

## An Analysis of the Literacy Activities Provided by Preschool Teachers\*

Tolga ERDOĞAN<sup>1</sup>, Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK<sup>2</sup>, Özge ERDOĞAN<sup>3</sup>

**ABSTRACT.** The aim of the study is to analyze the views of preschool teachers' about literacy activities. In order to identify which literacy activities are used by the teachers, semi-structured interviews were carried out. The findings of the study indicate that preschool teachers participated in the study sufficiently give place in their instruction to the activities towards the development of the writing skill. However, it is also found that the activities in regard to the development of skills such as phonological awareness, visual perception, vocabulary, listening and speaking are very limitedly employed and when employed, such activities occur in a limited fashion in terms of variety.

**Key Words:** preschool education, literacy activities, preschool teachers

### SUMMARY

**Purpose and significance:** It is necessary to analyze children's environment and the opportunities for reading and writing offered to them in this environment in order to understand how children begin reading and writing and how their reading and writing skills improve (Makin and Whitehead, 2004). In other words, preparation activities to literacy carried out by preschool teachers should be analysed and reviewed. The reason for this is that social environment created by preschool teachers in the classroom, preschool teachers' perspective on literacy activities performed by them for this purpose directly affect the experiences of children (Berger 2005; Landry, Swank, Smith, Assel & Gunnewig, 2006; Missall, Mcconnell & Cadigan, 2006). Therefore, this study aims at analyzing the views of preschool teachers' on their literacy activities.

**Method:** The study has a descriptive nature. Qualitative techniques were employed in the study. The participants were twenty-eight preschool teachers working in various public schools in Ankara. In order to identify which literacy activities were used by the teachers, semi-structured interviews were carried out.

**Results:** The findings of the study indicate that preschool teachers participated in the study sufficiently give place the activities towards the development of the writing skill during instruction. However, it is also found that the activities in regard to the development of the skills such as phonological awareness, visual perception, vocabulary, listening and speaking are employed in a very limited manner and when employed, such activities occur in a limited fashion in terms of variety.

**Discussion and Conclusions:** The findings of the study indicate that preschool teachers participated in the study sufficiently give place in their instruction to the activities towards the development of the writing skill. The findings of the study indicate that there is no sufficient activity towards phonological awareness. It is further found that the activities regarding the skill of visual perception offered by the preschool teachers are not sufficient. Of vocabulary development activities, the most preferred one is the reading of stories. However, the other activities that contribute to the development of vocabulary such as tongue twister, finger game, riddles and matching the related things are not commonly employed by the majority of the preschool teachers. It is also found that the participants rarely gave place activities regarding the development of the listening and speaking skills that are again part of the literacy activities. Therefore, this suggests that the preschool teachers do not have necessary information to develop these skills. It is found that all participants provided different activities to develop the writing skills of the children.

\* This research was presented I. International Symposium on Turkish Instruction, December 15-17, 2011, Gazi University, Turkey.

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Karadeniz Technical University, Faculty of Education, [tolgaerdogan.edu@gmail.com](mailto:tolgaerdogan.edu@gmail.com)

<sup>2</sup> Research Assist., Hacettepe University, Faculty of Education, [ozensenay@gmail.com](mailto:ozensenay@gmail.com)

<sup>3</sup> Assist. Prof. Dr., Karadeniz Technical University, Faculty of Education, [erdoganozge.edu@gmail.com](mailto:erdoganozge.edu@gmail.com)

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi\*

Tolga ERDOĞAN<sup>1</sup>, Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK<sup>2</sup>, Özge ERDOĞAN<sup>3</sup>

**ÖZ.** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Ankara ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan yirmi sekiz okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaları belirlemek için onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında, yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer verdikleri, sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri ise sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi eğitim, okuma-yazmaya hazırlık, okul öncesi öğretmeni

## GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocuklar, okuma-yazma sürecine yönelik deneyimlerini sürekli olarak gelişimsel bir sırayla edinirler (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2009). Bu gelişimsel dönemde çocukların, görsel ve yazılı kaynakları fark etme, yazının kendine özgü özellikleri olduğunu anlama, gözlem becerilerini geliştirme, okunanların yazılabildiğini yazılanların ise okunabildiğini keşfetme vb. okuma-yazma deneyimleri kazanmaları onların okuma-yazma sürecine hazır olmalarına yardımcı olur. Okul öncesi dönemde bu deneyimleri kazanan çocuklar formal okuma-yazma sürecine kolay bir geçiş yaparlar.

Yapılan araştırmalar, okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında kritik dönemler olduğunu, erken yaşlarda çocukların okuma-yazma sürecine yönelik edindiği bilgi, beceri ve deneyimlerin okuryazarlıkları için temel oluşturduğunu, okul öncesi dönemde etkili bir okuma-yazmaya hazırlık eğitimi alan çocukların okuma-yazma becerilerini istenilen nitelikte kazandıklarını ortaya koymaktadır (Çelenk, 2007; Whitehead, 2007; Burns, Roe ve Ross, 1992; Erdoğan ve Erdoğan, 2010; Erdoğan, 2009). Birçok araştırmacı okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık, kelime dağarcığı, anlama, sözel dil, alfabe bilgisi, görsel algı, yazı bilinci gibi okuma-yazmaya hazırlığa yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir (Biemiller, 2003; Hsieh, Hemmeter, McCollum ve Ostrosky, 2009; McGee ve Morrow, 2005; Pierce, 2003; Sonnenschein ve Munsterman, 2002; Tani-Prado, 2010; Torgeson, 2004).

Çocuğun okul öncesi dönemde okuma-yazmaya yönelik yeterli hazırbulunuşluğa ulaşmasında ve bu becerileri istenilen nitelikte kazanmasında etkili olan becerilerden biri sesbilgisel farkındalıktır (Bianco ve diğ., 2010; Castles ve Coltheart, 2004; McGee ve Morrow, 2005; McGee ve Ukrainetz, 2009; Phillips ve Torgesen, 2006; Smith, Scott, Roberts, ve Locke, 2008). Sesbilgisel farkındalık, bir kelimeyi anlamından ayrı olarak hecelerine, seslerine ayırma ve sesleri manipüle edebilme yeteneği olarak tanımlanır. Başka bir deyişle sesbilgisel farkındalık, konuşma dilindeki ses birimlerinin farkında olmaktır (Schnobrich, 2009). Cümle ve kelime düzeyinde başlayan sesbilgisel farkındalık görevleri, aşamalı bir şekilde kelimelerden daha küçük parçalara yani seslere doğru ilerler. Birçok araştırmacı çocukların önce büyük birimlere (cümle, kelime) daha sonra küçük birimlere (sesler) duyarlı olduğunu belirtmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999; Kameenui, 1996; Stahl and Murray, 1994). Yangın, Erdoğan ve Erdoğan'a (2010) göre sesbilgisel farkındalığın gelişimi açısından çocukların; kelimelerin uyaklı olabileceğinin, aynı sesle başlayıp aynı sesle bitebileceğinin, cümlelerin kelimelerden ve kelimelerin hecelerden meydana geldiğinin farkında olmaları önemlidir. Buradan hareketle okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalığını

\* Bu araştırma, 15-17 Aralık 2011 tarihinde Gazi Üniversitesi'nde düzenlenen I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tolgaerdogan.edu@gmail.com

<sup>2</sup> Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozensenay@gmail.com

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erdoganozge.edu@gmail.com

geliştirmek için şarkı, şiir ve tekerlemelerden faydalanılabilir. Çocuklara cümleleri kelimelerine ayırma ve kelimeleri hecelerine ayırma etkinlikleri yaptırılabilir. Ayrıca aynı hece ve sesle başlayan ve biten kelimelerle ilgili değişik oyunlar oynatılabilir.

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında görsel ayırt etme ve görsel bellek ile ilgili etkinlikler görsel algı becerisinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca çocuklara yaptırılacak eşleştirme, zemin-şekil ayırımı, yer-yön tayini, mekânda konum, şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme vb. görsel algıya yönelik etkinlikler onların bilişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Böylece çocuklar ayrıntıları fark etmekte, gözlem yoluyla elde ettikleri bilgileri yorumlamakta, nesnelere ya da olaylar arasında ilişki kurmakta ve tahminde bulunarak sonuçlar çıkarmaktadırlar (Kannegieter, 1970). Görsel algı çalışmaları, bilişsel gelişime katkı sağlamasının yanı sıra okuma-yazma sürecinde harflerin tanınmasını, harfler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ayırt edilmesini de kolaylaştırmaktadır. Harfleri tanımayı öğrenmek öncelikle birbirine benzeyen şekilleri ayırt etmeyi öğrenme ile başlar. Görsel algıya yönelik etkinlikler, çocukların okuma-yazma sürecinde harf ve kelimeleri birbirinden ayırt etmelerine yardımcı olur. Çocuklar, harf ve sesler arasında bağlantı kurmadan önce “p”, “b” ve “d” gibi benzer harfleri birbirinden ayırt edecek beceriye sahip olmalıdır (Kavale ve Forness, 2000; King, Wood ve Faulkner, 2007; Schnobrich, 2009; Quinn, 2004; Woodrome ve Johnson, 2009).

Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık kapsamında yapılması gereken bir diğer çalışma da çocukların kelime dağarcıklarının geliştirilmesidir. Kelime dağarcığının gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Rupley ve Nichols, 2005). Okul öncesi dönemde hızla artan kelime sayısı okuma-yazma sürecini önemli ölçüde etkilemektedir (Callihan, 2003; Korat, 2009). Biemiller (2003) kelime dağarcığının okuma başarısını tamamen yordamadığını fakat eksikliğinin ise okuma-yazma sürecindeki başarısızlığı yordadığını belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, kelime dağarcığının okuma-yazmaya hazırlıktaki etkisi göz önüne alınarak okul öncesi dönemde bu beceriyi geliştirecek çeşitli etkinliklere yer verilmelidir. Wasik ve Hindman (2011), kelime dağarcığı gelişiminde, çocuklara okunan hikâyelerin önemli rol oynadığını ve okunan her hikâyenin ardından çeşitli etkinlikler yapılması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda hikâye ile ilgili açık uçlu sorular sorma, hikâyede geçen yeni kelimeleri vurgulama, hikâyeden öğrenilen kelimelerle ilgili cümleler oluşturma, bu kelimeleri canlandırma gibi çocuğun yeni öğrendiği kelimeleri kullanmalarına olanak sağlayacak etkinlikler yapılabilir.

Dinleme ve konuşma, okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele alınması gereken diğer önemli becerilerdir. Çocukların iletişime geçebileceği, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği, deneyimlerini ve izlenimlerini paylaşabileceği uygun ortamlar yaratılması onların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecektir. Ayrıca hikâye okuma, hikâye tamamlama, görsel sunu çalışmaları, yeni bir hikâye oluşturma, fen ve doğa çalışmaları, resimlerin yorumlanması gibi etkinlikler de çocukların, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi için önemli fırsatlar sunmaktadır (Tani-Prado, 2010; Yazıcı, 2002).

Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında ele alınacak önemli becerilerden biri de yazmadır. Okul öncesi dönemde yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler çocukların küçük kas becerilerinin gelişimini desteklemekle birlikte onların; yazının yönü, satır bilgisi, sayfa akışı hakkında farkındalık kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmalar çocukların sinir-kas, el-göz koordinasyonunu geliştirmesi ve yazma araçlarını tanıması açısından önem taşımaktadır. Diamond, Gerde ve Powell (2008) yazma becerisi gelişmiş olan çocukların harfleri daha kolay tanıdıklarını ve yazmaya ilişkin kavramlara yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir Beaty’ye (2006) göre okul öncesi dönemde bu beceriye yönelik olarak çocukların el-göz koordinasyonunu ve el-parmak kaslarını geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Bununla birlikte Yangın (2007), çizerken kalemi doğru tutma, kâğıdı doğru tutma, gözle kâğıt arasında uygun uzaklık bırakma, dikey, yatay, eğik, yuvarlak çizgiler çizme gibi çalışmaların çocukların yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukların yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikte çalışmaların yapılması kaçınılmaz hale gelmektedir.

Okul öncesi eğitim programında okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilköğretime geçişini kolaylaştırmak, hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermekte, asla okuma ya da yazma öğretmek amacını taşımamaktadır. Bu çalışmalar yalnızca son aylara yoğunlaştırılmamalıdır. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları tüm yıl içinde, çeşitli etkinliklerde

gerçekleştirilmelidir. Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir. Aksine, bu çalışmalar birçok farklı etkinlik türü ile (sanat, drama, müzik, oyun vb.) gerçekleştirilmelidir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilköğretimde okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır (MEB, 2006; MEB, 2012).

Çocukların okuma yazmaya nasıl başladıkları ve okuma yazma becerilerinin nasıl geliştiğini anlamak için onların yetiştiği ortamın ve bu ortamda çocuklara sağlanan okuma yazma fırsatlarının incelemesi gerekir (Makin ve Whitehead, 2004). Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin çocukları okuma-yazma sürecine hazırlamak için yaptıkları çalışmaların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü okul öncesi öğretmenlerinin, sınıfta yarattıkları sosyal ortam, okuma yazmaya hazırlığa yönelik bakış açıları ve bu bağlamda yaptıkları çalışmalar çocukların okuma yazmaya yönelik elde edecekleri deneyimlerini doğrudan etkiler (Berger 2005; Landry, Swank, Smith, Assel ve Gunnewig, 2006; Missall, Mcconnell ve Cadigan, 2006). Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında sesbilgisel farkındalığa yönelik yaptıkları etkinlikler nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında görsel algı becerisine yönelik yaptıkları etkinlikler nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında kelime dağarcığına yönelik yaptıkları etkinlikler nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yaptıkları etkinlikler nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık kapsamında yazma becerisine yönelik yaptıkları etkinlikler nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumun olduğu gibi ortaya konmasını amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39)”.

### Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma, Ankara ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen yirmi sekiz öğretmen katılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerden 26’sı kadın ve 2’si erkektir. Öğretmenlerin tamamı okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin 8’i 3-6 yıl, 20’si 7-10 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 120). Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında konuyla ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalardan yararlanılmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili beş konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır.

Daha sonra iki okul öncesi öğretmeni ile ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşme sonunda sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yapılmıştır. Araştırmaya katılan her öğretmenle bir görüşme yapılmış ve görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Düz metin hâlindeki veriler matrise yerleştirilmiştir. Matris üzerindeki veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada betimsel analiz kapsamında daha önceden belirlenen temalara göre katılımcıların ifadelerinin frekans dağılımı verilerek elde edilen veriler özetlenmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılara yer verilmiştir.

*Geçerlik ve Güvenirlik:* Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak için verilerin toplanması ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak için, elde edilen veriler üç ayrı araştırmacı tarafından ilk olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacıların analizleri arasındaki güvenirlilik için araştırmacı sayısı ikiden fazla olduğu için Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Kendall'ın uyum katsayısı  $W=0.96$  olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre araştırmacıların analizleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Dış güvenirlilik kapsamında araştırmacıların araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hale getirmesi gerekmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982). Bu kapsamda araştırmada araştırmacıların üstlendiği rol ve sorumluluklar; araştırma sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve sonlandırılması; uygulama sürecinin planlanması, uygulama ortamının oluşturulması ve yürütülmesi; gerekli analizlerin yapılması ve bulgular ile sonuçların raporlaştırılması şeklinde ifade edilebilir. Araştırmacıların kendilerine ait görüşleri, sonuçların raporlaştırılması aşamasında araştırmaya dâhil edilmiştir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tablolar halinde sunularak frekans dağılımları verilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılara yer verilmiştir.

### Sesbilgisel Farkındalığa Yönelik Etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili yaptıkları etkinlikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler

	f
Kelimelerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler	14
Kelimeleri hecelerine ayırma ile ilgili etkinlikler	4
Kelimelerin bitiş sesi ile ilgili etkinlikler	3
Kafiyeli kelimeler ile ilgili etkinlikler	2
Cümleleri kelimelerine ayırma ile ilgili etkinlikler	1

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yarısının (14 öğretmen) kelimelerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte kelimelerin bitiş sesi, kafiyeli kelimeler, cümleleri kelimelerine ayırma ve kelimeleri hecelerine ayırma ile ilgili etkinliklere az sayıda öğretmenin yer verdiği tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak 5. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Sadece kelimelerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler yapıyorum. Bunun için çocuklardan, evlerinden önceden belirlediğim bir ses ile başlayan nesnelere getirmelerini istiyorum. Daha sonra bunları hep birlikte panoya asıyoruz. Panoya astığımız nesnenin ilk sesi ile başlayan farklı kelimeler söylemelerini sağlıyorum.”*

### **Görsel Algı Becerisine Yönelik Etkinlikler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında görsel algı becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görsel algı becerisine yönelik yaptıkları etkinlikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Görsel Algı Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler

	<b>f</b>
Örüntü	11
Benzerlik-farklılık bulma	11
Parça-bütün ilişkisi	5
Hafıza oyunları	3
Şekil-zemin ilişkisi	2

Tablo 2’ye göre okul öncesi öğretmenleri görsel algı becerisi etkinliklerine yer vermelerine rağmen bunların sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu becerinin geliştirilmesine yönelik yaptıkları etkinliklerin çeşitlilik göstermediği de söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak 18. ve 26. katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Ben daha çok örüntü ile ilgili çalışmalar yapıyorum. Örneğin yere tebeşirle yollar çiziyorum ve her yol için legolarla bir örüntü oluşturuyorum. Daha sonra gruplara ayırdığım çocukların bu örüntüleri devam ettirerek yolu tamamlamalarını istiyorum.”*

*“Görsel algı çalışmalarına sanat aktivitelerinde yeterince yer verdiğim için okuma yazma için bu çalışmaları yapmıyorum. Bu yaşta, çocuklar için bunların yeterli olduğunu düşünüyorum. Bunun dışında pek bir şey yapmıyorum.”*

### **Kelime Dağarcığına Yönelik Etkinlikler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kelime dağarcığına yönelik yaptıkları etkinlikler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kelime Dağarcığına Yönelik Yaptıkları Etkinlikler

	<b>f</b>
Hikâye okuma	27
Tekerleme	16
Parmak oyunu	8
İlişkili varlıkları eşleştirme	7
Bilmece	4

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik olarak en çok hikâye okuma etkinliğini tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin tekerleme, parmak oyunu, bilmece ve ilişkili varlıkları eşleştirme etkinliklerine yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak 10. ve 22. katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Her gün mutlaka çocuklara hikâye okuyorum. Çünkü çocuklar hikâye dinlemeyi çok seviyor. Çocukların kelime hazinelerini geliştirmek için en etkili yolun bu olduğunu düşünüyorum.”*

*“Gün içinde hikâye okuyorum. Bilmece, tekerleme, parmak oyunları gibi çeşitli etkinlikler için özel zaman ayırmıyorum. Bu etkinlikleri zaten geçişlerde kullanıyorum.”*

#### **Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Etkinlikler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yaptıkları etkinlikler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler

	<b>f</b>
Çeşitli türlerde metinler okuma	16
Belirlenen bir konu hakkında konuşma, tartışma	11
Drama ve canlandırma	11
Sinema, çizgi film ve tiyatro izleme	8
Dinlediği metni yorumlama	8
Resim ve görsellerden yararlanarak öykü oluşturma	3
Görsel sunu	3

Tablo 4’e göre okul öncesi öğretmenlerinin dinleme ve konuşma etkinliklerine az sayıda yer verdikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok öğretmenlerin aktif olduğu etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. 12. ve 16. katılımcılar şunları söylemişlerdir:

*“Bütün etkinliklerimiz çocukların dinlemesini gerektiriyor. Dolayısıyla dinleme için özel çalışmalar planlamaya gerek yok diye düşünüyorum.”*

*“Çocukların konuşmaları için günlük hayatta ilgilerini çekebilecek çeşitli konular belirliyorum. Bu konular hakkında görüşlerini anlatmalarını istiyorum.”*

#### **Yazma Becerisine Yönelik Etkinlikler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik yaptıkları etkinlikler Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler

	<b>f</b>
Boyama	24
Kâğıt kesme, yapıştırma	23
Nokta birleştirme	20
Çizgi çalışmaları	20
Kâğıt katlama	19
Hamur çalışmaları	19

Tablo 5 incelendiğinde; tüm okul öncesi öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli ve çok sayıda etkinlikler yaptıkları görülmektedir. 1. katılımcı konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

*“Boyama, kesme-yapıştırma, origami gibi pek çok etkinlik yapıyorum. Çalışma kitapları işimi kolaylaştırıyor. Orada çok sayıda ve çeşitlilikte etkinlikler bulabiliyorum. Bu etkinlikler hem çocukların küçük kaslarını geliştiriyor hem de etkinliklerden keyif alıyorlar.”*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına yönelik etkinliklere yeterince yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim programında kelimelerin başlangıç ve bitiş sesini fark etme ile kafiyeli kelimeler türetme gibi sesbilgisel farkındalığa yönelik kazanımlar yer almasına rağmen (MEB, 2006), öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu etkinliklere yer vermedikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular okul öncesi eğitim programının okuma yazmaya hazırlık bölümünün tam olarak uygulanmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin konuya gereken önemi vermedikleri ya da bu becerinin geliştirilmesine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Phillips, Menchetti ve Lonigan (2008)'nin yaptıkları araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığın etkisini henüz anlamadıkları ve bu beceriyi desteklemek için nasıl etkinlikler yapacaklarını bilmedikleri belirlenmiştir. Karaman ve Üstün (2011) tarafından yapılan araştırmada özellikle deneyimli öğretmenlerin öğrencilerinin sesbilgisel farkındalığın aynı-farklı sesleri fark etme boyutunda deneyimli öğretmenlerin öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum deneyimli öğretmenlerin günlük planlarında sesbilgisel farkındalığa yönelik daha çok etkinliklere yer verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bay (2008) tarafından yapılan araştırmada ana sınıfı öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algıları yüksek olmasına rağmen en düşük yeterlik algısının sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmalar boyutunda olduğu görülmüştür.

Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişiminin incelendiği çalışmalarda çocukların kafiyeli kelimeleri bulma, aynı sesle başlayıp aynı sesle biten kelimelerin farkında olma, cümlelerin kelimelerden ve kelimelerin hecelerden meydana geldiği anlama gibi çalışmaları yerine getirebildikleri ortaya konulmuştur (Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgelds, 2003; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Rubba, 2004; Lerkkanen ve diğ., 2004). Bu bağlamda çok az sayıda okul öncesi öğretmenin cümleleri kelimelere ve kelimeleri hecelere ayırma etkinliklerine yer vermesi, bu etkinliklerin okul öncesi eğitim programında yer almamasından ya da öğretmenlerin farklı ve yaratıcı çalışmalara yönelme çabası içinde olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görsel algı becerisine yönelik yaptıkları etkinliklerin yetersiz olduğu görülmüştür. Görsel algı becerisinin geliştirilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında sanat, matematik, fen ve doğa etkinlikleri gibi pek çok fırsat olmasına rağmen öğretmenlerin bu beceriye yönelik etkinliklere az sayıda yer vermeleri düşündürücüdür. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında görsel algı etkinliklerinin önemini fark etmedikleri söylenebilir. Lynch (2009) ile Hindman ve Wasik'e (2008) göre öğretmenlerin sınıfta yapacakları etkinliklere ilişkin bakış açıları, onların uygulamalarını etkilemektedir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin görsel algı etkinliklerine yeterince yer vermemeleri, onların bu beceriye ilişkin bakış açılarından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik olarak en çok hikâye okuma etkinliklerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin kavramlardan sonra en çok hikâye, masal vb. etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün kelime dağarcığını geliştirmek için hikâye okuma etkinlikleri dışında diğer etkinliklere yeterince yer vermemeleri olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin, kelime dağarcığının nasıl geliştirileceği konusunda bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanabilir. Oysaki şarkı, saymaca, tekerleme ve parmak oyunlarında tekrarlanan kelimeler, çocukların bu kelimeleri daha kolay hatırlamalarına ve dolayısıyla aktif olarak kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca çocuklarda merak uyandıran bilmeceler, varlıkların birbiri ile ilişkisini düşünmelerini sağlayan eşleştirmeler, zihinlerinde daha kalıcı yer edinen canlandırmalar, kelimeleri somutlaştıran görseller, kelimelerin



anlamlandırılmasını kolaylaştıran gözlem ve yaşantılar kelime dağarcığının geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarda dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik az sayıda etkinlik yaptıkları görülmektedir. Erdoğan ve Erdoğan'a (2010) göre okul öncesi dönemde planlı bir eğitim sürecinden geçen çocuklar dinlediğini anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirerek sözel dil becerisi açısından okuma-yazmaya hazır hale gelirler. Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla az sayıda etkinliklere yer vermeleri, bu becerilerin geliştirilmesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu becerilerin geliştirilmesiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının hizmet öncesi ve hizmet içi aldıkları eğitimlerle ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, çocuklara çeşitli türlerde metinler okumalarına rağmen onların dinledikleri metni yorumlamalarına imkân sağlayacak çeşitli etkinliklere daha az sayıda yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yapılandırılmış dinleme çalışmalarını daha çok kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte çocukların daha aktif olabileceği görsel sunu, drama, canlandırma vb. etkinlikler yerine öğretmenlerin daha aktif olduğu "çeşitli türlerde metin okuma" gibi etkinliklerin yapılması, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde çocukların etkin rol almalarını engellemektedir. Gönen ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerinde genellikle öğrencilerle sohbet etmeyi tercih ettikleri ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının, çocukların yazma becerilerini geliştirmek için farklı etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde küçük kas becerilerine ve el-göz koordinasyonlarına yönelik yaptıkları etkinlikler çocukların yazma becerileri üzerinde oldukça etkilidir (Dankert, Davies ve Gavin, 2003). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının yazma becerisine yönelik çeşitli ve çok sayıda etkinliklere yer vermeleri onların bu becerinin öneminin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince yer vermelerine rağmen sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri sınırlı sayıda ve çeşitlilikte yaptıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin artırılması için şu öneriler getirilebilir:

1. Okul öncesi öğretmenlerine okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları hakkında yeterli ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir.

2. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık, görsel algı, kelime dağarcığı, dinleme ve konuşma becerilerini nasıl geliştirecekleri konusunda basılı materyal ve kaynaklar sağlanmalıdır.

3. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmene yol gösterecek ve rehberlik edecek daha ayrıntılı açıklamalar yer almalıdır.

## KAYNAKÇA

- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Bay, N. D. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berger, I. (2005). *Broadening the notions of early literacy*. Retrieved October 13, 2011, from <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue2/index.htm>
- Beaty, J. (2006). *Observing development of the young child, small motor development*. America: Pearson Copyright.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A. L., Lambert, E. Lima, L., Pellenq, C. & Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
- Burns, P. C., Roe, B. D. & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Callihan, K. D. (2003). *Emergent literacy activities in preschool years: The effects of explicit instruction on rhyming and narrative development*. Unpublished master of thesis, Marshall University.
- Castles, A. & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chard, D. J. & Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: Instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Dankert, H.L., Davies, P. L. & Gavin, W. J. (2003). Occupational Therapy Effects on visual-motor skills in preschool children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 542-549.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). *Okuma yazmaya hazırlık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı M., Koçyiğit S., Yazıcı, Z., Orçan M., Aslan D., Güven G. ve Özyürek A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 19, 23-40.
- Hindman, A. & B. Wasik. (2008). Head Start teachers' beliefs about language literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 479-92.
- Hsieh, W. Y. , 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, 229-247.
- Kannegieter, R. (1970). The result of a perceptual-motor-cognitive learning program designed for normal preschool children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 24, 208-214.
- Kameenui, E. J. (1996). Shakespeare and beginning reading, The readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2).
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Ana sınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). Auditory and visual perception processes and reading ability. *Learning Disability Quarterly*, 23, 253-270.
- King, B., Wood, C. & Faulkner, D. (2007). Sensitivity to auditory and visual stimuli during early reading development. *Journal of Research in Reading*, 30, 443-453.
- Korat, O. (2009). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade, *Computers & Education*, article in press.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A. & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing Early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324.

- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31–60.
- Lerkkanen M. K., Rasku-Puttonen H., Aunola K., & Nurmi J. E. (2004). Development dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 139-156.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29(2), 191–203.
- Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *How to Develop Children's Early Literacy: A Guide for Professional Carers and Educators*.
- McGee, L. M. & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. London: The Guilford Press.
- McGee, L. & Ukrainetz, T. (2009). Using scaffolding to teach phonemic awareness in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 62, 599–603.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*, Ankara.
- MEB. (2012). *Okul öncesi eğitim programı*, Ankara.
- Missall, K. N., McConnell, S. R. & Cadigan, K. (2006). Early literacy development: Skill growth and relations between classroom variables for preschool children. *Journal of Early Intervention*, 29(1), 1-21.
- Pierce, L. B. (2003). *The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading?* Unpublished doctoral dissertation, University Of North Texas.
- Pinto, G., Bigozzi, B., Gamannossi, B. A. & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: A predictive model for Italian language. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 61-78.
- Phillips, B. & Torgesen, J. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. *Handbook of early literacy research* ( pp. 101–113). New York: Guilford.
- Phillips, B., Menchetti, J. C. & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- 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.
- Quinn, P. C. (2004). Development of subordinate-level categorization in 3- to 7-month-old infants. *Child Development*, 75, 886–899.
- Roskos, K. A., Christie J. F. & Richgelds, D. J. (2003) *The essentials of early literacy instruction*. Retrieved October 05, 2011, from <http://www.naeyc.org>,
- Rubba, J. (2004). *Phonological awareness skills and spelling skills*. Retrieved September 15, 2008, <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.
- Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239-260.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergarteners*, Unpublished master of thesis, Miami University, Oxford.
- Smith, S. L., Scott, K. A., Roberts, J. & Locke, J. L. (2008). Disabled readers' performance on tasks of phonological processing, rapid naming, and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23, 113-124.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318–337.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Tani-Prado, S. (2010). *An evaluation of early reading first on emergent literacy skills: preschool through middle of first grade*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Torgeson, J. K. (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28, 6–19.

- 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.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). Yangın-erdoğan-erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği I. III. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 971-977.
- 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.
- Whitehead, M. (2007). *Developing language and literacy with young children*. London: Sage Publications Company.
- Woodrome, S. E. & Johnson, K. E. (2009). The role of visual discrimination in the learning-to-read process. *Reading and Writing*, 22(2), 117-131.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.