

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık ile İlgili Görüşleri ve Staj Uygulamaları

Dilek ALTUN¹, Feyza TANTEKİN ERDEN²

Geliş Tarihi: 28.04.2015

Kabul Ediliş Tarihi: 28.03.2016

ÖZ

Bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerinin ve staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik yer verdikleri etkinliklerin sayı ve çeşitliliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 81 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının büyük bir kısmının erken okuryazarlık konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adayları staj uygulamalarında sınırlı sayıda ve çeşitte erken okuryazarlığı destekleyecek etkinliklere yer verdiklerini ve bu etkinlikleri planlama ve uygulama aşamalarında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: erken okuryazarlık, okul öncesi, öğretmen adayı görüş, uygulama

Pre-service Preschool Teachers’ Opinions and School Practices on Early Literacy

ABSTRACT

The present study aims to investigate pre-service preschool teachers’ opinions on early literacy notion and their school practices to enhance children’s early literacy skills. The participants of the study were 81 pre-service teachers who are enrolled in a state university in Ankara. Data were collected through a question form. The form was developed by the researchers. Data were analyzed by using content analysis. The results revealed that pre-service teachers have limited knowledge about the early literacy notion. In addition, they applied limited number and kinds of early literacy activities in their school practices. They indicated that they face some problems about preparing and applying early literacy activities. The findings were discussed based on the related literature and Turkish context. Implications and recommendations were addressed for early childhood teacher education programs.

Keywords: early literacy, preschool, pre-service teacher opinions, practices

¹Arş. Gör, Ahi Evran Üniversitesi- ODTÜ-ÖYP, daltun@metu.edu.tr

² Doç. Dr, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, tfeyza@metu.edu.tr

GİRİŞ

Alıcı dil becerilerinden biri olan okuma, bireyin yazılı kaynaklardan anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010; Otto, 2006; Thompkins, 2005). Okuma becerileri, bilgi edinme, kullanma ve yapılandırma için kullanılan en önemli araçlardan biridir (Allen, 2012). Okuma, tüm eğitim kademelerinde bilgiye ulaşma ve hayat boyu öğrenmede kullanılan ana becerilerdendir (UNESCO, 2009). İlkokul yıllarında okumayı öğrenmek ve bu becerileri geliştirmek amaçlanırken, sonraki eğitim kademelerinde ise öğrenmek ve bilgiyi yapılandırmak için okuma becerilerinin kullanılması hedeflenmektedir. Başka bir ifade ile öğrenciler ilk aşamada okumayı öğrenmekte, ikinci aşamada ise öğrenmek için okumaktadır (Graves, Juel ve Graves, 1998). Okuma becerileri bireyin akademik başarısı için de temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarıları ile okuma becerileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Cunningham ve Stanovich, 1998; Echols, West, Stanovich ve Zehr, 1996). Öğrencilerin ilkökullerinde yaşadıkları okuma problemleri daha sonraki eğitim kademelerinde de büyük ölçüde devam etmektedir. Bu nedenle ilkökuller okuma başarısı bireyin sonraki yıllardaki akademik başarısının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1997; Juel, 1988; Rasinski ve Padak, 2005; Smith, 1997; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Öğrencilerin eğitim hayatlarına güçlü bir başlangıç yapmaları için ilkökuller yıllarında okuma becerilerini istenilen düzeyde kazanıp geliştirmeleri gerekmektedir.

Okuma Becerilerinin Kazanımı ile İlgili Yaklaşımlar

Geçmişten günümüze çocukların okuma becerilerini ne zaman ve nasıl kazandıkları konusunda farklı görüşler ortaya atılmıştır (Gillen ve Hall, 2003; Morrow, 2009). 1930'lu yılların öncesine kadar gelişmiş ülkelerde çocukların okula gelişimsel açıdan benzer düzeyde başladıkları varsayımından hareketle, okul açıldıktan birkaç gün sonra hemen okuma yazma çalışmalarına başlanmıştır. Bu çalışmalarda çocukların bireysel farklılıkları ve gelişim düzeyleri yeterince göz önünde bulundurulmamıştır (Akyol, 2010). Bu çalışmalar sonucunda okuma yazmayı öğrenemeyen öğrenciler sınıfta bırakılmıştır. Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde birinci sınıf düzeyinde okuma alanında %30-40'lara varan başarısızlık tablosuyla karşılaşmıştır (Akt: Akyol, 2010; Caswell, 1933). Karşılaşılan bu tablo üzerine yapılan araştırmalar, çocukların okula başlangıçta bilişsel ve fiziksel gelişim açılarından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çocukların okula başlangıçta sahip olduğu gelişim düzeyinin okumayı öğrenme için önemli olduğu ve belli bir olgunluğa erişmeyen çocukların okuma öğretimi için bekletilmesi gerektiği savunulmuştur (Carlton ve Winsler, 1999; Gillen ve Hall, 2003; Morrow, 2009; Soderman, Gregory ve McCarty, 2005). Bu görüşün teorik dayanaklarından biri Arnold Gesell'in (1928) çocuk gelişimi ile ilgili yaptığı çalışmalarıdır (Carlton ve Winsler, 1999; Kelley ve Surbeck, 2007; May ve Kundert, 1997). Gesell'in (1928) olgunlaşma teorisine göre çocuklar doğuştan belirli ve önceden programlı bir biyolojik iç saatle dünyaya gelmektedir. Gelişim, kalıtımsal olarak belirlenmiş bir süreçtir (Berk, 2012). Olgunlaşma ise öğrenmeden bağımsız, ağırlıklı olarak kalıtımsal kontrol edilen organizmanın

belirli bir biyofizyolojik yetkinliğe ulaşma durumudur (Aydın, 2008; Berk, 2012; Senemoğlu, 2002). Bu görüşe göre çocuklar, özellikle bilişsel olarak belirli bir olgunluğa erişmeden okuma yazma çalışmalarına başlanmamalıdır.

Morphett ve Washburne (1931) çalışmalarında çocukların ne zaman okumayı öğrenmeleri gerektiği sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmalarının sonuçlarına göre çocukların okumayı öğrenmeleri bilişsel gelişimleri ile yakından ilişkilidir ve çocuklar bilişsel açıdan 6 yaş 6 ay seviyesine ulaşmadan okuma yazma öğretimine tabi tutulmamalıdır (Morphett ve Washburne, 1931). Okumaya hazır oluş görüşünün etkisi ile okuma yazma öğretimi ilkökul birinci sınıfa bırakılmış ve okul öncesi dönem okuma yazmaya hazırlık yılları olarak kabul edilmiştir. Okumaya hazır oluşluk, çocuğun planlanan öğretim programından yararlanması için gerekli olan çeşitli bilişsel ve fiziksel becerileri içeren genel bir olgunluk seviyesi olarak kabul edilmiştir (Akyol, 2010). Çocukların okul olgunluğunu belirlemek için çeşitli testler uygulanmış ve yeterli olgunluğa erişmeyen öğrencilere ek bir yıl süre vererek okula geç başlaması (academic redshirting) ve anaokulunun tekrarı uygulamasına gidilmiştir (Frey, 2005; Mathews, 1996; May, Kundert ve Brent, 1995). Okumaya Hazırbulunuşluk/Hazıroluşluk (Reading Readiness) olarak adlandırılan bu görüş, 1980'lere kadar Amerikan okuma öğretim programlarına yön vermiştir (Gillen ve Hall, 2003; Morrow, 2009).

1970'li yılların sonlarından itibaren çocukların okuma ve yazma becerilerinin edinimi ile ilgili görüşler çarpıcı bir şekilde değişmeye başlamıştır (Gillen ve Hall, 2003). Özellikle beyin araştırmalarının öğrenme alanında sunduğu yeni veriler ve erken çocukluk döneminin insan gelişimi üzerinde etkisini ortaya koyan çalışmalar bu değişime temel oluşturmuştur (Tealy ve Sulzby, 1986). Beyin araştırmalarına göre yaşamın ilk üç yılı beynin en hızlı gelişim gösterdiği dönemdir (Hawley, 2000; Morrow, 2009; Shonkoff ve Philips, 2000). İlk üç yıl beyin korteksinde işitme, görme ve dil alanlarında sinaps oluşumunun çok hızlı olduğu tespit edilmiştir. Bebeklik döneminde itibaren sunulan uygun sosyal ve fiziksel uyarıcılar sayesinde beyinde yeni sinaptik bağlar kurulmaktadır (Shonkoff ve Philips, 2000). Bu dönemde uyarılmayan nöronlar ise sinapslarını kaybederek budanmaktadır. Bu çalışmalar, bebeklerin yaşamın ilk günlerinden itibaren beyin ve dil gelişimleri için uygun çevresel uyarıcılara ihtiyaç duyduğunu ve bu uyarıcıları algılayabildiklerini ortaya koymaktadır (Beaty ve Pratt, 2003; Shonkoff ve Philips, 2000). Bu sonuçlar çocukların okul öncesi dönemde ev ve okul ortamında kazandığı deneyimlerin önemini gündeme getirmiştir.

Reid (1966) ve Downing (1979) okul öncesi dönemde çocukların okuma hakkında sahip oldukları algıları araştırmışlardır. Durkin (1966) ve Clarke (1976) ise ilkökula başlamadan önce okuma becerilerini kazanan çocuklar üzerine çalışmalar yapmışlardır (Gillen ve Hall, 2003). Durkin (1966) okuma becerilerini ilkökul öncesinde kazanan çocukların aileleri ile yaptığı görüşme sonrasında, bu çocuklara ev ortamında düzenli bir şekilde kitap okunduğunu ve yazılı kaynak ve uyarıcılar açısından zengin bir ev ortamı sunulduğunu belirterek, çocukların

okuryazarlık becerilerini kazanma sürecinde okul öncesi dönemde kazandıkları deneyimlerin önemine dikkat çekmiştir. Clay (1966) ise doktora çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini gelişimsel olarak incelemiş ve ilk olarak “filizlenen okuryazarlık” (emergent literacy) kavramını kullanmıştır. Clay’a (1967) göre okuryazarlık, iddia edilenin aksine ilkokula başlamadan önce gelişimsel bir süreç içinde gelişmekte ve kaynağını erken çocukluk döneminden almaktadır. Çocuklar dil ile ilgili kazandıkları deneyimlere bağlı olarak yazılı dilin form ve işlevleri hakkında bazı kavram ve farkındalıklara sahip olarak ilkokula başlamaktadır (Teale ve Sulzby, 1986). Goodman (1986) erken çocukluk döneminde gelişen bu becerileri anlatmak için kök metaforunu kullanmıştır. Goodman’a (1986) göre erken okuryazarlık becerileri, okuma becerisinin köklerini oluşturmakta ve bu becerilerin kök salması için zengin bir okuryazarlık toprağına ihtiyaç duyulmaktadır.

Filizlenen okuryazarlık görüşüne göre okuryazarlık becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişimsel bir süreç içinde edinilmekte ve erken çocukluk dönemi okuryazarlığın öncül becerileri için kaynak oluşturmaktadır (Lonigan, 2004; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998; 2001). Filizlenen okuryazarlık görüşü ile birlikte çocukların erken çocukluk döneminde edindiği dil ve okuryazarlık deneyimleri önem kazanmış ve bu konuda birçok araştırma yapılmıştır (Cassel, 2011; Clay, 1993; Crain-Thoreson ve Dale, 1992; Sulzby, 1985; Teale, 1982; Whitehurst, vd., 1994). Yapılan bu çalışmalar erken çocukluk döneminde ev ve okulda sunulan zengin okuryazarlık ortamının, erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynadığını göstermiştir. Okul öncesi dönemden ilköğretim dönemine kadar öğrencilerin okuryazarlık gelişimlerini takip eden birçok boylamsal çalışmada, erken okuryazarlık becerileri ile ilköğretim okuma becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir (Badian, 1998; Bishop, 2003; Kim ve Petscher, 2011; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Storch ve Whitehurst, 2002).

Erken Okuryazarlık Becerileri

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP) (2008) erken okuryazarlık konusunda yapılan araştırma sonuçlarını sentezlemek ve erken okuryazarlık gelişimi konusunda bilimsel veriler sunmak için 2002-2006 yılları arasında 12 kez toplanmıştır. Panel 0-5 yaş arası dönemde gelişen ve ilköğretim yıllarındaki okuma becerilerinin öncülü ve yordayıcısı olan erken okuryazarlık becerilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu hedefle ilgili alan yazında yer alan 7313 araştırmaya ulaşılmış ve araştırma kriterlerini karşılayan 234 araştırma meta-analiz çalışması ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, sözel dil becerileri, yazı kavramları, kendi adını yazabilme ve sesbilgisel bellek gibi erken okuryazarlık becerileri, ilköğretim dönemi okuma becerilerini yordamaktadır. Scarborough (1998) da 61 adet araştırmayı meta-analiz ile ele aldığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bir diğer çalışmasında Scarborough (2009) okuma becerilerinin ediniminin çok yönlü bir süreç olduğunu ve birbirini kuşatan birçok alt beceriyi içerdiğini belirtmiştir. Bireylerin yetkin okuyucular

olması için sahip olması gereken becerileri, kelime tanıma ve dili kullanma ve anlama becerileri olarak iki ana sınıfa ayırmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisinin yazılı kelimeyi seslendirme olan kelime tanıma sürecini destekleyen ön beceriler olduğunu ifade etmiştir. Kelime dağarcığı, yazı kavramları, önbilgi ve sözel dil becerilerinin ise anlamlandırma ve yorumlama süreci için gerekli olduğunu belirtmiştir. Scarborough (2009) sonuç olarak tüm bu becerilerin etkileşim halinde birbirini destekleyerek geliştiğini ifade etmiştir. Yapılan birçok araştırma sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisinin kelime tanıma sürecine katkı sağlarken (Blachman, Tangel, Ball, Black ve McGraw, 1999; Pullen ve Justice, 2003), kelime dağarcığı ve sözel dil becerilerinin okuduğunu anlamaya katkı sağladığını (Greene ve Lynch-Brown, 2002; Ouellette, 2006; Riedel, 2007) ve bu becerilerin etkileşim halinde okuma becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur (Wise, Sevcik, Morris, Lovett, ve Wolf, 2007).

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Okul Öncesi Eğitimin Yeri

Okul öncesinin, okuma yazma becerilerinin ediniminde atıl bir dönem olmadığını anlaşılması ile birlikte çocukların bu dönemde kazandığı deneyimler önem kazanmıştır. Ailesel faktörler ve ev-içi okuryazarlık ortamı, çocukların erken okuryazarlık gelişiminde büyük rol oynamakla birlikte bir program dâhilinde bu becerilerin desteklenerek takip edilebileceği kurumlar okullardır (Cassel, 2011; Evans ve Shaw, 2008; Farver, Xu, Lonigan ve Eppe, 2012; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003). Gelişmiş ülkeler erken okuryazarlık becerilerini desteklemek ve çocukların okula güçlü ve olumlu bir başlangıç yapmalarını sağlamak için birçok program yürütmektedir (Balla-Boudreau ve O'Reilly, 2002; Evangelou ve Sylva, 2003; Israel, 2007). Bu programlar aracılığıyla çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinin takip edilmesi, bu beceriler açısından güçlük yaşayan çocuklara erken müdahale edilmesi ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sunulması hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesinde uygulanan bu programların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediğini göstermektedir (Bailet, Repper, Piasta ve Murphy, 2009; Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton, 2003; Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Planlanan programların etkili bir şekilde uygulanmasında, zengin uyarıcılar sunan sınıf ortamının hazırlanmasında ve sınıf içinde çocuklarla etkileşimli bir dil kullanılmasında ise öğretmene büyük görevler düşmektedir (Hindman ve Wasik, 2008; NAEYC, 1998). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık eğitimi hakkında sahip olduğu inanç, algı, bilgi ve tutumların çocukların sınıf içi okuryazarlık deneyimlerini etkilediği gözlenmiştir (DeFord, 1985; Justice vd., 2008; Guo vd., 2010; Islam, 1999; McMahon, Richmond ve Reeves-Kazelskis, 1998). Alanyazında yer alan çalışmalar öğretmenlerin etkili erken okuryazarlık öğretimine yönelik bilgi düzeylerinin yetersizliğine dikkat çekmektedir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Hindman ve Wasik, 2008; Mather, Bos ve Babur, 2001). Öğretmenlerin yaşadığı bu yetersizliğin en önemli nedenleri arasında okul öncesi öğretmeni yetiştirme

programlarında erken okuryazarlık öğretimine yeterli düzeyde yer verilmemesi gösterilmektedir (Dickson ve Caswell, 2007; Hsieh, Hemmer, McCollum ve Ostrosky, 2009).

Ülkemizdeki okul öncesi öğretmenliği lisans programları incelendiğinde, erken okuryazarlık ve dil gelişimlerini ele alan bağımsız bir ders bulunmamaktadır. Bir önceki öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan çocukta dil ve kavram gelişimi dersi, 2007 yılında güncellenen yeni program ile birlikte kaldırılmıştır (YÖK, 1998; 2007). Erken çocukluk döneminde gelişim, çocuk edebiyatı ve ilköğretime hazırlık dersleri içeriğinde çocukta dil gelişimi, okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri konularına kısmi yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi staj derslerinde okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri alanında plan hazırlayıp uygulama yapması beklenmektedir.

Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık hakkında bilgi düzeylerini ve uygulamalarını araştıran çok az sayıda çalışma yer almaktadır (Ergül vd., 2014). Bu araştırmaların sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sayı, çeşit ve niteliksel açıdan sınırlı etkinliğe yer vermektedir (Ergül vd., 2014; Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Kerem ve Cömer, 2005; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008). Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümünün erken okuryazarlık konusunda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduğu ifade edilmektedir (Ergül vd., 2014). Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık konusunda bilgi düzeylerini ve staj uygulamalarını araştıran basılı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin araştırılması ve yaşadıkları güçlüklerin tespit edilerek lisans eğitimi aşamasında giderilmesinin, hem öğretmen kalitesinin artması, hem de gelecek kuşakların daha nitelikli bir okul öncesi eğitim alması için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramı hakkındaki bilgi düzeylerinin ve staj uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramı hakkında sahip olduğu görüşler nelerdir?
- 2) Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitimde yeri hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 3) Öğretmen adayları staj uygulamalarında erken okuryazarlığı desteklemek için hangi etkinliklere yer vermektedir?
- 4) Öğretmen adayları staj uygulamalarında hangi sıklıkla erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik etkinliklere yer vermektedir?
- 5) Öğretmen adayları staj uygulamalarında erken okuryazarlığı desteklemek için yer verdikleri etkinliklerin, planlama ve uygulama aşamasında kendilerini ne kadar yeterli hissetmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili bilgi ve staj uygulamaları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 81 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

	3. sınıf		4. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kadın	36	93	40	91	76	94
Erkek	1	3	4	9	5	6
Toplam	37	46	44	54	81	100
Erken Okuryazarlık İle İlgili Katılım Gösterilen						
Ders	2	5	1	2	3	4
Konferans/seminer	1	3	2	5	3	4
Herhangi bir ders almadım/seminere katılmadım	34	92	41	93	75	92

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan erken okuryazarlık ile ilgili bilgi ve staj uygulamaları formu ile toplanmıştır. Form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgilerini, stajlarında bu alana yönelik ne gibi uygulamalar yaptıklarını ve kendilerini bu uygulamalarda ne kadar yeterli hissettiklerini belirlemeye yönelik yedi adet soruya yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına sorular yazılı bir şekilde iletilmiş ve öğretmen adayları da soruları yazılı olarak cevaplamışlardır. Öğretmen adaylarının soruları cevaplama süresi yaklaşık olarak 45-60 dakikadır.

Formda yer alan sorular araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra üç okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda formda yer alan bir soru çıkarılmış ve bir soru üzerinde de düzenleme yapılmıştır. Soruların öğretmen adayları için açık ve anlaşılır olduğunu kontrol etmek için, her bir sınıf düzeyinden ikişer öğretmen adayı ile pilot uygulama

yapılmıştır. Form öğrencilere 2014-2015 öğretim yılı güz döneminin son haftalarında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin yazılı olarak cevapladığı formlar bilgisayar ortamında yazıya dökülmüştür. Her bir soru için ayrı dosyalar oluşturulup öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar alt alta sıra ile bu dosyalara aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerik analizi ile incelenmiş, metin halinde olan cevapların üstünde kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlar kendi aralarında bütünlük oluşturacak şekilde temalar altında toplanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık %95 olarak bulunmuştur. Kodlamalar arası tutarlılık %88'den büyük olduğu için kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Analiz sonucunda elde edilen kodlar ve temalar karşılaştırma ve yorumlamada kolaylık sağlaması amacıyla yüzde ve frekans olarak sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları, ilgili araştırma soruları altında tek tek sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Tanımlamaları

Öğretmen adaylarına “erken okuryazarlık kavramı deyince aklınıza neler geliyor?” sorusu yöneltilip, bu kavramı tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin verdikleri diğer cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Erken Okuryazarlık Kavramına İlişkin Öğretmen Adayı Tanımlamaları

	3. Sınıf f	4. Sınıf f	Toplam F
Harfleri tanıma/ayırt etme	16	22	38
İlkokula başlamadan önce okuma yazmayı bilme	13	12	25
Çizgi çizebilme/tamamlama	8	13	21
Ses farkındalığı/tanıma/ bilgisi	9	10	19
Yazı farkındalığı	4	9	13
Kalem tutma/kontrolü	8	7	15
İsmi/ soy ismi okuyup/yazabilme	1	6	7
Okumaya karşı ilgi/merak/istek	1	5	6
Sayıları tanıma	3	5	8
Kitabı okuyormuş gibi bakarak anlatma	1	4	5
Görsel materyalleri okuyabilme	2	3	5
Okunan hikâyeleri/kitabı anlama	-	3	3
Okula genel hazırbulunuşluk	3	3	6
Kendine okunanları dinleme	1	-	1
Hikâye anlatabilme	-	2	2
Harfleri yazabilme	-	2	2
Doğru ve kurallı cümleler kurabilme	-	1	1

Öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlar analiz edildiğinde her iki sınıf düzeyinde en fazla harfleri tanıma, ses farkındalığı ve çizgi çizebilme becerilerini kapsadığı ifade edilmiştir. Üçüncü sınıflardan 13 ve son sınıflardan 12 öğretmen adayı ise erken okuryazarlığı, çocukların okul öncesi dönemde okuma yazmayı bilmesi olarak tanımlamıştır.

Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Öğretmen adaylarından erken okuryazarlık konusunda sahip oldukları bilgi düzeyi hakkında özdeğerlendirme yapmaları ve kendilerini ne kadar bilgili hissettikleri sorulmuştur. 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının %51'i bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirtirken, 4. sınıfa devam eden adayların %18'i bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Toplamda ise öğretmen adaylarının %45'i kendilerini çok az bilgili hissetmektedir. Öğretmen adaylarının hiç biri kendini bu konuda bilgili ya da çok bilgili hissettiğini belirtmemiştir. Öğretmen adaylarının hissettikleri bilgi düzeyleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Konusundaki Bilgi Düzeyleri*

	3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bilgim yok	19	51	8	18	27	33
Çok az bilgili	14	38	22	50	36	45
Biraz bilgili	4	11	14	32	18	22
Bilgili	-	-	-	-	-	-
Çok Bilgili	-	-	-	-	-	-

Öğretmen adaylarına bu sorunun devamında kendilerini neden bu bilgi düzeyinde hissettiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Bilgi Hakkındaki Açıklamaları*

	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Teorik bilgi eksikliği	29	33	62
Uygulama/pratik eksikliği	20	16	36
Staj okulunda gördüğü uygulama ve öğretmen dönütlerinin katkısı	11	13	24
Okullarda bu alanda yürütülen farklı uygulamalar nedeniyle yaşanan çelişki/kargaşa	10	7	17
Bu konuda kişisel olarak merak/gelişim/okuma/araştırma yapmama	5	7	12
Meslek lisesinde alınan ders ve yapılan uygulamaların katkısı	2	3	5

İfade edilen açıklamalar incelendiğinde, her iki sınıf düzeyinde de öğretmen adayları, bu konuda teorik bilgilerinin eksik olduğunu (n=62), bu kapsamda bir ders almadıklarını ve uygulama aşamasında bu alanda ne gibi etkinliklere yer vermeleri gerektiği konusunda karmaşa yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları (n=17) ayrıca, alanda karşılaştıkları farklı uygulamaların kendilerinde kargaşa oluşturduğunu, hangi uygulamaların doğru hangi uygulamaların yanlış olduğu konusunda çelişkiye düştüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları (n=24) ise staj uygulamalarında kazandıkları deneyim ve öğretmen dönütlerinin konu hakkında bilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Yerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi eğitimde önemli bir yeri olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının %40’ı okul öncesi eğitimin ana hedeflerinden birinin çocukları ilkökula hazırlamak olduğunu ve bu amaca ulaşmak için erken okuryazarlık becerilerin

geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %22'si bu becerileri farklı gelişim alanlarını desteklediği için önemli bulurken, diğer %22'si ise bu becerilerin henüz oyun çağında olan çocukların gelişimlerinin üstünde olduğu için bu becerilere yer verilmemesi gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %10'u ise bu becerilerin okul öncesi dönemdeki yeri hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelerin olduğunu ve hangi görüşün daha doğru olduğu konusunda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının sadece %6'sı bu becerilerin çocukların gelecek okuma ve akademik becerileri için temel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf düzeylerine göre cevapların dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul Öncesi Eğitimde Yeri

	3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İlkokula hazırlar	13	35	19	43	32	40
Yer verilmemeli/karşılıym/gereksiz	10	27	8	18	18	22
Gelişim alanlarını destekler	7	19	11	25	18	22
Kararsızım	5	14	3	7	8	10
Okuryazarlığın temeli/okuma-akademik başarısına katkı sağlar	2	5	3	7	5	6

Staj Uygulamalarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinliklere Yer Verilme Sıklığı

Öğretmen adaylarına staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere ne sıklıkla yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %37'si bu tür etkinliklere hiç yer vermediklerini belirtirken, %13,5'i ise her hafta yer verdiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının %13,5'i ayda bir, %15'i üç haftada bir ve kalan %21'si ise iki haftada bir erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 6. Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinliklere Yer Verilme Sıklığı

	3. sınıf		4. sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hiç	15	41	15	34	30	37
Ayda bir kez	3	8	8	18	11	13.5
Üç haftada bir	7	19	5	11	12	15
İki haftada bir	7	19	10	23	17	21
Her hafta	5	13	6	14	11	13.5

Staj uygulamalarında erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik etkinliğe yer vermeyen 30 öğretmen adayından 22'si okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine değil, sadece Türkçe dil etkinliklerine yer verdiklerini ve bu etkinliklerin erken okuryazarlık becerilerini ne kadar desteklediği konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Altı öğretmen adayı ise bu etkinliklere yer vermek istediğini ama neler yapması gerektiğini tam olarak bilmediğini ve yanlış yaparım korkusu ile tercih etmediğini belirtmiştir.

Staj Uygulamalarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Yer Verilen Etkinlik Çeşitleri

Öğretmen adaylarına erken okuryazarlığı desteklemek için staj uygulamalarında ne tür etkinliklere yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Yer Verilen Etkinlik Çeşitleri

	3. sınıf <i>f</i>	4. sınıf <i>f</i>	Toplam <i>f</i>
Kitap/hikâye okuma	22	28	52
Soru cevap	9	5	14
Görsel okuma	7	3	10
Hikâye tamamlama	6	8	14
Uygulamıyorum	10	7	17
Çalışma sayfaları tamamlama	6	5	11
Sohbet etme	5	3	8
Hikâye oluşturma	4	7	11
Çizgi çalışmaları	4	8	12
Tekerleme söyleme	3	2	5
Parmak oyunu	3	5	8
Drama	3	5	8
Beyin fırtınası	3	1	4
Çocukların kendilerini ifade etme etkinlikleri	2	5	7
Oyun	2	4	6

Tablo 7. Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Yer Verilen Etkinlik Çeşitleri (devamı)

	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Şarkı söyleme	2	4	6
Ses çalışmaları	2	10	12
Harf çalışmaları	2	6	8
Küçük kas becerilerini geliştirme (oyun hamuru vb. çalışmaları)	2	6	8
Sayı yazma- eşleştirme-basit matematik işlemleri	2	5	7
Kelime/Kavram öğretimi	-	3	3
Bilmece sorma	2	1	3
Kalem tutma çalışmaları	1	2	3
Video izleme	1	2	3
Kendi adını yazma/tanıma	1	2	3
Şiir okuma	1	-	1
Online eğitim programları	-	1	1

Öğretmen adayları en fazla kitap okuma, hikâye tamamlama, soru cevap, çizgi çalışmaları ve ses çalışmaları etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. 17 öğretmen adayı ise bu tür etkinliklere yer vermediklerini belirtmiştir. Bu öğretmen adayları erken okuryazarlığı destekleyen etkinliklerin oyun çağı çocuklarının gelişim düzeylerine uygun olmadığına inandıkları için staj uygulamalarında hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlik Planı Hazırlama Öz Yeterlilik Düzeyleri

Öğretmen adaylarına staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırladıkları etkinlikleri planlama açısından kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının %53'ü kendilerini kısmen yetersiz, %27'si ise yetersiz hissetmektedir. Kendini yeterli hisseden öğretmen adayı oranı ise %20'dir. Dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının %25'i kendini yeterli görürken, üçüncü sınıfa devam edenlerin %14'ü kendi yeterli hissetmektedir (bkz. Tablo 8.).

Tablo 8. Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Etkinlik Planı Hazırlama Öz Yeterlilik Düzeyleri

	3. sınıf		4. sınıf		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Yetersizim	10	27	12	27	22	27
Kısmen yetersizim	22	59	21	48	43	53
Yeterliyim	5	14	11	25	16	20
Çok yeterliyim	-	-	-	-	-	-

Staj Uygulamalarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırladıkları Etkinlikleri Uygulama Öz Yeterlilik Düzeyleri

Öğretmen adaylarına erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik hazırladıkları etkinlikleri uygulama aşamasında, kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının %52'si kendisini kısmen yetersiz, % 28'i yeterli ve %20'si yetersiz hissetmektedir. 3. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının %19'u kendini yeterli hissederken bu oran 4. sınıflarda %36'dır. Tablo 9'da soruya ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 9. Erken Okuryazarlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hazırladıkları Etkinlikleri Uygulama Öz Yeterlilik Düzeyleri

	3. sınıf		4. sınıf		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Yetersizim	7	19	9	21	16	20
Kısmen yetersizim	23	62	19	43	42	52
Yeterliyim	7	19	16	36	23	28
Çok yeterliyim	-	-	-	-	-	-

TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeylerini ve staj uygulamalarını inceleyen bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının %22'sinin bu kavram hakkında biraz bilgili olduklarını düşündükleri görülmektedir. 3. sınıfa devam öğretmen adaylarının %11'i, son sınıf öğretmen adaylarının ise %32'si kendisini biraz bilgili hissetmektedir. Öğretmen adayları, erken okuryazarlık kavramı hakkında kendilerini yeterince bilgili hissetmemelerine neden olarak, lisans eğitim programlarında bu kavrama ilişkin doğrudan teorik bilgiye ve uygulamaya yer verilmemesini belirtmektedir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramına ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, 25 öğretmen adayı çocukların ilkokula başlamadan, herhangi bir formal eğitim almadan okuma yazma bilmesi ifadesini kullanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının erken okuryazarlık kavramının teorik alt yapısı ve içeriğini hakkında bilgi eksikliklerinin bulunduğunu görülmektedir. Bu konuda öğretmenler ile yapılan başka bir çalışmada da 17 okul öncesi öğretmeninden 8'inin benzer şekilde erken okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde okuma yazmayı bilme şeklinde ifade ettikleri tespit edilmiştir (Ergül vd., 2014). Bu tanımlamaların kavramın teorik arka planını ve içeriğini bilmemekten kaynaklandığı düşünülmektedir (Ergül vd., 2014).

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %40'ı erken okuryazarlık becerilerini, çocukların ilkokula hazırbuluşuna destek olduğu için önemli görürken, %22'si okul öncesi dönemde bu becerilere yer verilmesine karşı olduğunu

belirtmiştir. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlığı okula hazırbulunuşluk bağlamında ele almalarının okul öncesi eğitim programında yer alan açıklamalar ve alanyazınla bağdaştığı gözlenmektedir (Başer, 1996; Ergül vd., 2014; Esaspehlivan, 2006; MEB, 2013; Neuman ve Dickson, 2001). Buna karşın erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde yer almasına karşı olduğunu belirten öğretmen adaylarının, bu kavramın teorik alt yapısı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir sacayağı olan ve öğretmen adaylarını teorik ve pratik açıdan besleyen ana kaynaklardan biri olan lisans eğitim programlarında, erken okuryazarlık konusunu ele alacak ders ya da konulara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Mevcut lisans programında bu konunun yeterince ele alınmaması büyük bir eksikliklerdir.

Mevcut okul öncesi eğitim programında (2013) etkinlik çeşitleri ve açıklamaları bölümünde dil etkinlikleri; okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe dil etkinliği şeklinde iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde, %37'si staj uygulamalarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliğe yer vermediğini belirtmiştir. 22 öğretmen adayı ise stajlarında sadece Türkçe dil etkinliğine yer verip, okuma yazmaya hazırlık etkinliğine yer vermediğini belirtmiştir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini erken okuryazarlık bağlamında ele alıp, Türkçe dil etkinliklerinin erken okuryazarlık becerilerini destekleyip desteklemediği konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının cevaplarından yola çıkarak programda yapılan bu ikili sınıflamanın, yapay olduğu ve öğretmen adaylarında kafa karışıklığı yarattığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının staj uygulamalarında ağırlıklı olarak hikâye kitabı okuma, hikâye tamamlama, soru cevap, çizgi ve ses çalışmalarına yer verdikleri ve çeşit açısından sınırlı kaldıkları gözlenmektedir. Ülkemizde yapılan diğer araştırmalarda da, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sınırlı sayı ve çeşitte erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinliklere yer verdikleri görülmüştür (Ergül vd., 2014; Deretarla-Gül, 2006; Kerem ve Cömert, 2005; Tuğluk vd., 2008). Öğretmen adaylarının sınırlı çeşitte erken okuryazarlık becerilerine ilişkin etkinlik yer vermelerinde bilgi yetersizliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının sadece %20'si etkinlik planlama aşamasında, %28'inin ise uygulama aşamasında kendini yeterli hissettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık konusunda yeterli teorik bilgi almadan bu alanda etkin bir şekilde planlama ve uygulama yapmalarını beklemenin gerçekçi olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının erken okuryazarlık konusunda meslek hayatlarına daha donanımlı atılmaları için lisans eğitimi yıllarında konu hakkında zengin teorik bilgi ve uygulama deneyimleri kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmanın, öğretmen adaylarının erken okuryazarlık konusunda lisans yıllarında ne kadar donanım kazandığına dikkat çekme, bu konuda ileride yapılacak olan daha detaylı ve kapsamlı çalışmalara ilk adım oluşturma ve öğretmen yetiştirme programları üzerinde yeniden düşünme fırsatı

sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın katılımcı sayısı ve yöntem açısından sınırlılıkları olmakla birlikte gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara ilk adım oluşturduğuna inanılmaktadır. Gelecek çalışmalarda konu daha geniş katılımcı sayısı ve yöntemlerle daha ayrıntılı ve derinlemesine araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Allen, M. (2012). National years of reading 2012. Erişim tarihi: 11 Nisan 2014 <http://www.alia.org.au>
- Aydın, A. (2008) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegema.
- Badian, N. (1998). A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 472-481.
- Balla-Boudreau, N., & O'Reilly, D. (2002). *Early Childhood Literacy Programs in Canada: A National Survey*. http://readtome.ca/research/national_survey.
- Bailet, L. L., Repper, K. K., Piasta, S. B., & Murphy, S. P. (2009). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 336-255.
- Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beaty, J. J., & Pratt, L. (2003). *Early literacy in preschool and kindergarten*. Ohio, USA: Merrill Prencite Hall
- Berk, L. E. (2009). *Child development*. Boston, USA: Pearson.
- Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disabilities Quarterly*, 26, 189-202.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R., & McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing*, 11(3), 239-273.
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills* (Unpublished Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertation and Theses.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behaviour* (Doctoral dissertation). Erişim tarihi: 21 Ekim 2012 <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/778>
- Clay, M. M. (1967). The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.
- Clay, M. M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH.
- Clarke, M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Mesala & L. C. Ehri (Eds.), *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 235-262) New Jersey: Taylor & Francis
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-450.

- Deford, D. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 351-367.
- Deretarla- Gül., & Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 33-51.
- 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.
- Downing, J. (1979). *Reading and reasoning*. New York: Springer.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296-312.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A., & Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1451-1472.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evangelou, M., & Sylva, K. (2003). *The effects of the Peers Early Education Partnership (PEEP) on children's developmental progress*. (DfES Report No: 489).
- Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting what do we know and need to know?. *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346.
- Gillen, J., & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. In Hall, N., Larson, J., & Marsh, J (Eds). *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 3-12). London: SAGE.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzy (Eds.), *Emergent literacy writing and reading*. New Jersey, USA: Ablex Publishing Corporation.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- 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.
- Hawley, T. (2000). *Starting smart: how early experiences affect brain development*. Chicago: Ounce of Prevention Fund.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Israel, S.E. (2007). *Early reading first and beyond*. London: Corwin Press
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K., & Colton, S. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable PreschoolersRelative Effects of Two Approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 320-332.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.

- Kelley, M. & Surbeck, E. (2007). History of preschool assessment. In B. Bracken & R. Nagle. (Eds.), *Psychoeducational assessment of preschool children* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kerem, E. A., & Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Kim, Y.S., & Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional literacy skill development in Korean. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 635-656.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57-82). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482.
- May, D. C., & Kundert, D. K. (1997). School readiness practices and children at-risk: Examining the issues. *Psychology in the Schools*, 34(2), 73-84.
- May, D. C., Kundert, D. K., & Brent, D. (1995). Does delayed school entry reduce later grade retentions and use of special education services?. *Remedial and Special Education*, 16(5), 288-294.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- McMahon, R., Richmond, M. G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/> Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. London: SAGE
- Morphett, M. V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read ?. *The Elementary School Journal*, 31(7), 496-503.
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. USA: Pearson.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. Ohio, USA: PEARSON.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554-566.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Rasinki, T., & Padak, N. (2005). Fluency beyond the primary grades: Helping adolescent struggling readers. *Voices from the Middle*, 13, 34–41.
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 546-567.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48(1), 115-136.
- Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In F. F. Campbell, J. Soler., & G.

- Reid (Eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programs* (pp. 23-38). United Kingdom: SAGE.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shonkoff, J., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods*. Washington, DC: National Academy of Science.
- Soderman, A. K., Gregory, K. M., & McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. New York: Pearson.
- 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.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 458-481.
- Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood., D. Lapp., J.R. Squire., & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 273-285). New Jersey: Lawrence Erlbaum Assosication.
- Teale, W. H. (1982). Preschoolers and literacy: Some insights from research. *Australian Journal of Reading*, 5(3), 153-168.
- Thompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Ohio, USA: PEARSON
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). Education for All Global Monitoring Report: Literacy for Life. Erişim tarihi: 1 Eylül 2012. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2009). *The next generation of literacy statistics: implementing the literacy assessment and monitoring programme*. Erişim tarihi: 1 Eylül 2012. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.
- YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In D. K. Dickson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp.11-29). New York: Guilford Press.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1100.

SUMMARY

Acquiring reading skills is one of the major goals of the primary grades, whereas it is a tool for students to gain and construct their information for upper educational levels. In other words, in the first phase children are learning to read and then in the second phase they are reading to learn (Graves, Juel, & Graves, 1998). According to UNESCO (2006), reading is a base for lifelong learning and educational opportunities. Learning to read is one of the essential foundations for individuals' academic success (Arnold & Doctoroff, 2003; Duncan et al., 2007) and their full participation in today's literate societies (Nutbeam, 2008).

Children's primary grade reading problems keep going in secondary and high school years (e.g., Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Philips, Norris, Osmond, & Maynard, 2002; Rasinski & Padak, 2005; Smith, 1997; Spira, Bracken, & Fischel, 2005). Thus learning to read is one of the milestones in children's education life, and primary grade reading achievement is a prominent indicator for their later achievement.

In the related literature, a large number of studies investigated primary grade reading achievement. The studies pointed out that children's reading achievement in primary grades is related to their early literacy skills (e.g., Badian, 1998; Bishop, 2003; Coast-Kitsopoulos, 2010; Kim & Petscher, 2011; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Munger & Blachman, 2013). A meta-analysis by the National Early Literacy Panel (NELP) (2008) reported that early literacy skills have predictive factors for future literacy skills. Learning to read is a developmental continuum and the precursor of reading skills derived from early childhood years (Lonigan, 2004; Whitehurst & Lonigan, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Early childhood experiences are accepted as a source to foster children's early literacy skills. In this respect, early childhood education aims to support and improve children's early literacy skills. Preschool teachers have important roles to provide literacy enriched environment and experiences to children (Hindman ve Wasik, 2008; NAEYC, 1998). However, studies pointed out that preschool teachers do not have sufficient knowledge about early literacy notion (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Hindman ve Wasik, 2008; Mather, Bos ve Babur, 2001). Undergraduate teacher education programs aim to prepare pre-service teachers to their professional career. Current Turkish Early Childhood Education Undergraduate program does not cover any specific course related to early literacy notion. Therefore, the present study aims to investigate pre-service preschool teachers' opinions on early literacy notion and their school practices to enhance children's early literacy skills.

Study participants were 81 pre-service teachers who are enrolled in one of the state universities in Ankara. Data were collected through “early literacy opinions and school practices” questionnaire. The form was developed by the researchers. It consisted of two parts. The first part covers questions related to pre-service teachers’ demographic information and the second part covers eight questions related to pre-service teachers’ opinions and school practices on early literacy notion. After developing the questionnaire, three expert opinions’ were gained and pilot study were conducted with four pre-service teachers. Participants were asked to answer the form in written way. Data were analyzed by using content analysis by the researchers, and the interrater reliability is .95%.

The study findings revealed that 45% of the pre-service teachers had little knowledge on early literacy notion. None of the pre-service teachers indicated that they have adequate knowledge on the notion. 40% of the pre-service teachers believe that early literacy is important to foster children’s school readiness. 31% of the pre-service teachers indicated that early literacy refers to children’ learning to read and write before primary grade. 37% of the pre-service teachers did not apply any activities to support children’s early literacy skills in their school practicum. Pre-service teachers indicated that they face some problems when they prepare and apply early literacy activities. 20% of the pre-service teachers feel adequate to prepare literacy activities and 28% of the pre-service teachers feel adequate to apply activities.

The findings demonstrated that pre-service teachers have limited knowledge on early literacy notion and they applied limited activities to foster children’s early literacy skills in their school practices. Pre-service teachers indicated that they have a limited theoretical knowledge on the issue.

Although the study has limitation regarding participants’ number, the findings provide information to teacher education policy makers for rethinking on early literacy notion in undergraduate program. Early literacy should be integrated in undergraduate programs as a specific course or part of some courses to prepare pre-service teachers as well-prepared educators.

The study can be a first initiative to investigate teacher education program regarding early literacy notion. Future studies will investigate the issue in larger participants by using different data sources such as observations, interviews and questionnaires.