Geçmişi:

Geliş 11.02.2022

Düzeltilme 06.08.2022

Kabul 14.12.2022

Anahtar Kelimeler:

Erken Okuryazarlık,
Okul Öncesi Öğretmenleri,
Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeyi,
Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamaları.

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocuk çıktıları üzerinden değerlendirilmesidir. Çalışmaya Gaziantep ilinde görev yapan 29 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında eğitim öğretimine devam eden 235 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik bilgi 'Öğretmen Görüşme Formu' ile, çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performansları ise 'Erken Okuryazarlık Testi (EROT)' ile elde edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri ve EROT uygulamalarının tamamı kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir oda ya da sınıfta bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını, sınıf içi okuryazarlık uygulamaları ile çocukların alıcı dilde ve ifade

* This study was produced within the scope of the first author's Doctoral Thesis made at Ankara University Institute of Educational Sciences, Department of Special Education.

** Corresponding Author: gengechilal@gmail.com

Introduction

Individuals are expected to have reading skills in order to interpret written messages, access information, use technology, and independently participate in social life. In regard to school life, reading skills are at the center. It is also known that children who are not proficient in reading skills cannot be expected to understand the readings in different course books, and thus to be interested in different courses and to perform successfully in these courses (Snow et al., 1998). Thus, reading education is the most basic and important goal of first grade and children starting first grade are expected to move up to second-grade gaining reading skills. However, in recent years, the results of studies conducted both in the international arena (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2013; National Institutes of Child Health and Human Development [NICHD], 2005) and in the national arena (Akdağ & Kargın, 2018; Güldenoğlu et al., 2016; Kargın et al., 2017a) have shown that a part of the children starting primary school faced various difficulties in learning to read. These results have indicated that although reading skill is a skill acquired in the primary school period, it has its foundations in the knowledge, skills, and attitudes obtained in a much earlier period.

These knowledge, skills and attitudes that support and facilitate the process of learning to read and are acquired by children in the early period are expressed as 'early literacy' (Whitehurst & Lonigan, 2001). It is emphasized in the results of early literacy studies that children starting primary school by acquiring early literacy skills in the preschool period have an easier transition (Ekici et al., 2020; Farver et al., 2007), they have a stronger start in learning to read (Cabell et al., 2011; Pinto et al., 2016), and they perform more successfully in reading and reading comprehension in the following school years (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın et al., 2015; Suggate et al., 2018).

In order to more clearly present this strong and emphasized relationship between early literacy skills obtained in the preschool period and reading and reading comprehension skills, it is important to define these two skills and to reveal the skills included in their content. Reading, in its most general form, is defined as the process of making sense of written symbols (Gough & Tunmer, 1986). It is stated in another definition as a process in which readers analyze the words in the written texts using their phonological, morphological, and orthographic knowledge and skills, make sense of the analyzed words with their vocabulary, previous knowledge, and experience, and can reach the desired message by analyzing the sentences consisting of the interpreted words in the context of their syntactic characteristics (Güldenoğlu et al., 2013). Studying the definitions, it is seen that the main purpose of reading is to reach meaning, and for this, readers should have skills of both analysis and verbal language comprehension. The ability to analyze is stated as the reader's ability to translate the texts into verbal language; and the ability to comprehend the verbal language is stated as the reader's ability to make sense of the texts translated into verbal language (Gough et al., 2013). Although these two skills are related to each other, they are actually different skills. This requires readers to be competent in different sub-skills in order to have successful reading performances (Scarborough, 2001). These sub-skills are presented in Figure 1.

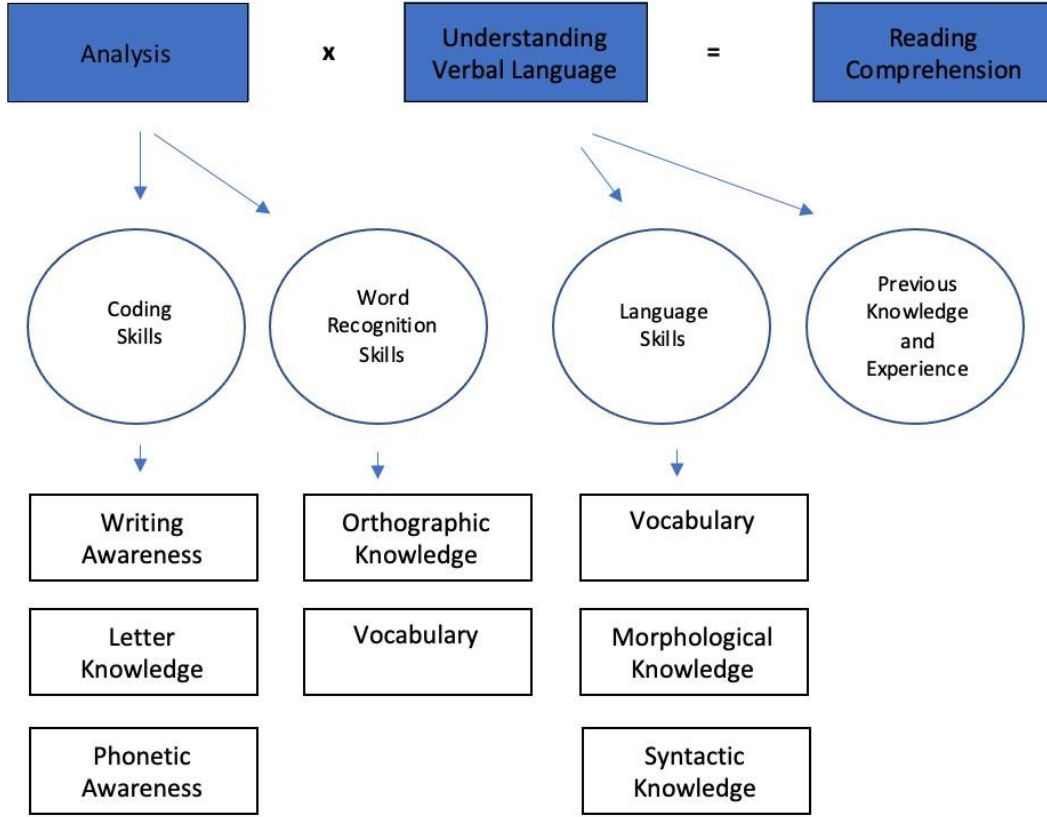


Figure 1. Decoding and Verbal Language Comprehension Sub-skills (Scarborough, 2001)

Studying the sub-skills presented in Figure 1, these skills are seen to be early literacy skills, which are defined as the prerequisite knowledge, skills, and attitudes that children are expected to obtain before formal literacy education (Whitehurst & Lonigan, 2001). Within the various classifications in the literature for these skills, the most common one is the classification consisting of writing awareness, letter knowledge, phonological awareness, vocabulary knowledge and listening comprehension skills (Kargın et al., 2015; Spira et al., 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001). Studies in the literature have shown that writing awareness, letter knowledge and phonological awareness skills are decisive in children's analysis performances (Schiff et al., 2011; Sigmundsson et al., 2020); vocabulary knowledge and listening comprehension skills are decisive on both analysis (Duff et al., 2015; Ricketts et al., 2007) and verbal language comprehension performances (Kargın et al., 2017b; Suggate et al., 2018; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008).

Every child starting primary school is assumed to have obtained writing awareness, letter knowledge, phonological awareness, vocabulary knowledge, and listening comprehension skills, and is ready for literacy education, and the first-grade literacy curriculum is organized according to this assumption (Ergül et al.; 2014). However, children who develop normally but do not have sufficient preparation for literacy education, children who use a different language at home, and children who cannot reach sufficient early literacy support at home may face various difficulties in gaining early literacy skills (Kargın et al., 2015). Starting primary school, these children may face several problems in the reading-learning process and these problems may cause a difference with their peers in this process. It is known that this gap will gradually expand if it is not systematically intervened within the framework of a program from early periods, closing the gap will be more difficult in the following school years, and these children will be in

the risk group in terms of reading difficulties (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın et al., 2015). Concordantly, it can be stated that the early literacy experiences, the opportunities offered, and the classroom literacy practices provided to children in kindergarten have an extremely important effect on the early literacy skills-gaining process.

Qualitative progress of this process requires preschool teachers, who are at the center of preschool education (Hindman & Wasik, 2008; Laçın & Güldenoğlu, 2022), to evaluate early literacy skills, to create a program based on evaluation data and to systematically implement this program (Kargın et al., 2017b; Laçın & Güldenoğlu, 2022). For this, preschool teachers need to learn about the concept of early literacy, the scope of this concept, its relationship with reading and academic achievement in the long and short term, and how to evaluate and support early literacy skills (Hindman & Wasik, 2008; Laçın & Güldenoğlu, 2022). These information, which preschool teachers are expected to learn, is also considered as one of the main indicators of children's performance in early literacy skills (Guo et al., 2010; Hindman & Wasik, 2008; Laçın, 2022; Laçın & Güldenoğlu, 2022; McLahlan & Arrow, 2014). In other words, it can be said that preschool teachers' early literacy knowledge levels are also determinants of the number and quality of early literacy experiences to be provided in the classroom. In a study conducted by Piasta et al. (2020) on the subject, a positive relationship was stated between preschool teachers' early literacy knowledge levels and effective classroom literacy practices that support the early literacy skills-gaining process. Preschool teachers can perform classroom practices that support early literacy skills by using the interaction opportunities arising during daily activities such as play (Pellegrini & Galda, 1990; Tsao, 2008) and interactive book reading (Ergül et al., 2014), as well as through programs that include structured activities (Akdal & Kargın, 2019; Parpuçu & Dinç, 2017).

It is known that early literacy skills develop through the experiences that children gain via their interaction with their environment (Neuman & Dickinson, 2018), thus, it is extremely important to provide a rich literacy environment to children from early periods (Justice & Ezell, 2004). Within this context, it can be stated that the game, provides a natural learning environment for children and is known to support language, cognitive, motor, social, emotional, and physical development (Casby, 2003; Johnson et al., 2005), is an effective and powerful method that offers children a rich, meaningful and interesting environment in the early literacy skills gaining process (Vukelich et al., 2012). In the ' Ministry of Education Preschool Education Program', updated in 2013, the game is stated as a method that offers effective learning opportunities for children, and it was emphasized that the activities carried out to support early literacy skills development should not be limited to desk-based activities (such as concept teaching and line exercises), but also be included in interaction-based activities such as game activities (Ministry of Education [MoNE], 2013). The results from many studies have also shown that the interactions between children or between the child and the adult during the game support the development of vocabulary, phonological awareness, and writing awareness skills (Christie & Roskos, 2006; Parpuçu, 2020; Roskos & Christie, 2000; Saracho & Spodek, 2006).

Another method that can be used by teachers to support early literacy skills is interactive book reading. The interactive book reading method, defined in the most general sense as the teachers reading a children's picture book suitable in terms of form and content for the child's development by interacting with the child (Whitehurst et al., 1994), is known to be an effective method that offers many opportunities for teachers to support early literacy skills (Ergül et al., 2015; Mol et al., 2009). The results from the studies in the literature show that interactive book reading supports children's vocabulary (Akoğlu et al., 2014; Lever & Senechal, 2011), writing awareness (Ezell & Justice, 2000), phonological awareness (Justice et al., 2005; Whitehurst et al., 1994) and listening comprehension skills (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Benefiting from programs consisting of structured activities with predetermined rules is another method that can be used by teachers in the classroom environment to support early literacy skills. It is known that these programs can be used effectively to support the obtainment of early literacy skills such as letter knowledge, writing awareness, and phonological awareness skills which can be acquired within the framework of a plan and program (Akdal & Kargın, 2019; Parpuçu & Dinç, 2017; Turan & Akoğlu, 2011). Studies in the literature indicate that teaching these programs, which were developed to support early

literacy skills, to preschool teachers and integrating them with the preschool education program in line with the purpose will support children's early literacy skills development (Akdal & Kargın, 2019; Kargın et al., 2017b; Parpuçu et al., 2017; Powell et al., 2010; Wasik & Hindman, 2011). In a study by DeBaryshe and Gorecki (2007) on the subject, the effect of the enriched early literacy program offered to preschool teachers on children's early literacy skills was studied. The results showed that the students of the teachers who participated in the program and integrated the knowledge they gained with their practices in the classroom were more successful. Within this context, it is clear that using structured activities which take part in the programs developed to support early literacy skills by integrating them with the studies within the scope of "Turkish Activities" and "Literacy Preparation Activities" will contribute to children's early literacy skills development.

As a consequence, examining all the information and research results presented above together, it is seen that there are children who cannot gain early literacy skills due to various reasons. The extreme importance of providing early literacy support in kindergartens so that these children do not face the risk of reading difficulties in the following school years (Badian, 2000; Casey & Howe, 2002; Güldenoğlu et al., 2016; Kargın et al., 2017b; Neuman & Dickinson, 2018) is clearly evident. It is clear that the quality of this support depends on the preschool teachers' early literacy knowledge levels and classroom literacy practices. It is seen in the literature review on the subject that the studies generally focus on the literacy environment of the kindergarten (Baştuğ, 2020; Feyman-Gök, 2013), teachers' early literacy knowledge levels (Altun & Tantekin-Erden, 2016; Ergül et al., 2014, Laçın & Güldenoğlu, 2022) and early literacy practices in the classroom environment (Altun & Tantekin-Erden, 2016; Ergül et al., 2014). However, no study that evaluates teachers' early literacy knowledge levels and their classroom literacy practices through the children's early literacy skills performance has been found. However, it is extremely important to specify the effect of teachers' early literacy knowledge levels and the literacy practices they perform in the classroom on children's early literacy skills, in order to make process-oriented plans that support early literacy skills. Thus, all children's early literacy skills development can be comprehensively supported, children can grow up to primary school as individuals ready to read, and fewer children may face the risk of reading difficulties. Concordantly, it is aimed to evaluate teachers' early literacy knowledge levels and classroom early literacy practices through the outputs of students' early literacy skills in this study. In accordance with this general purpose, answers to the following questions are searched.

1. Do the scores of the children included in the study obtained from the early literacy subtests (receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, phonological awareness, listening comprehension) differ significantly according to the teachers' early literacy knowledge levels?

2. Do the scores of the children included in the study obtained from the early literacy subtests (receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, phonological awareness, listening comprehension) differ significantly according to teachers' classroom literacy practices?

Method

Research Model

This study, which was conducted to evaluate teachers' early literacy knowledge levels and classroom early literacy practices through student outcomes, is in the descriptive survey model. The survey model is a research model that aims to describe a past or present situation as it is (Büyüköztürk et al., 2022).

Study Group

Twenty-nine preschool teachers working in the kindergartens of primary schools in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep province and a total of 235 children aged between 60-72 months in their classrooms form the study group of this research. A number of criteria were taken into account in determining the teachers and children in the study group. The criteria for determining the teachers were a) Being graduated from an undergraduate program of education faculties for preschool teaching, b) working in public school kindergartens, c) working as a permanent preschool teacher, and d) volunteering to participate in the study. Twenty nine teachers who met all four criteria were included in the study

group of research. Demographic information of the teachers included in the study group is presented in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of the Teachers in the Study Group

Gender	Number	Percentile
Female	21	72.4
Male	8	27.6
Total	29	100
Age	Number	Percentile
23-30 years	14	48.3
31-37 years	11	37.9
38 years and older	4	13.8
Total	29	100
Year of Seniority	Number	Percentile
1-5 years	11	37.9
6-10 years	12	41.4
11 years and above	6	20.7
Total	29	100

The number of students in the class of each of the 29 teachers included in the study group varies between 20 and 23, and there are a total of 591 children. Among these children, children who met the criteria of a) being in the age range of 60-72 months, b) not having any diagnosed disability, and c) volunteering to participate in the study were specified. To determine the children to be included in the study on the basis of the criteria, teachers were interviewed for the 'a' and 'b' criteria and their individual files were examined. For the 'c' criterion, each child who met the first two was verbally asked if they would like to participate in the study and their consent was obtained. A total of 272 children who met all three criteria were identified and their families' permission was asked by sending them a 'Parent Consent Form'. 235 children, permitted by their families to participate, were included in the research study group. Demographic information of the children in the study group is presented in Table 2.

Table 2.
Distribution of Children in the Study Group by Gender and Age

Age	Female	Male	Total
60-63 Months	16	16	32
64-66 Months	33	28	61
67-69 Months	37	30	67
70-72 Months	40	35	75
Sum	126	109	235

Data Collection Tools

The knowledge levels and classroom literacy practices of the teachers in this study were determined using the 'Teacher Interview Form', and the performance of children in early literacy skills was determined using the 'Test of Early Literacy (TEL)'.

a) Teacher Interview Form

To determine the early literacy knowledge levels and classroom literacy practices of the teachers included in the study, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. In the creation of the interview form consisting of 10 open-ended questions, firstly, the literature on early literacy with preschool teachers was scanned. As a result of the scanning, a draft form consisting of 12 questions in total, four for teachers' knowledge levels and 8 for classroom literacy practices, was prepared.

The draft form was sent to three experts working on early literacy skills in order to determine the content validity of the interview questions. Experts were asked to evaluate each of the questions in the form in terms of relevance, clarity, and comprehensibility, and to write their opinions and suggestions for each question as "appropriate, appropriate but should be edited, not appropriate". The feedback from the experts was evaluated via consensus technique and eight questions on which three field experts expressed their opinion as "appropriate" and two questions on which they expressed their opinions as "appropriate but should be edited" remained in the interview form while two questions on which the experts could not reach consensus were eliminated. The first four questions of the interview form, which consists of 10 questions in its final form, are to determine the teachers' early literacy knowledge levels, and the remaining six questions are to determine classroom literacy practices. In order to identify if the prepared interview form is clear and understandable for the teachers, pilot interviews were conducted with three teachers. It was concluded as a result of the interviews that the questions in the interview form were clear and understandable for the teachers. The qualitative data obtained from the interviews with the teachers were transformed into quantitative data.

Grading Key for Evaluating Teacher Opinions

To transform the qualitative data obtained from the teacher interviews into quantitative data, the grading key developed by the researchers was used. To create the grading key, firstly, suitable answers for each of the 10 questions in the teacher interview form were listed by scanning the literature. The answers listed for each question were examined by two experts working in the early literacy field, and the most ideal answer was determined for each question, and then the key concepts included in the ideal answers were listed. Possible concepts that have the same meaning as key concepts and can be used by teachers in the interview process were also determined and stated in the grading key by placing a '/' sign between them.

After the listing process, under each question in the teacher interview form, an answer table for that question was created. The key concepts section is added to the first column of the tables, the teacher's response section is added to the second column to mark the key concepts in the teacher's response, and the total section is added to the bottom row to write the total number of key concepts. Lastly, a draft form for the grading key was prepared. The draft form was presented to the opinion of two experts working on early literacy skills and an expert working in the field of measurement and evaluation. Experts were asked to evaluate the accordance of the answer tables, key concepts, and grading in the draft form, to express their opinions as "appropriate or not appropriate" for each key concept and grading method, and to write their suggestions. Feedback from experts was evaluated and suggested changes were made. In the final form of the grading key, there were 39 concepts for four questions to determine the knowledge level of teachers, and 68 concepts for six questions about classroom literacy practices.

In grading the teachers' opinions, two experts working on early literacy separately listened to the audio recordings. If the teacher's answer includes key concepts specified for the posed question, it is marked in the teacher's answer part of the grading key. Each key concept in the teacher's answer was graded as 1 point. In case the teacher's answer did not include any of the key concepts or was incorrect, or he/she did not answer, he/she was given 0 points. In this case, the highest score a teacher can collect from the first four questions to determine the early literacy knowledge level is 39 and the lowest score is 0, while the highest score for classroom literacy practices is 68 and the lowest score is 0.

b) Test of Early Literacy (TEL)

In order to determine the early literacy skills of the children participating in the study, the Test of Early Literacy (TEL), a standardized test to evaluate the early literacy skills of 60-72 month-old children developed by Kargın et al. (2015) within the national The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) project (TUBITAK, 110K589), was used. TEL evaluates early literacy skills with 102 items in seven sub-dimensions: receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, general

naming, functional knowledge, phonological awareness, letter knowledge, and listening comprehension. In the test, correct and incorrect responses of children are graded as 1/0.

The content validity of the test is stated high as a result of the validity studies. As a result of the exploratory factor analysis for construct validity, it is reported that the item factor load values ranged between .33 and .93 and the obtained structure is also confirmed by confirmatory factor analysis. The KR-20 internal consistency coefficient is calculated for the reliability of the TEL subtests. As a result of the analysis, the KR-20 coefficient was found to be .68 for receptive language vocabulary, .81 for expressive language vocabulary, .87 for phonological awareness skills, and .67 for listening comprehension skills. The information about the subtests used in the study is as follows;

Receptive Language Vocabulary, Subtest: The test consists of a sample item and 15 question items, and the child is expected to show the named object among the four pictures shown to him/her. The highest score to be collected from the test is 15.

The Expressive Language Vocabulary Subtest: The test consists of a sample item and 15 question items, and the child is expected to name the picture shown to him/her. The highest score to be collected from the test is 15.

Phonological Awareness Subtests: TEL evaluates phonological awareness skills via 8 subtests: rhyme awareness, matching according to the first sound, matching according to the last sound, parting the sentence into words, parting the words into syllables, combining syllables, discarding the first sound of words and discarding the last sound of words. Each subtest has 2 sample items and 4 test items. The highest grade that can be collected from each of the eight subtests is 4, and the highest grade from the entire test is 32.

Listening Comprehension Subtest: In the test is a story consisting of 11 sentences - 80 words, and six comprehension questions (five w's and one h) about the story. The highest grade that can be collected from the test is 6.

Data Collection

During the data collection process, the ethics committee of Hasan Kalyoncu University was first applied to, and ethics committee approval was obtained with the decision numbered E—804.01-2010300005 dated 0/10/2020. Then, 12 primary schools with kindergartens were determined in the districts of Şahinbey and Şehitkamil of Gaziantep as the place of the study, and necessary permissions were obtained from the Gaziantep Provincial Directorate of National Education to conduct the study in these schools. After the permissions, the schools were visited and the school administrators and preschool teachers were met. In the meetings, information was given about the data collection process, the tools to be used in this process, and the usage purpose of the collected data. Parent permission forms were sent to the families of the children in the classroom of the teachers in the study group and appropriate days and times for data collection were assigned. Lastly, a quiet room or classroom without any distractions was asked from the school administrators to be used in the data collection process. After family permissions were granted, the data were collected in schools on the specified days and hours.

Collecting Data to Determine Teachers' Early Literacy Knowledge Levels and Classroom Literacy Practices

Data on early literacy knowledge levels and classroom literacy practices of 29 teachers in the study group were collected through individual semi-structured interviews with teachers. All interviews were conducted in a predetermined room or classroom in the teachers' own school. The water and napkins that might be needed by the teacher during the interview were provided by the researchers. Teachers were informed about the interview process before the start and by clarifying that their answers would be recorded on a voice recorder their approval was obtained. Interview questions were presented to all teachers in the same order and all answers were recorded on a voice recorder. The interview sessions ranged from 30 to 45 minutes.

Collecting Data on Children's Early Literacy Skills

Data on the early literacy skills of 235 children in the study group were collected via individually applied TEL. All applications were made at the same places as teacher interviews. The water and napkins that might be needed by the child during the application were provided by the researchers before the application. On the day of the application, the child was taken from the classroom and brought to the application room. The child was chatted with before the application started, brief information was given about the application, and the test battery was introduced to the child. The child was asked if he/she was ready, and after the child's "I am ready" answer, the TEL application was started. The entire application time varied between 20 and 40 minutes, depending on the children's performance. The children's answers were recorded in the TEL registration form without any changes during the application. At the end of the application, the children were thanked for their participation and accompanied to their classes.

Analysis of Data

In this study, SPSS 22 program was used in the analysis of the obtained data in order to evaluate the early literacy knowledge levels and classroom literacy practices of preschool teachers through student outcomes. The data were analyzed in two stages. It was analyzed in the first stage if the data showed normal distribution on the basis of skewness and kurtosis coefficient. It was reported as a result of the analysis that the data did not show normal distribution. In the second stage, the Mann-Whitney U test was used to determine if the scores of the children in the TEL subtests differ according to the teachers' knowledge level, and the Kruskal-Wallis H test was used to determine if they differ according to classroom literacy practices.

Results

1. Comparison of Children's Grades from Early Literacy Subtests According to Teachers' Early Literacy Knowledge Levels

The Mann-Whitney U test was used to identify if the mean grades of the children from the early literacy subtests differ significantly according to the teachers' early literacy knowledge levels. Before starting the analysis, the mean scores and standard deviations obtained by the teachers for their early literacy knowledge levels were calculated. It was determined as a result of the calculation that the teachers who scored one standard deviation below the average had a low level of knowledge on early literacy. Thusly, the teachers who appropriately included 18% (0-7 concepts) of the 39 key concepts specified for the knowledge level in the grading key created for teacher opinions in their answers formed the 1st group, that is, the teachers with a low level of knowledge; and the teachers who appropriately included between 19% and 35% (8-14 concepts) of the key concepts formed the second group, that is, the teachers with a higher level of knowledge. The mean rank, rank sums, U, z, p, and r values of the scores obtained by the groups are presented in Table 3, respectively.

It is seen as a result of the analysis that the children's receptive language vocabulary ($z = -1.47$, $p > .05$), expressive language vocabulary ($z = -1.72$, $p > .05$), phonological awareness skills ($z = 1.06$, $p > .05$) and listening comprehension skills ($z = -1.61$, $p > .05$) subtests mean scores did not differ statistically significantly according to the teachers' early literacy knowledge level.

Table 3.

Mann-Whitney U Results for Comparing Children's Scores from Early Literacy Subtests According to Teacher Knowledge Level

Early Literacy Subtests	Teacher Knowledge Level	n	Mean Rank	Rank Sum	U	z	p	r																																		
Receptive Language Vocabulary	1	19	13.32	253.00	63.00	-1.47	.142	-																																		
	2	10	18.20	182.00					Expressive Language Vocabulary	1	19	13.03	247.50	57.50	-1.72	.085	-	2	10	18.75	187.50	Phonological Awareness Skills	1	19	13.79	262.00	72.00	-1.06	.291	-	2	10	17.30	173.00	Listening Comprehension Skills	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108
Expressive Language Vocabulary	1	19	13.03	247.50	57.50	-1.72	.085	-																																		
	2	10	18.75	187.50					Phonological Awareness Skills	1	19	13.79	262.00	72.00	-1.06	.291	-	2	10	17.30	173.00	Listening Comprehension Skills	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108	-	2	10	18.50	185.00								
Phonological Awareness Skills	1	19	13.79	262.00	72.00	-1.06	.291	-																																		
	2	10	17.30	173.00					Listening Comprehension Skills	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108	-	2	10	18.50	185.00																					
Listening Comprehension Skills	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108	-																																		
	2	10	18.50	185.00																																						

1= Lower knowledge level, 2= Higher knowledge level

2. Comparison of Children's Scores from Early Literacy Subtests According to Classroom Literacy Practices

The Kruskal Wallis H test was used to determine if the children's mean scores from the early literacy subtests differed significantly according to the classroom literacy practices, and the Mann-Whitney U test was used to determine the location of the difference between groups. Before starting the analysis, the mean scores and standard deviations obtained by teachers for classroom literacy practices were calculated. As a result of the calculation, teachers who were one standard deviation below the mean were defined as poor practitioners, teachers who were one standard deviation above the mean were defined as good practitioners, and teachers who were in between were defined as intermediate practitioners. Thusly, the teachers who included between 16% and 29% of the 68 key concepts specified for classroom literacy practices in the grading key created for the teacher opinions in their answers formed the 1st group, that is, the weak practitioners; the teachers who included between 30% and 44% of the key concepts formed the 2nd group, that is, the intermediate level practitioners; and the teachers who appropriately included 45% and above of the key concepts formed the 3rd group, that is the good practitioners. The mean rank, degree of freedom, p-value, the groups in which the difference was identified, and the r values regarding children's scores are presented in Table 4, respectively. X^2

It was found as a result of the analysis that children's receptive language vocabulary ($X^2= 8.33$, $p<.05$) and expressive language vocabulary ($X^2= 6.84$, $p<.05$) mean scores differed statistically significantly according to classroom literacy practices. No statistically significant difference was found between children's phonological awareness skills ($X^2=4.19$, $p>.05$) and listening comprehension skills mean scores and classroom literacy practices ($X^2=4.21$, $p>.05$). The groups were compared in pairs (1st group-2nd group, 1st group- 3rd group, 2nd group- 3rd group) in the Mann-Whitney U test, which was performed to identify the location of the significant difference.

As a result of the analysis, a significant difference in receptive language vocabulary was located between the students of the teachers in the 3rd group and the students of both the teachers in the 1st group ($z= -2.58$, $p<.05$) and the teachers in the 2nd group ($z= -2.16$, $p<.05$) and it was in favor of the students of the teachers in the 3rd group. A significant difference in the expressive language vocabulary was also identified between the students of the teachers in the 3rd group and the students of both the teachers in the 1st group ($z= -2.32$, $p<.05$) and the teachers in the 2nd group ($z= -2.16$, $p<.05$) and it was in favor of students of the teachers in the 3rd group.

Table 4.
Mann-Whitney U Results for Comparing Children's Scores from Early Literacy Subtests According to Teacher Knowledge Level

Early Literacy Subtests	Classroom Literacy Practice Levels	n	Mean Ranks	Dof	X^2	p	Significant Difference	r
Receptive Language Vocabulary	1	6	8.83	2	8.33	.015*	1<3	-.18
	2	15	13.90					
	3	8	21.69					
Expressive Language Vocabulary	1	6	10.42	2	6.84	.033*	1<3	-.16
	2	15	13.40					
	3	8	21.44					
Phonological Awareness Skills	1	6	8.08	2	4.19	.120	-	-
	2	15	12.57					
	3	8	17.75					
Listening Comprehension Skills	1	6	9.83	2	4.21	.121	-	-
	2	15	14.80					
	3	8	19.25					

1= Poor practitioners 2= Intermediate practitioners 3= Good practitioners, * $p < .05$

Discussion and Conclusions

The main purpose of this study is to analyze preschool teachers' early literacy knowledge levels and classroom early literacy practices through children's early literacy skills outputs. For this purpose, it was investigated first if the teachers' early literacy knowledge levels and then the classroom literacy practices affect children's early literacy subtests scores.

As a result of the analysis to determine if the teachers' knowledge levels affect the children's early literacy subtests scores, it is reported that the teachers' knowledge levels make no difference in the children's early literacy scores. Looking at this result in general, it can be reported that even when teachers' early literacy skills knowledge levels are high, they cannot effectively transfer this knowledge into practice. However, the positive relationship between preschool teachers' early literacy knowledge levels and the quality of their classroom practices for early literacy, and the fact that classroom practices support the development of early literacy skills are emphasized in the literature (Hindman & Wasik, 2008; McCutchen et al., 2002). Although the result of this study does not support the view that the teachers' early literacy knowledge level is an indicator of children's early literacy skills, it is considered that some factors may have an effect on this result.

The fact that the early literacy skills courses (such as Adaptation to School and Early Literacy, Early Literacy Skills, and Interactive Book Reading) are generally carried out as theoretical knowledge transfer in preschool teacher degree programs, and practical training is limited or not included in these courses is one of the factors thought to have an effect on the result. It is emphasized in different studies in the literature that preschool teachers transition to professional life without sufficient experience on how to apply the early literacy knowledge they have gained in their undergraduate education and how to use them in practice (Dickson & Caswell, 2007; Ergül et al., 2014; Hsieh et al., 2009; Kargın et al., 2017; Laçın & Güldenoğlu, 2022). In a study by Altun and Tantekin-Erden (2016) to analyze the number and variety of activities aimed to support early literacy skills that preschool teacher candidates perform in their internship practices, it was reported that preschool teachers included a limited number and variety of activities that support early literacy skills in their internship practices and they did not consider themselves sufficient in the planning and implementation of them. In another study by Akbaba-Altun et al. (2014), it was reported that preschool teachers were limited in making classroom practices for writing preparation,

writing awareness, and phonological awareness skills and this situation is explained by their limited knowledge levels for these skills.

The inadequacy, in terms of quality, scope, and practice, of in-service training, workshops and courses held to support preschool teachers' early literacy knowledge and skills is another factor thought to be effective in this result of the current study. The early literacy field emerges as an area whose importance is understood in Turkey as well as in the world and therefore should be supported for all children. As a result, various trainings are observed to be organized for preschool teachers in some provinces in Turkey via Provincial Directorates of National Education and universities as well as different non-governmental organizations and associations on the definition, scope, purpose, importance, evaluation, and support of early literacy skills, selection of qualified children's literature books, and interactive book reading. However, it is known that in many of these trainings, the concept of early literacy, its scope, and importance are not adequately addressed and only theoretical knowledge transfer is carried out, and the trainings with qualified, comprehensive, and practical content are extremely limited in number (Deretarla-Gül & Bal, 2006; Ergül et al., 2014; Laçın & Güldenoğlu, 2022). This situation can be stated as an obstacle for teachers to use their knowledge of the concept, scope, and importance of early literacy to create and implement effective teaching activities in the classroom. In a TÜBİTAK project by Güldenoğlu et al., (2022) on the subject, comprehensive and practical training is provided to 200 teachers on the definition of early literacy skills, their scope, their relationship with reading and academic success, and how these skills will be evaluated and supported in the classroom environment. In the study, comprehensive and rapid feedback was provided to the teachers both through the sample application videos during the training stage and their applications during the evaluation and intervention stages. It was ensured in this way that the education offered to the teachers did not remain only as a theoretical knowledge transfer and that they could see in detail how this knowledge was shaped in practice. The results indicated that if the early literacy education offered to the teachers is planned in a way that is based on practice and mutual interaction, and provides feedback to the teachers while they are at work, the teachers' knowledge about early literacy will be reflected positively on their classroom literacy practices and therefore on the children's early literacy performance (TÜBİTAK, 220K191).

The last factor thought to be effective in the result is that most of the experts who provide early literacy training to preschool teachers have limited experience in early literacy research and practice with children. It is frequently emphasized in the literature that training for a multidimensional skill area such as early literacy will be more effective and productive if offered by experts who have research and application experience in this field (Dickinson, 2002; Hsieh et al., 2009; Ergül et al., 2014; Laçın et al. Guldenoglu, 2022). It can be stated from this point of view that it is extremely important for preschool teachers to experience how they can transfer their theoretical knowledge about early literacy into practice and thusly how they can support children's early literacy performance under the guidance of field experts. It was aimed in a study conducted by Parpucu (2020) to identify the effect of the 'Phonological Awareness Professional Development Program' offered to preschool teachers on the level of teachers' phonological awareness knowledge and implementation of activities and children's phonological awareness skills. The results showed that the offered training increased both the level of teachers' phonological awareness knowledge and implementation of activities and children's phonological awareness skills. The fact that the training was offered by the field experts as well as was it was practice-based and feedback was provided on classroom practices was stated to have an impact on this result.

In the analyzes conducted to determine if classroom literacy practices have an effect on children's early literacy subtests scores, it is seen that classroom literacy practices make a significant difference in children's receptive and expressive language vocabulary scores, and it makes no significant difference in phonetic awareness and listening comprehension skills.

The reasons why classroom literacy practices make a significant difference in the children's receptive and expressive language vocabulary test scores can be expressed as the facts that vocabulary is a skill area that can develop spontaneously as a result of communication and interaction with the environment, and that teachers use activities such as Turkish, music, art, drama and playing games in their daily education

flow which are aimed to improve vocabulary. In addition, vocabulary is the skill area where the most gains are realized among early literacy skills in the 'MoNE Preschool Education Program' updated in 2013. Considering this situation, it can be said that all preschool teachers perform activities related to this skill area, but some of them perform more diverse, comprehensive, and qualified activities to support receptive and expressive language vocabulary. In a study by Ergül et al. (2014), concept teaching was stated as one of the activities that preschool teachers frequently perform to support early literacy skills in the classroom, and reading was stated as the other, and these two activities were reported to support vocabulary which is one of the basic early literacy skills. It was stated in the study on kindergarten students' early literacy skill profiles by Kargın et al. (2017b) that the children's performance in the vocabulary test was sufficient. They explained the result with the presence of many achievements in the program to support vocabulary.

Looking if classroom literacy practices make a significant difference in the children's phonological awareness skills test scores, it is seen to make no difference. It is known that phonological awareness skills are not naturally self-developed skills and it requires systematic and direct teaching processes for a child to gain them (Vukelich et al., 2012). Nevertheless, in the 'MoNE Preschool Education Program' updated in 2013, there is only one learning outcome for phonological awareness skills as 'shows phonological awareness. However, considering that the increase in teachers' awareness of this issue will increase their classroom practices, it can be stated that this area should be considered an independent learning area on its own. Although all sub-skills suggested being studied for this learning outcome are indicated in parentheses next to the relevant learning outcome as indicators, it is seen that only rhymes are emphasized in the explanation given under it. This situation is thought to cause the education offered by preschool teachers for a comprehensive skill area such as phonological awareness skills to be limited to rhyme awareness. Kartal and Güner (2016), which examines the activities in the Preschool Education Program Activity Book in terms of phonological awareness, concluded that only seven activities out of 40 activities in the activity book supported phonological awareness skills. It was stated in the study that the activities in the Preschool Education Program need to be developed to support the phonological awareness skills development of children attending preschool education institutions. Other studies in the literature reported that preschool teachers perform limited activities to support phonological awareness skills (Akdal, 2020; Erdoğan et al., 2013; Ergül et al., 2014; Kargın et al., 2017b; Taşkın et al., 2014; Tuğluk et al., 2008) and that the majority of the activities are in the form of finding rhyming words, finding words that begin with vowel sounds, or distinguishing words that begin with different letter sounds (Akdal, 2020; Ergül et al., 2014).

Lastly, looking if classroom literacy practices make a difference in children's listening comprehension skills test scores, they are seen to make no difference. Although there exist some learning outcomes to reveal the semantic and syntactic structure of the language in the 'MoNE Preschool Education Program' updated in 2013, preschool teachers have various limitations in performing effective practices towards these (Ergül et al., 2014; Kargın et al., 2017a), and they are generally known to do book reading activities to support listening comprehension skills (Ergül et al., 2015). Also in this study, it is among the findings obtained from the interviews that preschool teachers frequently perform book-reading activities to support early literacy skills. Although preschool teachers express that they frequently include book-reading activities in their classroom practices, the limitations experienced by the teachers in shaping these book-reading activities within the framework of an effective listening comprehension practice are thought to be effective in obtaining this result. It is stated in the studies that preschool teachers perform book-reading activities with the traditional reading method in which the child is the passive listener and the teacher is the reader, and the book-reading activities performed with this method create an obstacle for children to discover the structural features of the language and thus to reach a certain competence in listening comprehension (Kargın et al., 2017a; Kargın et al., 2017b). However, preschool teachers should perform the reading activity in a way that emphasizes all the sub-components of the listening comprehension skill. For example, the teacher should contribute to vocabulary expansion by asking the child to name an object in the pictures, support the knowledge and skills of morphology and syntax by

making the child talk through the pictures and the story, and also carry out activities with words that have and do not have similar sound structures with the words in the book. Within this context, it can be said that the book-reading activities that preschool teachers do only by reading what is written in the book without making these applications will not be enough to support a comprehensive skill such as listening comprehension. It was stated by Ergöl et al. (2014) that preschool teachers perform reading activities to support early literacy skills, but they perform these activities as part of traditional reading.

Consequently, it is clearly seen that teachers' early literacy knowledge levels and classroom literacy practices have an effect on children's early literacy performance. Additionally, it has been shown that teachers' early literacy knowledge levels are important in early literacy skills development, but it is not an indicator of them alone and teachers' existing knowledge levels must be transferred into classroom literacy practices accurately and effectively.

There are two limitations to this study that should be mentioned. The first limitation is that the study was conducted only with 29 preschool teachers working in Şahinbey and Şehitkamil districts of Gaziantep and their students. The generalizability of the findings is thought to increase by working with more preschool teachers and their students from different cities and regions in future studies. Another limitation is that information about teachers' classroom early literacy practices is collected through semi-structured observation forms. More comprehensive information on classroom early literacy practices can be obtained in future studies by evaluating preschool teachers' classroom early literacy practices through direct observation.

All the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were executed.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

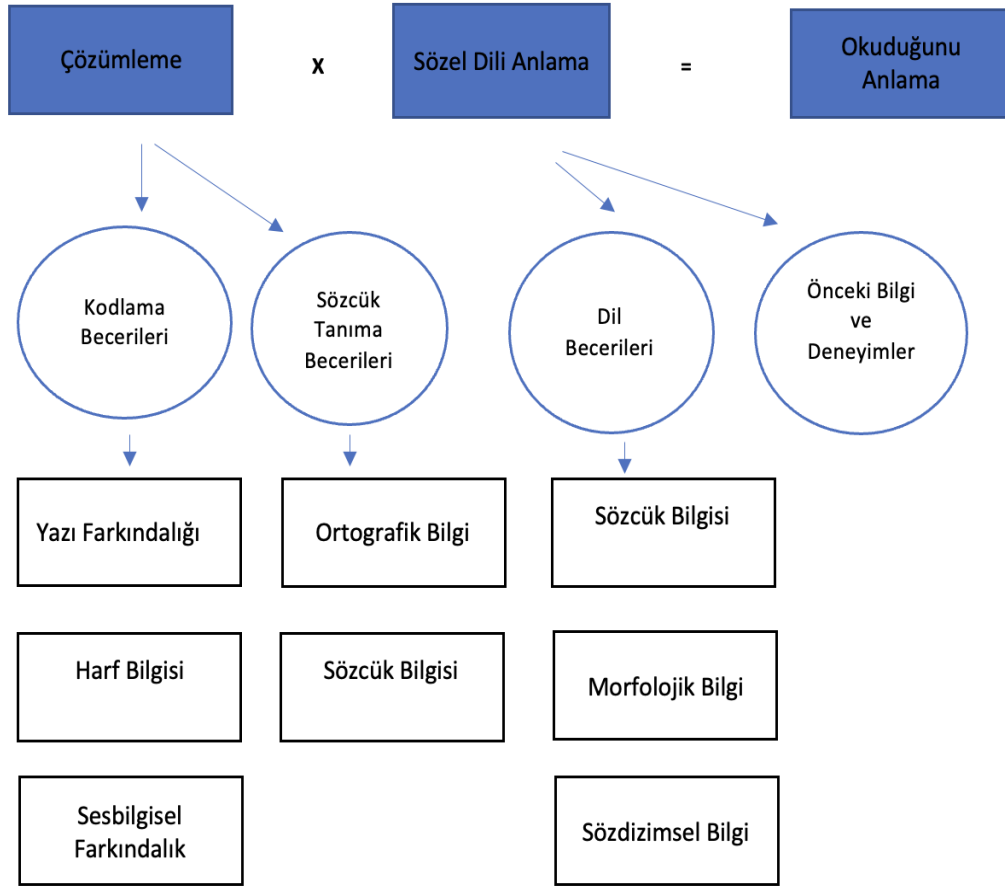
Türkçe Sürümü

Giriş

Yazılı mesajları anlamlandırabilmek, bilgiye ulaşabilmek, teknolojiyi kullanabilmek, toplumsal hayata bağımsız katılabilmek için bireylerin okuma becerisini kazanmış olması beklenir. Okul yaşamı açısından bakıldığında da okuma becerisi merkezde yer almaktadır. Okuma becerisinde yetkin olmayan çocukların farklı derslere ait kitaplarda okuduklarını anlamalarının, dolayısıyla farklı derslere ilgi duymalarının ve bu derslerde başarılı bir performans sergilemelerinin beklenemeyeceği de bilinmektedir (Snow vd.,1998). Bu nedenle okuma öğretimi ilkököl birinci sınıfın en temel amacıdır ve birinci sınıfa başlayan çocukların okuma becerisini edinerek bir üst sınıfa geçmesi beklenmektedir. Fakat son yıllarda gerek uluslararası alanda (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2013; National Institutes of Child Health and Human Development [NICHD], 2005) gerek ulusal alanda (Akdağ & Kargın, 2018; Güldenoğlu vd., 2016; Kargın vd., 2017a) yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, ilkökula başlayan çocukların bir kısmının okumayı öğrenmede çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar ise okuma becerisinin, her ne kadar ilkököl döneminde kazanılan bir beceri olsa da temellerini çok daha erken dönemde edinilen bilgi, beceri ve tutumların oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Çocukların erken dönemde edindikleri, okuma kazanım sürecini destekleyen ve bu süreçte kolaylık sağlayan bu bilgi, beceri ve tutumlar 'erken okuryazarlık' olarak ifade edilmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2001). Erken okuryazarlık alanında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlarda, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini edinerek okula başlayan çocukların ilkökula geçişlerinin daha kolay olduğu (Ekici vd., 2020; Farver vd., 2007), okuma öğrenimine daha güçlü bir başlangıç yaptıkları (Cabell vd., 2011; Pinto vd., 2016), ilerleyen okul yıllarında ise okuma ve okuduğunu anlamada daha başarılı performans sergiledikleri (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın vd., 2015; Suggate vd., 2018) vurgulanmaktadır.

Okul öncesi dönemde kazanılan erken okuryazarlık becerileri ile okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasında vurgulanan bu güçlü ilişkiyi daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için bu iki becerinin tanımlanması ve içeriklerinde hangilerinin yer aldığı ortaya konulması önemlidir. En genel şekliyle okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Gough & Tunmer, 1986). Başka bir tanımda ise okuyucuların yazılı metinlerdeki sözcükleri sesbilgisel, morfolojik ve ortografik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, çözümlenen sözcükleri sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile anlamlandırdıkları, anlamlandırılan sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz ederek verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak ifade edilmiştir (Güldenoğlu vd., 2013). Tanımlar incelendiğinde okumanın temel amacının anlama ulaşmak olduğu, anlama ulaşabilmek için ise okuyucuların hem çözümlenme hem de sözel dili anlama becerilerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Çözümleme becerisi, okuyucunun metindeki yazıları sözel dile çevirebilmesi; sözel dili anlama becerisi ise sözel dile çevrilen yazıları okuyucunun anlamlandırabilmesi olarak ifade edilmektedir (Gough vd., 2013). Bu iki beceri her ne kadar birbirleri ile ilişkili beceriler olsa da aslında birbirinden farklı becerilerdir. Bu durum ise okuyucuların okumada başarılı performans sergileyebilmeleri için farklı alt becerilerde yetkin olmalarını gerektirmektedir (Scarborough, 2001). Bu alt beceriler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Çözümleme ve Sözel Dili Anlama Alt Becerileri (Scarborough, 2001)

Şekil 1’de sunulan alt beceriler incelendiğinde bu becerilerin, formal okuma-yazma öğretimi öncesinde çocukların okuma-yazmaya yönelik kazanımları beklenen önkoşul niteliğindeki bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan erken okuryazarlık becerileri olduğu görülmektedir (Whitehurst & Lonigan, 2001). Bu becerilere yönelik alanyazında yapılmış çeşitli sınıflamalar bulunmak ile birlikte en yaygın sınıflama yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşan sınıflamadır (Kargın vd., 2015; Spira vd., 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001). Alanyazında yapılan çalışmalar; yazı farkındalığı, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların çözümleme (Schiff vd., 2011; Sigmundsson vd., 2020); sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin ise hem çözümleme (Duff vd., 2015; Ricketts vd., 2007) hem de sözel dili anlama performansları (Kargın vd., 2017b; Suggate vd., 2018; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir.

İlkokul birinci sınıfa başlayan her çocuğun yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerini edinmiş, okuma-yazma öğrenimine hazır oldukları varsayılmaktadır ve birinci sınıf okuma-yazma öğretim programı da bu varsayıma göre düzenlenmektedir (Ergül vd., 2014). Fakat normal gelişim gösteren ama okuma yazma öğretimi için yeterli hazırlığa sahip olmayan çocuklar, evde eğitim dilinden farklı bir dil kullanılan çocuklar ve evde yeterli erken okuryazarlık desteğine ulaşamayan çocuklar erken okuryazarlık becerilerini edinmede çeşitli güçlükler yaşayabilmektedirler (Kargın vd., 2015). Bu çocuklar ilkokula başladığında ise okuma kazanım sürecinde birçok sorun ile karşı karşıya kalabilmekte ve yaşanan bu sorunlar okuma kazanım sürecinde akranları ile aralarında fark oluşmasına neden olabilmektedir. Erken dönemlerden itibaren bir program çerçevesinde sistematik şekilde müdahale edilmediği takdirde bu farkın gittikçe açılacağı, ilerleyen okul yıllarında

kapanma ihtimalinin daha da güçleşeceği ve bu çocukların okuma güçlüğü açısından risk grubu içinde yer alacakları bilinmektedir (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın vd., 2015). Bu bağlamda, çocuklara anasınıflarında erken okuryazarlığa yönelik sağlanan deneyimlerin, sunulan olanakların, yapılan sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının erken okuryazarlık becerilerinin kazanım süreci üzerinde son derece önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu sürecin nitelikli bir şekilde ilerlemesi ise okul öncesi eğitiminin merkezinde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin (Hindman & Wasik, 2008; Laçın & Güldenoğlu, 2022), erken okuryazarlık becerilerine yönelik değerlendirme yapmalarını, değerlendirme verilerine dayalı olarak program oluşturmalarını ve oluşturdukları programı sistematik olarak uygulamalarını gerektirmektedir (Kargın vd., 2017b; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Bunun için ise okul öncesi öğretmenlerinin, erken okuryazarlık kavramına, bu kavramın kapsamına, uzun ve kısa vadede okuma ve akademik başarı ile olan ilişkisine, erken okuryazarlık becerilerinin nasıl değerlendirileceğine ve destekleneceğine yönelik bilgileri edinmeleri gerekmektedir (Hindman & Wasik, 2008; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin edinmeleri beklenen bu bilgiler aynı zamanda çocukların erken okuryazarlık becerilerinde sergiledikleri performansın temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Guo vd., 2010; Hindman & Wasik, 2008; Laçın, 2022; Laçın & Güldenoğlu, 2022; McLahlan & Arrow, 2014). Başka bir ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin sınıf içinde sağlayacakları erken okuryazarlık deneyimlerinin sayısı ve niteliği üzerinde de belirleyici olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Piasta ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ile erken okuryazarlık becerilerinin kazanım sürecini destekleyici nitelikte etkili sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerini destekleyici nitelikteki sınıf içi uygulamaları ise oyun (Pellegrini & Galda, 1990; Tsao, 2008) ve etkileşimli kitap okuma (Ergül vd., 2014) gibi günlük etkinlikler sırasında ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından yararlanarak gerçekleştirebilecekleri gibi yapılandırılmış etkinliklerin yer aldığı programlar (Akdal & Kargın, 2019; Parpuçu & Dinç, 2017) aracılığıyla da gerçekleştirebilirler.

Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların çevreleriyle girdiği etkileşim sonucu elde ettikleri deneyimler aracılığıyla geliştiği (Neuman & Dickinson, 2018) ve bu nedenle erken dönemlerden itibaren çocuklara zengin bir okuryazarlık ortamı sunmanın son derece önemli olduğu bilinmektedir (Justice & Ezell, 2004). Bu bağlamda çocuklara doğal bir öğrenme ortamı sunan ve dil, bilişsel, motor, sosyal, duygusal, fiziksel gelişimi desteklediği bilinen oyunun (Casby, 2003; Johnson vd., 2005), erken okuryazarlık becerilerinin kazanım sürecinde de çocuklara zengin, anlamlı ve ilgi çekici bir ortam sunan etkili ve güçlü bir yöntem olduğu ifade edilebilir (Vukelich vd., 2012). 2013'te güncellenen 'Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da oyunun çocuklar için etkili öğrenme fırsatları sunan bir yöntem olduğu belirtilmiş ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla yapılan etkinliklerin sadece masa başında gerçekleştirilen etkinliklerle (kavram öğretimi, çizgi çalışmaları gibi) sınırlı kalmaması, bu etkinliklere oyun etkinlikleri gibi etkileşime dayalı etkinlikler içinde de yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Yapılan birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar da oyun sırasında çocuk ile çocuk veya çocuk ile yetişkin arasında kurulan etkileşimlerin sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur (Christie & Roskos, 2006; Parpuçu, 2020; Roskos & Christie, 2000; Saracho & Spodek, 2006).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kullanabilecekleri bir diğer yöntem etkileşimli kitap okumadır. En genel şekliyle öğretmenlerin, biçim ve içerik açısından çocuğun gelişim özelliklerine uygun resimli bir çocuk kitabını çocuk ile etkileşime dayalı olarak okumaları olarak tanımlanan etkileşimli kitap okuma yönteminin (Whitehurst vd., 1994), öğretmenlere erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilmeleri için birçok fırsat sunan, etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (Ergül vd., 2015; Mol vd., 2009). Alanyazında yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlar da etkileşimli kitap okumanın çocukların sözcük bilgisi (Akoğlu vd., 2014; Lever & Senechal, 2011), yazı farkındalığı (Ezell & Justice, 2000), ses bilgisel farkındalık (Justice vd., 2005; Whitehurst vd., 1994) ve dinlediğini anlama (Zevenbergen & Whitehurst, 2003) becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermiştir.

Kuralları önceden belirlenmiş etkinlikler olan yapılandırılmış etkinliklerden oluşan programlardan yararlanmak, öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıf ortamında kullanabilecekleri bir başka yöntemdir. Bu programların harf bilgisi, yazı farkındalığı ve ses bilgilendirme becerileri gibi bir plan ve program çerçevesinde kazandırılacak erken okuryazarlık becerilerinin kazanımını desteklemek amacıyla etkili olarak kullanılabilir olduğu bilinmektedir (Akdağ & Kargın, 2019; Parpuç & Dinç, 2017; Turan & Akoğlu, 2011). Alanyazında yapılan çalışmalarda, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş olan bu programların okul öncesi öğretmenlerine öğretilmesinin ve amaca uygun şekilde okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilerek kullanılmalarının çocukların özellikle erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyeceği belirtilmektedir (Akdağ & Kargın, 2019; Kargın vd., 2017b; Parpuç & Dinç, 2017; Powell vd., 2010; Wasik & Hindman, 2011). Konuyla ilgili olarak DeBaryshe ve Gorecki (2007) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerine sunulan zenginleştirilmiş erken okuryazarlık programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar programa katılan ve programda edindikleri bilgileri sınıflarında yaptıkları uygulamalarla bütünleştiren öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş programlarda yer alan yapılandırılmış etkinliklerin 'Türkçe Etkinlikleri' ve 'Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri' kapsamında yer alan çalışmalarla bütünleştirilerek kullanılmasının çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı açıktır.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler ve araştırma sonuçları birlikte incelendiğinde, çeşitli nedenlerden dolayı erken okuryazarlık becerilerini kazanamayan çocukların olduğu görülmektedir. Bu çocukların ilerleyen okul yıllarında okuma güçlüğü riski (Badian, 2000; Casey & Howe, 2002; Güldenoğlu vd., 2016; Kargın vd., 2017b; Neuman & Dickinson, 2018) ile karşı karşıya kalmamaları için anasınıflarında erken okuryazarlık desteği sağlamanın son derece önemli olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Bu desteğin niteliğinin ise okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine ve gerçekleştirdikleri sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına bağlı olduğu açıktır. Konuya ilişkin yapılan alanyazın taramasında ise çalışmaların genel olarak anasınıfı okuryazarlık çevresine (Baştuğ, 2020; Feyman- Gök, 2013), öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyine (Altun & Tantekin- Erden, 2016; Ergül vd., 2014, Laçın & Güldenoğlu, 2022) ve sınıf ortamında gerçekleştirdikleri erken okuryazarlık uygulamalarına (Altun & Tantekin- Erden, 2016; Ergül vd, 2014) odaklandığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerin sahip oldukları erken okuryazarlık bilgi düzeyini ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performansları üzerinden değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ve sınıf içinde gerçekleştirdikleri okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlemek, erken okuryazarlık becerilerini destekleyici süreç odaklı planlamalar yapabilmek için son derece önemlidir. Bu sayede tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi kapsamlı şekilde desteklenebilir, çocuklar ilkökula okumaya hazır bireyler olarak yetişebilir ve daha az çocuk okuma güçlüğü riski ile karşılaşabilir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarının öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik çıktıları üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) elde ettikleri puanlar öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Çalışmaya dâhil edilen çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama) elde ettikleri puanlar öğretmenlerin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarının öğrenci çıktıları üzerinden değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışma, betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya şu an var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2022).

Çalışma Grubu

Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan ilkokulların anasınıflarında görev yapan 29 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarında bulunan 60-72 ay yaş aralığındaki toplam 235 çocuk bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve çocukların belirlenmesinde birtakım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin belirlenmesinde a) eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olma, b) devlet okulları bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışıyor olma, c) görev yaptığı okulda kadrolu okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olma ve d) çalışmaya katılım için gönüllü olma ölçütleri aranmıştır. Dört ölçütü de karşılayan 29 öğretmen araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Sayı	Yüzdellik
Kadın	21	72.4
Erkek	8	27.6
Toplam	29	100
Yaş	Sayı	Yüzdellik
23-30 yaş	14	48.3
31-37 yaş	11	37.9
38 yaş ve üzeri	4	13.8
Toplam	29	100
Hizmet Yılı	Sayı	Yüzdellik
1-5 yıl	11	37.9
6-10 yıl	12	41.4
11 yıl ve üzeri	6	20.7
Toplam	29	100

Çalışma grubuna dâhil edilen 29 öğretmenin her birinin sınıfındaki öğrenci sayısı 20 ile 23 arasında değişmekle birlikte toplam 591 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklar arasında a) 60-72 ay yaş aralığı içinde yer alma, b) tanıli herhangi bir yetersizliği olmama ve c) çalışmaya katılım için gönüllü olma ölçütlerini karşılayan çocuklar belirlenmiştir. Ölçütler temelinde çalışmada yer alacak çocukların belirlenme sırasında ‘a’ ve ‘b’ ölçütleri için öğretmenler ile görüşülmüş ve bireysel dosyaları incelenmiştir. ‘c’ ölçütü için ise ilk iki ölçütü karşılayan her bir çocuğa çalışmaya katılım göstermek isteyip istemedikleri sözlü olarak sorulmuş ve onayları alınmıştır. Üç ölçütü de karşılayan toplam 272 çocuk belirlenmiş ve bu çocukların ailelerine ‘Veli Onam Formu’ gönderilerek izin istenmiştir. Ailenin katılım izni verdiği 235 çocuk araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Tablo 2’de, çalışma grubunda yer alan çocuklara ait demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.*Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımları*

Yaş	Kız	Erkek	Toplam
60-63 Ay	16	16	32
64-66 Ay	33	28	61
67-69 Ay	37	30	67
70-72 Ay	40	35	75
Toplam	126	109	235

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve sınıf içi okuryazarlık uygulamaları 'Öğretmen Görüşme Formu', çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performanslarını ise 'Erken Okuryazarlık Testi (EROT)' kullanılarak belirlenmiştir.

a) Öğretmen Görüşme Formu

Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 10 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formunun oluşturulma sürecinde öncelikle alanyazında okul öncesi öğretmenleri ile erken okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalar taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik 4 ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik 8 olmak üzere toplam 12 sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak form, görüşme sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla erken okuryazarlık becerileri konusunda çalışan üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan formda yer alan soruların her birini amaca uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri, her bir soru için 'uygun, uygun ama düzeltilmeli, uygun değil' şeklinde görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler görüş birliği tekniği kullanılarak değerlendirilmiş, üç alan uzmanının da 'uygun' şeklinde görüş belirttiği sekiz soru ile 'uygun ama düzeltilmeli' şeklinde görüş belirttiği iki soru görüşme formunda kalırken, uzmanların görüş birliği sağlayamadığı iki soru görüşme formundan çıkartılmıştır. Son biçimiyle 10 sorudan oluşan görüşme formunun, ilk dört sorusu öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini, kalan altı soru ise sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını belirlemeye yöneliktir. Elde edilen görüşme formunun öğretmenler için açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla üç öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda görüşme formunda yer alan soruların öğretmenler için açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veri nicel veriye dönüştürülmüştür.

Öğretmen Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Puanlama Anahtarı

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel verinin nicel veriye dönüştürülmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarını oluşturmak için öncelikle öğretmen görüşme formunda bulunan 10 sorunun her biri için uygun cevaplar alanyazın taraması yapılarak listelenmiştir. Her bir soru için listelenen cevaplar erken okuryazarlık alanında çalışan iki uzman ile incelenmiş ve her soru için en ideal cevap belirlenmiş, ardından ideal cevaplar içinde geçen anahtar kavramlar listelenmiştir. Anahtar kavramlar ile aynı anlamı taşıyan ve öğretmenlerin görüşme sürecinde kullanabilecekleri olası kavramlar da belirlenmiş ve aralarına '/' işareti konularak puanlama anahtarına yerleştirilmiştir.

Listeleme işleminin ardından öğretmen görüşme formunda yer alan her bir sorunun altına o soruya yönelik cevaplama tablosu oluşturulmuştur. Tabloların ilk sütununa anahtar kavramlar bölümü ikinci sütununa öğretmen cevabında geçen anahtar kavramların işaretleneceği öğretmen cevabı bölümü, en alt satırına ise toplam anahtar kavram sayısının yazılacağı toplam bölümü eklenmiştir. Son olarak puanlama anahtarı için taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form erken okuryazarlık becerileri konusunda çalışan iki, ölçme ve değerlendirme alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan taslak formda yer alan cevaplama tablolarının, anahtar kavramların ve puanlamanın uygunluğunu

değerlendirmeleri, her bir anahtar kavram ve puanlama yöntemi için 'uygun, uygun değil' şeklinde görüş belirtmeleri ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilmiştir ve önerilen değişiklikler yapılmıştır. Puanlama anahtarının son şeklinde, öğretmenlerin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik dört soru için 39, sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik altı soru için 68 kavram yer almıştır.

Öğretmen görüşlerinin puanlanmasında, ses kayıtları erken okuryazarlık konusunda çalışan iki uzman ayrı ayrı dinlenmiştir. Öğretmenin cevabında, yöneltilen soru için belirlenmiş anahtar kavramlar yer alıyorsa puanlama anahtarının öğretmen cevabı kısmına işaretlenmiştir. Öğretmenin cevabında yer alan her bir anahtar kavram 1 puan olarak puanlanmıştır. Öğretmenin cevabında anahtar kavramlardan hiçbiri bulunmuyorsa, cevabı yanlışsa ya da cevap vermediyse 0 puan verilmiştir. Bu durumda bir öğretmenin erken okuryazarlık bilgi düzeyini belirlemeye yönelik ilk dört sorudan alabileceği en yüksek puan 39 en düşük puan 0; sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik alabileceği en yüksek puan 68 en düşük puan ise 0'dır.

b) Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Çalışmaya katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki performanslarını belirleyebilmek için Kargın ve diğerleri (2015) tarafından ulusal TÜBİTAK projesi kapsamında (TÜBİTAK, 110K589) 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş standart bir test olan Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. EROT, erken okuryazarlık becerilerini alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi ve dinlediğini anlama olmak üzere yedi alt boyutta yer alan 102 madde ile değerlendirmektedir. Testte çocuklardan elde edilen doğru ve yanlış tepkiler 1/0 şeklinde puanlanmaktadır.

Geçerlik çalışmaları sonucunda testin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yük değerlerinin .33 ile .93 arasında değiştiği ve elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulandığı ifade edilmiştir. EROT alt testlerinin güvenilirliği için KR-20 iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KR-20 katsayısı bu çalışmada kullanılacak olan alıcı dilde sözcük bilgisi için .68, ifade edici dilde sözcük bilgisi için .81, ses bilgisel farkındalık becerileri için .87 ve dinlediğini anlama becerisi için ise .67 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan alt testlere yönelik bilgiler ise şu şekildedir;

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi: Test bir örnek madde ve 15 soru maddesinden oluşmaktadır ve çocuktan kendisine gösterilen dört resim arasından adı söylenen nesneyi göstermesi beklenmektedir. Testten elde edilecek en yüksek puan 15'tir.

İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi Alt Testi: Test bir örnek madde ve 15 soru maddesinden oluşmaktadır ve çocuktan kendisine sunulan resmi isimlendirmesi beklenmektedir. Testten elde edilecek en yüksek puan 15'tir.

Sesbilgisel Farkındalık Alt Testleri: EROT sesbilgisel farkındalık becerilerini uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma olmak üzere toplam 8 alt test ile değerlendirmektedir. Her alt testte 2 örnek madde ve 4 test maddesi bulunmaktadır. Sekiz alt testin her birinden alınabilecek en yüksek puan 4, testinin tamamından alınabilecek en yüksek puan ise 32'dir.

Dinlediğini Anlama Alt Testi: Testte 11 cümle, 80 sözcükten oluşan bir öykü ve öyküye yönelik hazırlanmış altı anlama sorusu (5N 1K) bulunmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 6'dır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle Hasan Kalyoncu Üniversitesi etik kuruluna başvurularak 0/10/2020 tarihli E—804.01-2010300005 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Ardından, çalışmanın yapılacağı Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bünyesinde anasınıfı bulunan 12 ilkokul belirlenmiş ve Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden bu okullarda çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ve okul öncesi

öğretmenleri ile görüölmüötür. Görüömelerde veri toplama süreci, bu süreçte kullanılacak araçlar ve elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların ailelerine veli izin formu gönderilmiş ve veri toplamak için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Son olarak okul yöneticilerden, veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların bulunmadığı bir oda veya sınıf talep edilmiştir. Aile izinlerinin de alınmasının ardından belirlenen gün ve saatlerde okullara gidilerek veriler toplanmıştır.

Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerini ve Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan 29 öğretmenin erken okuryazarlığa yönelik bilgi düzeylerine ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik veriler öğretmenlerle bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Tüm görüşmeler öğretmenlerin kendi okulu içinde daha önceden belirlenmiş olan bir odada veya sınıfta yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenin ihtiyaç duyabileceği su ve peçete araştırmacılar tarafından temin edilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere görüşme süreci hakkında bilgi verilmiş ve cevapların ses kayıt cihazına kaydedileceği açıklanarak onayları alınmıştır. Görüşme soruları tüm öğretmenlere aynı sırayla sunulmuştur ve tüm cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme süreleri 30 ile 45 dakika arasında değişmiştir.

Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Verilerinin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan 235 çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ilişkin veriler bireysel olarak uygulanan EROT ile elde edilmiştir. Tüm uygulamalar öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirildiği ortamlarda yapılmıştır. Çocuğun uygulama sırasında ihtiyaç duyulabileceği su ve peçete araştırmacılar tarafından uygulama öncesinde temin edilmiştir. Uygulama gününde çocuk sınıfından alınarak uygulama yapılacak ortama getirilmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce çocukla sohbet edilmiş, uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve test bataryası çocuğa tanıtılmıştır. Çocuğa hazır olup olmadığı sorulmuş, çocuktan 'Hazırım.' cevabının alınmasının ardından EROT uygulamasına başlanmıştır. Tüm uygulama süresi çocukların performansına göre 20 ile 40 dakika arasında değişmiştir. Çocukların cevapları EROT kayıt formuna uygulama sırasında değiştirilmeden kaydedilmiştir. Uygulama bitiminde çocuklara katılımları için teşekkür edilerek sınıflarına kadar eşlik edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerini ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarını öğrenci çıktıları üzerinden değerlendirebilmek amacıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayısı temelinde incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. İkinci aşamada çocukların EROT alt testlerinden aldığı puanların öğretmenlerin bilgi düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi, sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular

1.Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analize başlamadan önce öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerine yönelik elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ortalamanın bir standart sapma altında puan alan öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik düşük bilgi düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu şekliyle öğretmen görüşlerine yönelik oluşturulmuş puanlama anahtarında bilgi düzeyine yönelik belirlenmiş olan 39 anahtar kavramın %18'ine (0-7 kavram) cevaplarında uygun şekilde yer veren öğretmenler 1. grubu yani düşük bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler grubunu, %19'u ile %35'i (8-14 kavram) arasındaki kavrama cevaplarında uygun

şekilde yer veren öğretmenler ise 2. grubu yani daha yüksek bilgi düzeyine sahip olan öğretmenler grubunu oluşturmuştur. Grupların elde ettiği puanların sıra ortalamaları, sıra toplamları, U, z, p ve r değerleri sırasıyla Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Öğretmen Bilgi Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları

Erken Okuryazarlık Alt Testleri	Öğretmen Bilgi Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	r
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	1	19	13.32	253.00	63.00	-1.47	.142	-
	2	10	18.20	182.00				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	1	19	13.03	247.50	57.50	-1.72	.085	-
	2	10	18.75	187.50				
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	1	19	13.79	262.00	72.00	-1.06	.291	-
	2	10	17.30	173.00				
Dinlediğini Anlama Becerileri	1	19	13.16	250.00	60.00	-1.61	.108	-
	2	10	18.50	185.00				

1= Daha düşük bilgi düzeyi, 2= Daha yüksek bilgi düzeyi

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($z = -1.47, p > .05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z = -1.72, p > .05$), sesbilgisel farkındalık becerileri ($z = 1.06, p > .05$) ve dinlediğini anlama becerileri ($z = -1.61, p > .05$) alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

2. Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulamalarına Göre Karşılaştırılması

Çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Kruskal Wallis H testi, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analize başlamadan önce öğretmenlerin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik elde ettikleri puan ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda ortalamaların bir standart sapma altında kalan öğretmenler zayıf uygulamacılar, bir standart sapma üzerinde kalan öğretmenler iyi uygulamacılar ve ikisi arasında kalan öğretmenler ise orta düzey uygulamacılar olarak belirlenmiştir. Bu şekilde öğretmen görüşlerine yönelik oluşturulmuş puanlama anahtarında sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına yönelik belirlenmiş olan 68 anahtar kavramın %16'sı ile %29'u arasındaki kavrama cevaplarında yer veren öğretmenler 1. grubu yani zayıf uygulamacıları, %30'u ile %44'ü arasındaki kavrama cevaplarında yer veren öğretmenler 2. grubu yani orta düzey uygulamacıları, %45 ve üzeri kavrama cevaplarında uygun şekilde yer veren öğretmenler ise 3. grubu yani iyi uygulamacılar grubunu oluşturmaktadır. Çocukların puanlarına ilişkin sıra ortalamaları, serbestlik derecesi, X^2 , p değeri, farklılığın saptandığı gruplar ile r değerleri sırasıyla Tablo 4'te sunulmuştur.

Yapılan analiz sonucunda çocukların alıcı dilde sözcük bilgisi ($X^2 = 8.33, p < .05$) ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ($X^2 = 6.84, p < .05$) boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde ($X^2 = 4.19, p > .05$) ve dinlediğini anlama becerisinde elde ettikleri puan ortalamaları ile sınıf içi okuryazarlık uygulamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($X^2 = 4.21, p > .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinde gruplar ikili (1. grup-2. grup, 1. grup- 3. grup, 2. grup- 3. grup) karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.

Çocukların Erken Okuryazarlık Alt Testlerinden Elde Ettikleri Puanların Öğretmen Bilgi Düzeyine Göre Karşılaştırmasına Yönelik Mann-Whitney U Sonuçları

Erken Okuryazarlık Alt Testleri	Sınıf İçi Okuryazarlık Uygulama Düzeyleri	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	r
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	1	6	8.83					
	2	15	13.90	2	8.33	.015*	1<3	-.18
	3	8	21.69				2<3	-.15
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	1	6	10.42					
	2	15	13.40	2	6.84	.033*	1<3	-.16
	3	8	21.44				2<3	-.15
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	1	6	8.08					
	2	15	12.57	2	4.19	.120	-	-
	3	8	17.75					
Dinlediğini Anlama Becerileri	1	6	9.83					
	2	15	14.80	2	4.21	.121	-	-
	3	8	19.25					

1= Zayıf uygulamacılar 2= Orta düzey uygulamacılar 3= İyi uygulamacılar, *p<.05

Analiz sonucunda alıcı dilde sözcük bilgisinde anlamlı farkın 3. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile hem 1. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar (z= -2.58, p<.05) hem de 2. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar arasında (z= -2.16, p<.05) ve 3. gruptaki öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların lehine olduğu görülmüştür. İfade edici dilde sözcük bilgisinde de anlamlı farkın 3. grupta yer alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile hem 1. grupta yer alan (z= -2.32, p<.05) hem de 2. grupta yer alan (z= -2.16, p<.05) öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar arasında ve 3. gruptaki öğretmenlerin sınıfında bulunan çocukların lehine olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ve sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik çıktıları üzerinden değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik olarak öncelikle öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ardından sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin çocukların erken okuryazarlık puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuca genel olarak bakıldığında öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyleri yüksek olsa bile bu bilgileri uygulamaya etkili şekilde aktaramadıkları ifade edilebilir. Fakat alanyazında yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyi ile erken okuryazarlığa yönelik sınıf içi uygulamalarının niteliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu yapılan sınıf içi uygulamalarının ise erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır (Hindman & Wasik, 2008; McCutchen vd., 2002). Bu çalışmada elde edilen sonuç her ne kadar öğretmenlerin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik performanslarının bir göstergesi olduğu görüşünü desteklemese de elde edilen bu sonuç üzerinde birtakım faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarında erken okuryazarlık becerilerinin ele alındığı derslerin (Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık, Erken Okuryazarlık Becerileri, Etkileşimli Kitap Okuma gibi) genel olarak kuramsal bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesinin ve bu derslerde uygulamaya yönelik eğitime sınırlı şekilde yer verilmesinin ya da hiç yer verilmemesinin elde edilen bu sonuç üzerinde etkili olabileceği

düşünülen faktörlerden biridir. Alanyazında yapılmış farklı çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde erken okuryazarlık alanına dair edindikleri bilgileri uygulamaya nasıl aktaracaklarına ve uygulamada nasıl kullanacaklarına yönelik yeterli düzeyde deneyim edinmeden meslek hayatına geçiş yaptıkları vurgulanmaktadır (Dickson & Caswell, 2007; Ergül vd., 2014; Hsieh vd., 2009; Kargın vd., 2017; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin sayısını ve çeşitliliğini incelemek amacıyla Altun ve Tantekin-Erden (2016) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmen adaylarının staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini destekleyen etkinliklere sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yer verdikleri ve bu etkinlikleri planlama ve uygulama aşamalarında kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akbaba-Altun ve diğerleri (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin yazmaya hazırlık, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik sınıf içi uygulamalar yapma konusunda sınırlılık yaşadıkları ifade edilmiş ve bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinin bu becerilere yönelik sahip oldukları sınırlı bilgi düzeyi ile açıklanmıştır

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi ve becerilerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin, çalıştay ve kursların nitelik, kapsam ve uygulama açısından yetersiz olması mevcut çalışmada elde edilen bu sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir diğer faktördür. Erken okuryazarlık alanı son dönemlerde dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemi anlaşılan ve dolayısıyla tüm çocuklarda desteklenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak da Türkiye’de son dönemlerde bazı illerde gerek İl Millî Eğitim Müdürlükleri ve üniversiteler gerekse farklı sivil toplum kuruluşları ve dernekler aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerinin tanımı, kapsamı, amacı, önemi, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme, destekleme, nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarının seçimi ve etkileşimli kitap okuma gibi konularda okul öncesi öğretmenlerine yönelik çeşitli eğitimler düzenlendiği görülmektedir. Fakat bu eğitimlerin birçoğunda erken okuryazarlık kavramının, kapsamının, öneminin gerektiği şekilde ele alınmadığı ve sadece kuramsal bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirildiği nitelikli, kapsamlı ve uygulamaya dönük içeriğe sahip eğitimlerin ise sayıca son derece sınırlı olduğu bilinmektedir (Deretarla-Gül & Bal, 2006; Ergül vd., 2014; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Bu durumun ise öğretmenlerin erken okuryazarlık kavramına, kapsamına ve önemine ilişkin edindikleri bilgileri sınıf içinde etkili öğretim etkinlikleri oluşturma ve uygulama amacıyla kullanabilmelerinin önünde bir engel oluşturacağı ifade edilebilir. Konuyla ilgili olarak Güldenoğlu ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bir TÜBİTAK projesinde, 200 öğretmene erken okuryazarlık becerilerinin tanımı, kapsamı, okuma ve akademik başarı ile ilişkisi, bu becerilerin sınıf ortamında nasıl değerlendirileceği ve destekleneceğine ilişkin kapsamlı ve uygulamaya yönelik bir eğitim sunulmuştur. Çalışmada öğretmenlere hem eğitim aşamasında örnek uygulama videoları üzerinden hem de değerlendirme ve müdahale aşamalarında kendilerinin gerçekleştirdiği uygulamalar üzerinden kapsamlı ve hızlı geri bildirimler sunulmuştur. Bu sayede öğretmenlere sunulan eğitimin sadece kuramsal bilgi aktarımı olarak kalmaması ve edindikleri bu bilgilerin uygulamada nasıl şekillendiğini ayrıntılı olarak görmeleri sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlere sunulan erken okuryazarlık eğitimlerinin uygulamaya, karşılıklı etkileşime dayalı ve öğretmenlere iş başındayken dönüt sağlayacak şekilde planlandığı takdirde, öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik sahip oldukları bilgilerin sınıf içi okuryazarlık uygulamalarına ve dolayısıyla çocukların erken okuryazarlık performanslarına olumlu şekilde yansıtacağını göstermiştir (TÜBİTAK, 220K191).

Elde edilen sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülen son faktör ise okul öncesi öğretmenlerine erken okuryazarlık alanında eğitim veren uzmanların birçoğunun erken okuryazarlık alanında araştırma ve çocuklarla uygulama açısından sınırlı deneyime sahip olmasıdır. Erken okuryazarlık gibi çok boyutlu bir beceri alanına yönelik eğitimlerin bu alanda araştırma ve uygulama deneyimi olan uzman kişiler tarafından sunulduğu takdirde daha etkili ve verimli olacağı alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Dickinson, 2002; Hsieh vd., 2009; Ergül vd., 2014; Laçın & Güldenoğlu, 2022). Bu görüşten hareketle okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa ilişkin sahip oldukları kuramsal bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceklerini ve bu sayede çocukların erken okuryazarlık performanslarını nasıl destekleyebileceklerini alan uzmanlarının yol göstericiliğinde deneyimlemelerinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Parpucu (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da, okul öncesi öğretmenlerine

sunulan 'Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve etkinliklerini uygulama düzeyleri ile çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar sunulan eğitimin hem öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve etkinliklerini uygulama düzeyini hem de çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini artırdığını göstermiştir. Elde edilen bu sonuç üzerinde, öğretmenlere eğitimin uygulamaya dayalı olarak sunulması ve sınıf içi uygulamalarına geri bildirimler sağlanmasının yanı sıra eğitimin alan uzmanları tarafından sağlanmış olmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık alt testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerileri üzerinde ise anlamlı farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi testlerinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmasında, sözcük bilgisinin çocukların çevresiyle girdikleri iletişim ve etkileşim sonucunda kendiliğinden gelişebilecek bir beceri alanı olmasının ve öğretmenlerin günlük eğitim akışında gerçekleştirdikleri Türkçe, müzik, sanat, drama ve oyun oynama gibi sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte sözcük bilgisi 2013'te güncellenen 'Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda erken okuryazarlık becerileri içinde en çok kazanımın bulunduğu beceri alanıdır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda tüm okul öncesi öğretmenlerinin bu beceri alanına yönelik etkinlikler gerçekleştirdiği fakat bazı öğretmenlerin alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisini desteklemeye yönelik daha çeşitli, kapsamlı ve nitelikli etkinlikler gerçekleştirdiği de ifade edilebilir. Ergül ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik sıklıkla gerçekleştirdikleri etkinliklerden birinin kavram öğretimi diğerinin ise kitap okuma olduğunu ve bu iki etkinliğinde erken okuryazarlığın temel becerilerinden olan sözcük bilgisini desteklediği belirtilmiştir. Kargın ve diğerleri (2017b) tarafından anasınıfı öğrencilerinin erken okuryazarlık beceri profilini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da çocukların sözcük bilgisi testinde sergiledikleri performansın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonucu ise programda sözcük bilgisini desteklemeye yönelik bulunan birçok kazanımın varlığı ile açıklamışlardır.

Sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri testinden elde ettikleri puanlar üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında bir fark yaratmadığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğal olarak kendi kendine gelişen beceriler olmadığı ve çocuğun bu becerileri kazanabilmesinin sistematik ve doğrudan öğretim süreçleri gerektirdiği bilinmektedir (Vukelich vd., 2012). Buna karşın 2013'te güncellenen 'Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik 'sesbilgisel farkındalığını gösterir' şeklinde tek bir kazanım bulunmaktadır. Hâlbuki, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığının artması ile birlikte sınıf içi uygulamalarının da artacağı düşünüldüğünde bu alanın başlı başına bağımsız bir öğrenme alanı şeklinde ele alınmasının gerektiği ifade edilebilir. Her ne kadar bu kazanıma ilişkin çalışılması önerilen tüm alt beceriler göstergeler olarak ilgili kazanımın yanında parantez içinde belirtilse de kazanımın altında verilen açıklamada sadece uyalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum ise okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri gibi kapsamlı bir beceri alanına yönelik gerçekleştirecekleri eğitimin uyak farkındalığı ile sınırlı kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak Kartal ve Güner (2016)'nın Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin sesbilgisel farkındalık açısından inceledikleri çalışmada, etkinlik kitabında yer alan 40 etkinlikten sadece 7 etkinliğin sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki gelişimlerini destekleyebilmek için Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinliklerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmiştir. Alanyazında yapılmış diğer çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sınırlı etkinlik gerçekleştirdikleri (Akdal, 2020; Erdoğan vd., 2013; Ergül vd., 2014; Kargın vd., 2017b; Taşkın vd., 2014; Tuğluk vd., 2008), gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunluğunun ise uyaklı sözcükleri bulma, ünlü

harflerin sesleriyle başlayan sözcükleri bulma ya da farklı harf sesi ile başlayan sözcükleri ayırt etme şeklinde olduğu belirtilmektedir (Akdağ, 2020; Ergül vd., 2014).

Son olarak sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların dinlediğini anlama becerileri testinden elde ettikleri puanları üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında bir fark yaratmadığı görülmektedir. 2013'te güncellenen 'MEB Okul Öncesi Eğitim Programı' içerisinde her ne kadar dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını fark ettirmeye yönelik bazı kazanımlar olsa da okul öncesi öğretmenlerinin bunlara yönelik etkili uygulamalar gerçekleştirme konusunda çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları (Ergül vd., 2014; Kargın vd., 2017a), dinlediğini anlama becerisini desteklemeye yönelik ise genel olarak kitap okuma etkinliği yaptıkları bilinmektedir (Ergül vd., 2015). Bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla sıklıkla kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri görüşmelerden elde edilen bulgular arasındadır. Her ne kadar okul öncesi öğretmenleri sınıf içi uygulamalarında kitap okuma etkinliklerine sıklıkla yer verdiklerini ifade etseler de bu sonucun elde edilmesinde gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin etkili bir dinlediğini anlama uygulaması çerçevesinde şekillendirme konusunda öğretmenlerin yaşadıkları sınırlılıkların etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun pasif dinleyici öğretmenin ise okuyucu konumunda olduğu geleneksel okuma yöntemiyle kitap okuma etkinliklerini gerçekleştirdikleri, bu yöntemle yapılan kitap okuma etkinliklerinin ise çocukların dilin yapısal özelliklerini keşfetmeleri ve dolayısıyla dinlediğini anlama becerisinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları önünde engel oluşturduğu belirtilmektedir (Kargın vd., 2017a; Kargın vd., 2017b). Hâlbuki okul öncesi öğretmenin kitap okuma etkinliğini dinlediğini anlama becerisinin tüm alt bileşenlerini vurgulayacak şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Örneğin, öğretmen çocuktan kitaptaki resimlerde bulunan bir nesneyi isimlendirmesi isteyerek sözcük bilgisinin genişlemesine katkı sunmalı, çocuğu kitaptaki resimler ve kitabın kurgusu üzerinden konuşarak morfoloji ve söz dizimi bilgi ve becerilerini desteklemeli, aynı zamanda kitap içinde sözcüklerle benzer ses yapılarına sahip olan ve olmayan sözcüklerle de etkinlikler yapmalıdır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamaları yapmadan sadece kitapta yazılanları okuma şeklinde gerçekleştirdikleri kitap okuma etkinliklerinin dinlediğini anlama gibi kapsamlı bir beceriyi desteklemekte yetersiz kalacağı söylenebilir. Ergül ve diğerleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini desteklemek amacıyla kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini fakat bu etkinlikleri geleneksel okuma çerçevesinde yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin ve sınıf içi okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken okuryazarlık performansları üzerinde bir etkiye sahip olduğu açıkça görülmektedir. Bununla birlikte erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin sahip olduğu erken okuryazarlık bilgi düzeyinin önemli olduğu fakat bu becerilerin gelişiminin tek başına bir göstergesi olmadığını ve öğretmenlerin var olan bilgi düzeylerinin mutlaka sınıf içindeki okuryazarlık uygulamalarına doğru ve etkili bir şekilde aktarılmalı gerektiğini göstermiştir.

Bu çalışmada iletilmesi gereken iki sınırlılık bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan ilki, çalışmanın sadece Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde görev yapan 29 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki öğrenciler ile gerçekleştirilmesidir. Yapılacak yeni çalışmalarda farklı şehir ve bölgelerden daha fazla sayıda okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki öğrencilerle çalışılması ile elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artacağı düşünülmektedir. Bir diğer sınırlılık ise öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik bilgilerin yarı yapılandırılmış gözlem formlarıyla elde edilmesidir. İleride yapılacak çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi erken okuryazarlık uygulamaları doğrudan gözlem yoluyla da değerlendirilerek sınıf içi erken okuryazarlık uygulamalarına yönelik daha kapsamlı bilgiler elde edilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin ‘sesbilgisel farkındalık’ kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496–515. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.653877>
- Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609–2620. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri, *İlköğretim Online*, 13(2), 622–639.
- Akbaba-Altun, S., Şimşek-Çetin, Ö., & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244–263.
- Altun, D., & Tantekin-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(1), 241–261.
- Badian, N. A. (2000). *Prediction and prevention of reading failure*. York Press.
- Baştuğ, Y. E. (2020). *Okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken okuryazarlıktan zenginleştirilmiş çevre açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. bs.). Pegem A Yayıncılık.
- 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>
- Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175–183.
- Casey, A., & Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 721–735). National Association of School Psychologists.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57–73). Oxford University Press.
- DeBaryshe, B. D., & Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18(1), 93–110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10409280701274741>
- Deretarla Gül, E., & Bal, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinliklerle çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33–51.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X031001026>

- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classroomsthrough in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 186–202.
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a matthew effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 58*(3), 853–864. https://doi.org/10.1044%2F2015_JSLHR-L-13-0310
- Ekici, K., İmir, H., & Temel, F. (2020). İlkokul algısı yazı farkındalığı becerilerine göre değişmekte midir? *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 753–776. <https://doi.org/10.16916/aded.705103>
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1188–1199.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin 'etkileşimli kitap okuma' bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 603–619. <https://doi.org/10.17860/efd.88429>
- 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.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech Language Pathology, 9*(1), 36–47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in English and Spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia, 57*(2), 161–178. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-007-0007-9>
- Feyman-Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (2013). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1–13). Erlbaum.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251–272.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi sunulan erken okuryazarlık eğitiminin öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerinden değerlendirilmesi* (Proje No. 220K191). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82–96.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 479–492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>

- Hsieh, W., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229–247. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. P., & Grimm, K. J. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 143–156. <http://dx.doi.org/10.1177/02711214050250030201>
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237–68. http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017a). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369–2384.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017b). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61–87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>
- Kartal, H., & Güner, F. (2016). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14–30. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.269445>
- Laçın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bilgi testi geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 150–172. <https://doi.org/10.53444/deubefd.981337>
- Laçın, E., & Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100–128. <https://doi.org/10.9779/pauefd.975676>
- Lever, R., & Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69–86. <http://dx.doi.org/10.1177/002221940203500106>
- McLachlan, C., & Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasi-experimental study of five New Zealand centres. *Reading and Writing*, 27(5), 819–839. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-013-9467-y>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- National Assessment of Educational Progress (2013). *A First Look:2013 Mathematics and Reading*. (NAEP, 2013). National Assessment of Educational Progress at Grades 4 and 8 (2013).
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2018). *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* (G. Akoğlu & C. Ergül, Çev.; 1. Bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428–442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>
- Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi

- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233–261. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6864>
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. *Topics in Language Disorders*, 10(3), 76–88. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-199006000-00008>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137–152. <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1612>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 61–78. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173475>
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312. <https://dx.doi.org/10.1037/a0017763>
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. V. M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235–257. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430701344306>
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (Eds.). (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care*, 50, 707–721. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430500207021>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). The Guilford Press.
- Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61, 44–63. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-010-0046-5>
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology*, 59, 1–7. <http://dx.doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100795>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Tsao, Y. L. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. *Education*, 128(3), 515–520.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64–75.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy* (3th ed.). Pearson Education Inc.

- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679–689. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman, & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11–30). The Guilford Press.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.