Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11(1), 2021, 447-478

www.pegegog.net

Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms

Emine KILINÇCI [*a], **Ayşegül BAYRAKTAR** [**b],

[a] Usak University, Faculty of Education, Usak/Turkey

[b] Ankara University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2021.012

Article History:

Received	24 August 2020
Revised	07 January 2021
Accepted	10 January 2021
Online	31 January 2021

Keywords:
Early literacy,
Classroom arrangement,
Early literacy materials,
Teacher practices.

Article Type:
Research paper

Abstract

In this qualitative study, the aim was to examine early literacy materials used by teachers in preschool classrooms as well as teachers' practices that were related to early literacy instruction. The participants of this qualitative study were 52 preschool teachers working in 22 public schools in the city of Uşak, Turkey. The Early Literacy Material Control Form was used to examine materials in the classrooms and one-to-one interviews were made with a semi-structured interview form to understand the practices of teachers. Results indicated that the preschool classes were lacking a sufficient amount and type of early literacy materials as well as activities chosen to stimulate early literacy skills development among children. There were shortcomings in effective literacy environment, book variety and the inclusion of diverse and interesting visuals in classroom. It was determined that teachers generally do mathematical activities and asked children to engage in drawing lines for their early literacy skills development. The most used method in the implementation of activities was the use of books and/or worksheets. Based on these findings, alternative ways to support early literacy skills and carrying out training programs which place more emphasis on early literacy materials and classroom practices are recommended.

Okul öncesi sınıflarındaki erken okuryazarlık materyalleri ve öğretmen uygulamaları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2021.012

Makale Geçmişi:

Geliş	24 Ağustos 2020
Düzeltme	07 Ocak 2021
Kabul	10 Ocak 2021
Çevrimiçi	31 Ocak 2021

Anahtar Kelimeler:
Erken okuryazarlık,
Sınıf düzenlemesi,
Erken okuryazarlık materyalleri,
Öğretmen uygulamaları.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Bu nitel araştırmada amaç, okul öncesi sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan erken okuryazarlık materyallerini ve öğretmenlerin erken okuryazarlık öğretimiyle ilgili uygulamalarını incelemektir. Bu nitel araştırmanın katılımcıları, Türkiye'nin Uşak ilindeki 22 devlet okulunda görev yapan 52 okul öncesi öğretmenidir. Sınıflardaki materyalleri incelemek için Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Formu kullanılmış ve öğretmenlerin uygulamalarını anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarında, okul öncesi sınıflarında yeterli miktarda ve türde erken okuryazarlık materyallerinin bulundurulmadığı ve bu becerilerinin gelişimi için seçilen etkinliklerin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Etkili bir okuryazarlık ortamının varlığı, kitap çeşitliliği ve sınıf içerisinde farklı ve ilginç görsellerin yer alması gibi konularda eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genellikle matematik etkinlikleri yaptıkları ve çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmelk için çizgi çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Etkinliklerin uygulanmasında en çok kullanılan yöntem kitapların ve / veya çalışma sayfalarının kullanılmasıdır. Bu bulgulara dayanarak, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için alternatif yollar ve erken okuryazarlık materyallerine ve sınıf uygulamalarına daha fazla vurgu yapan eğitim programlarının yürütülmesi önerilmektedir.

[*] **Author:** emine.ozyildirim@usak.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-3848-0404

[**] **Author:** : abayraktar@ankara.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-1700-8899

Introduction

The first year of elementary school is a critical transitional stage where elementary school children begin learning to read and write as well as become accustomed to the formalized school environment. However, the ability to learn to read as well as develop a love for reading, foster a positive attitude towards school, and be willing to learn depends on the children's readiness. This readiness is directly related to the concept of early literacy, which is defined, as the knowledge, skills, and attitudes that children acquire about reading and writing activities before formal school literacy education begins (Whitehurst & Lonigan, 1998).

According to the National Early Literacy Panel's report (2008), early literacy skills are a prerequisite for reading and writing effectively. Related studies emphasize that early literacy skills are an important predictor of children's future reading comprehension skills (Deacon & Kirby, 2004; Kannegiter, 1970, as cited in Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; McIlraith, 2018; Senechal & LeFevre, 2002), their attitudes towards reading and future academic achievement (Fletcher, 1997, as cited in Alisinanoğlu & Şimşek, 2012; Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001). Therefore, it is essential to support and develop early literacy skills.

According to Bronfenbrenner (1994), developments are the products of children's interactions with their environments. In this context, the teacher and school have a significant influence on shaping a child's development by providing the child with a productive learning environment (Berns, 2004). An effective learning environment can be provided with the appropriate materials and learning experiences. Supporting early literacy skills in this sense can be provided through different materials (Lehrl & Smidt, 2017) and related activities (Piasta, 2016). The organization that teachers provide in the classroom, the literacy materials presented to children, their activities, and stimuli have a significant impact on the quality of the literacy environment (Wolfersberger, Reutzel, Sudweek & Fawson, 2004). The quality of the educational environment is also closely related to the ways in which children learn, the skills they gain, and their attitude towards reading and writing (Ball & Gettinger, 2009). There is a strong relationship between the preschool classroom literacy environment and children's interest and engagement in literacy activities (Baroody & Diamond, 2016), and their early literacy development (Connor, Morrison & Slominski, 2006).

A review of the relevant literature showed that although there were studies that examined the classroom literacy environment (Altun, Tantekin Erden & Snow, 2018; Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012; Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet & Heilä-Ylikallio, 2020), these were not sufficient for adequately evaluating the preschool literacy environment. For this reason, examining the nature of learning environments in preschool classrooms and what activities teachers do to develop these skills were determined as the research problem of this study.

Supporting Early Literacy Skills in the Classroom Environment

Early literacy skills can be listed as verbal language skills, print awareness, letter knowledge, phonological awareness, visual perception skills, and pre-writing skills (Pullen & Justice, 2003; Uyanık & Kandır, 2010). To support these skills in the classroom, teachers can arrange an effective learning environment by using different materials and doing integrated activities. According to Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell, and Yeager Pelatti (2018), an effective physical literacy environment's dimensions include books and literacy-related materials, writing materials, print-rich environment and use of materials.

For language skills, examples of activities that can be carried out include interactive book reading practice which makes a huge contribution to children's language development, new vocabulary acquisition, especially to their early literacy skills development (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner & Murray, 2017), speaking and listening activities, play involving new vocabulary learning, puzzles, drama or drawing picture related to vocabulary, story-building studies from pictures, and story completion activities. In a high-quality preschool classroom, there should be books that differ from

simple to complex, both descriptive and narrative texts, writings about the current classroom themes, rhyming texts, alphabet books and pop-up books (Justice, 2006). The variety of books should also be enriched with wordless books as well as opportunities for children to create their own stories with these books by following the pictures (Rizqiyani & Azizah, 2019). In addition, the books should be placed on bookshelves at a height that children can reach and with the book covers visible and facing out so children can easily see and access the books.

In order to develop writing awareness and letter knowledge, writing can be included in activities, written materials such as books can be used according to a determined framework, and letter recognition games can be played or literacy-related play props such as shopping lists, labels, and telephone books can be used (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks & Fawson; 2004) in dramatic expression games. In addition, using print referencing in book reading activities is effective for the development of writing awareness and alphabet knowledge of preschool children (Joffe, 2009). When evaluating the use of text and the textual environment within preschool classrooms, there are normally two different types of media that are encountered. The first is the narrative textual environment, which, through a communicative perspective, includes and interacts with children. In the narrative textual environment, texts may be related to the classroom environment, the children within the classroom, the teacher, and/or the activities that the children will carry out (Gustafsson & Mellgren, 2002). In this way, children have a chance to understand and be a part of written language and its associated activities. For example, having children come to class each morning and have the task of locating and marking their own name or the name of their peers from a classroom list is an example of a classroom environment in which the child actively interacts with writing. In the classroom, stimuli can also be provided through personal interest items such as photographs, a list of children's birthdays, posters, and notes about the children and/or teacher. Classroom stimuli may also include items related to the classroom organization by preparing the board according to a theme, posting the daily schedule of activities, having a monthly calendar, providing a task list, showing the lunch menu and timetable as well as marking the learning centres and putting up such items as maps, address charts, and vocabulary words (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks & Fawson, 2004). Also, adding signs and symbols in a preschool classroom is an effective way of creating a print rich environment (Margrain & Mellgren, 2015). Importantly, the three rules of a narrative textual environment are examples of writing should convey a message, be clearly relevant to the children's experiences and context, and be a natural part of the daily activities and interaction (Gustafsson & Mellgren, 2002). The second textual environment is the passive textual environment where no demonstrative interaction occurs between the written texts, the children, and/or the teacher. In these situations, the text is used but in what is considered a more stereotypical manner, such as simply writing the children's names on their personal items and/or posting signs.

Also, writing corners can be organized with child-sized chairs and tables, maps, newspapers, magazines, posters, and signs as well as examples of both the children's and teacher's writing. Items included in the writing corner should support a variety of writing experiences as well as stimulate the production of functional writing among children and as a result, having a writing corner based on a classroom theme can enrich children's learning throughout the day (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Including writing materials in other learning centres in addition to writing corners such as science, book or dramatic play centres is another effective way of providing children with opportunities for using these materials as well as supporting their writing awareness and letter knowledge (Gerde & Bingham, 2012).

In addition, for phonological awareness, reading rhyming poems, singing nursery rhymes, rhythmic activities, grouping activities by first letters, and play that includes repeating the sounds of the first or last letters of words can be planned. Identifying different rhymes in a matching task, rhyming games, and finding a rhyme oddity problem are also effective activities for children's phonological awareness (Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008). To develop visual perception skills; pairing, grouping, patterning, performing activities related to the relationship between part-whole, memory games, box games, and activities that include reading of visual materials are recommended. Merging points, cutting-

pasting activities, doing origami or activities that support small muscle development (i.e., finger and hand dexterity) as well as holding a pencil can be done as pre-writing skills.

All these activities can be practiced at any time of day as well as integrated into dramatic play or any other variety of activities. Building early literacy activities such as writing activities into the daily schedule is highly recommended (Gerd, Bingham & Wasik, 2012). Moreover, according to Roskos and Chiristie (2017), literacy enriched play environments increase children's motivation and encourage more interaction with literacy materials. So, teachers should integrate these early literacy activities with play. In their study, Morrow and Rand (1991) modify the dramatic play area in four separate classroom environments. As a result, during the free-time play periods, it is the classrooms where literacy materials are thematically introduced and which have teacher support that children tend to be more interested in the materials. Using enjoyable and play-based teaching methods increase children's engagement in early literacy activities during preschool (Bingham, Hall-Kenyon & Culatta, 2010).

In Turkey, children in preschool do not learn to read and write formally, but in the 2013 Preschool Education Program, it is stated that literacy preparatory activities such as visual perception, phonological awareness, attention and memory, fine motor skills and mathematical activities should be carried out by integrating them with art, drama, music and play activities (Ministry of National Education [MONE], 2013).

The Present Study

It is hoped that this study will contribute to the field and practice of early literacy education by better determining which types of materials were utilised in preschool classrooms, which early literacy materials and stimuli were most frequently used or not used, and which activities were best used to develop early literacy skills in classrooms. In this context, the aim of this study was to examine early literacy materials provided in classrooms as well as to determine practices of teachers in preschool classes. Based on the general purpose of this research, answers to the following sub-questions were sought:

1. What are the materials placed in preschool classes for early literacy skills?
2. What kind of activities do teachers do to develop early literacy skills in their preschool classes?
3. In what ways activities are implemented to develop early literacy skills in preschool classes?

Method

Research Design

In this study, a qualitative research design was used to describe the situation observed within the preschool classrooms. Qualitative research is defined by Yıldırım and Şimşek (2003) as research that uses qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis, and a process for realizing perceptions and events in a realistic and holistic way within the natural environment. In this research, through observation and interview techniques, the materials used, and early literacy activities of teachers implemented in terms of developing children's early literacy skills were investigated. Observation is the process of collecting data needed for the research by focusing on specific targets (Gall, Gall, & Borg, 2003). In this research, a semi-structured observation was performed by using an Early Literacy Material Control Form (ELMCF). Notes were taken about the materials in the control form, when required. For example, next to "whether there are any clocks in the classroom" section, it was written that "None of the clocks observed were functioning". In addition to the observation process, an interview technique was also used. An interview is a controlled and purposeful form of verbal communication between the researcher and the person who is the subject of the research, and which provides in-depth information about the research subject (Cotien & Manion, 1994). Semi-structured interviews were conducted through an Interview Form. Semi-structured interviews are discussions within the framework of questions planned to be asked in advance, but depending on the

flow of the interview it is possible to change the direction of the interview with a different question, sub-questions and/or to ask the person to expand upon their answers (Türnüklü, 2000).

Participants

The study sample was composed of 52 preschool classrooms in 22 public schools in the city of Uşak, Turkey. These schools were selected using the convenience sampling method. In this method, participants are selected based on their being quickly and easily reached (Merriam, 2009). Thus, 52 preschool classrooms in 22 public schools in the city centre of Uşak, Turkey were visited according to their location, and 52 preschool teachers were interviewed within these schools.

A total of 41 of the 52 classrooms consisted of five years old children. In addition, six of the classes consisted of three to four years old children, and five classes consisted of six years old children, while most of the classes consisted of five years old children. Most of teachers participating in this study were women. Only five out of the 52 teachers were men. Also, most of the teachers who participated in the study (94.2%) had earned an undergraduate university degree. In addition, of the 52 teachers, only two had earned graduate-level university degrees and one had earned a two-year associate degree. Furthermore, 59.6% of teachers (n = 31) had between 5-15 years of teaching experience. It can be said that these teachers were generally experienced. While 12 teachers were more experienced with 15 years or more of teaching experience, and 17.3% of teachers (n = 9) had between 1-5 years of teaching experience.

Data Collection Tools

In this study, the Early Literacy Material Control Form (ELMCF) was used to determine materials and stimuli used in the observed classrooms, and a Semi-Structured Interview Form was used to determine the teachers' practices. In the preparation of the ELMCF, the related literature was reviewed. This literature review focused on the existing instruments developed to evaluate preschool classroom's early literacy environment, for example, the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP; Wolfersberger et al., 2004) and the Classroom Literacy Observation Profile (CLOP; McGinty & Sofka, 2009). After preparation of the form, four experts evaluated the form's checklist, and the checklist was finalized. Also, materials and stimuli that were seen in the classes but not previously included in the checklist form were added to the form according to the usage of the material by the classroom teacher. Thus, in the ELMCF, there were 43 different materials and stimuli that could be used for the development of children's verbal language skills, print awareness, letter knowledge, phonological awareness, visual perception skills, and pre-writing skills. All the included materials and stimuli are recommended in the literature as ways of providing an effective early literacy environment. These materials and stimuli were marked as "Exist" or "Non-existent" in the classrooms and additional notes were taken when deemed necessary.

The Semi-Structured Interview Form consisted of demographic information and three questions regarding the research topic. These questions included what the early literacy activities of the teachers were, how were the activities applied, and which points did they pay attention to during the book reading activities. This interview form was developed based on related literature and shared with four experts in the field of early childhood education. Thus, according to the experts' suggestions, the form was reorganized. Then, to determine content validity and functionality, the questions were asked to three preschool teachers and the form was analysed to determine whether the teachers could understand and/or answer the questions. Based on their recommendations, the Semi-Structured Interview Form was finalized.

Data Collection

In this study, the data were obtained by using the ELMCF and the Semi-Structured Interview Form. Prior to the study, ethical approval was obtained from the Uşak University Ethics Committee and application permission was obtained from the Uşak National Education Directorate. Then establishing connections was begun with primary schools that included preschools as well as with other independent

preschools in Uşak. To conduct observations in classrooms and to have interviews with teachers, permission was also gained from school principals and then the teachers' consents were also obtained. The appointments of observations and interviews were made prior to entering the schools. The study was started with 22 schools and 55 teachers working in those schools. However, three teachers were excluded from the study because they were special education teachers, and their classes were special education environments, thus inappropriate for the current study research aims. Thus, the study was completed with a total of 52 teachers. As far as possible, interviews and observations were conducted to coincide with the entrance or exit of the teachers so that the educational activities were not interrupted. Firstly, interviews were conducted with teachers. The interviews lasted 10-15 minutes on average. The interviews were recorded with a voice recorder. Subsequently, the researcher together with the teacher, observed the materials and stimuli in the class, and the material control form was filled out along with the teacher so that the materials that were stored in boxes, closets, or drawers were not forgotten, overlooked, or missed. Furthermore, some of the materials in the classroom were photographed after receiving permission from teachers.

Data Analysis

For the analysis of the data, the materials marked as existent or non-existent in the control form were counted and the total number of each material was calculated. The interviews conducted with the teachers were audio-recorded and transcribed. To ensure reliability at this stage, 16 voice recordings (25% of all data) were reviewed and transcribed by a second researcher who worked as an Assistant Professor at a State university in Turkey, and is an expert in early literacy skills in preschool education. The agreement between the two researchers was 100%. Afterward, the written records were analysed through content analysis and themes were determined for each question. In addition, the participants were numbered (e.g., 1 to 52). Content analysis was also conducted by the two researchers and consistency between the coders was calculated at 94% based on the Miles-Huberman Model ($(\Delta = C \div (C + \partial) \times 100)$ Δ : The reliability coefficient, C : Number of consensus on terms provided, ∂: Number of terms without consensus).

Findings

Materials and Stimuli Used in Classes for Early Literacy Skills

The materials and stimuli used in the classrooms were classified as: 1) materials that existed in all classes, 2) materials found in most of the classes, 3) materials used in almost half of the classes, 4) materials found in very few classes, and 5) materials that were not existent in any classes.

Writing materials (pencil, eraser, paints), scissors, glue, Playdough, puzzles, Legos, blocks, materials for fine motor-skills development (i.e., finger/hand dexterity), Atatürk Corner, activities in which names are written were found in all the observed classes. Particularly, materials such as writing materials, scissors, and glue were the materials that belonged to each child individually. While materials and stimuli other than those were kept in all classrooms and were materials that the children could see and/or every day. Ataturk is the founder of the Republic of Turkey and Atatürk corner includes photographs related to Atatürk. Images of these materials are shown in Figure 1, Figure 2, Figure 3, and Figure 4.

Figure 1. Block Samples.

Figure 2. Lego Samples.

Figure 3. Sample Materials for Fine Muscle Development.

Figure 4. Samples of Activities in which Names are Written.

The materials and stimuli that were observed in a majority but not all the classes are shown in Table 1.

Table 1.
Materials in most of the classes.

Materials	(f)	(%)
Bookshelf	45	86.54
Picture storybooks	45	86.54
Children's exhibited activities	43	82.69
Colour images	42	80.77
Numbers hung on walls	37	71.15
Images of the seasons	37	71.15
Images of weather conditions	35	67.31
Clock	34	65.38

It was unexpected to find out that 7 (out of 52) classrooms did not have bookshelves at all, even more concerning was that only seven of 45 bookshelves were arranged in an appropriate manner. All the bookshelves had picture storybooks, while other types of books were rarely observed. Apart from the children's work, stimuli such as colours, numbers, seasons, and weather visuals were the most frequently used in classrooms. In addition, 34 of the classes had clocks, but unfortunately, none of the clocks observed were functioning. The materials and stimuli that existed in almost half of the classes are shown in Table 2.

Table 2.
Materials that existed in almost half of the classes.

Materials	(f)	(%)
Traffic lights/signals	28	53.85
Writing board	27	51.92
Box games	27	51.92
Number beads (Abacus beads)	25	48.08
Images of geometric shapes	25	48.08
Symbols and names of learning centres	23	44.23
Decorative images	22	42.31

28 of the classes had stimuli such as traffic lights or signs, while 27 classes had writing boards and box games. These box games included items such as mapping cards, grouping cards, Jenga, tangram, intelligence toys, and bingo that can be used in memory development, focusing, grouping, matching, and determining similarities or differences. Examples of box games are provided in Figure 5. In 25 of the classes, there were four different geometric shape images, including: rectangles, triangles, squares, and circles as well as number beads (i.e., mathematical abaci) in different sizes. Examples of number beads are shown in Figure 6.

The materials that were observed to exist in very few classrooms are shown in Table 3.

Only 17 of the classes had a calendar as well as the children's names written on their belongings. Examples of calendars observed in the classes are provided in Figure 7. In 16 classrooms, there were emotion visuals such as happy, sad, confused, and frightened. Concept books were observed in 15 of the classrooms and graphics (i.e., colours, shapes, or number graphs) for height, weight, and the accompanying activities were observed in 11 classes. Boards for drawing lines, magazines, symbols of class rules, a map of Turkey, reading corner, alphabet books, and letters hanging on the walls were seen in very few classes. Board samples for drawing lines are shown in Figure 8, samples of concept books and alphabet books are shown in Figure 9.

Figure 5. Samples of Box Games.

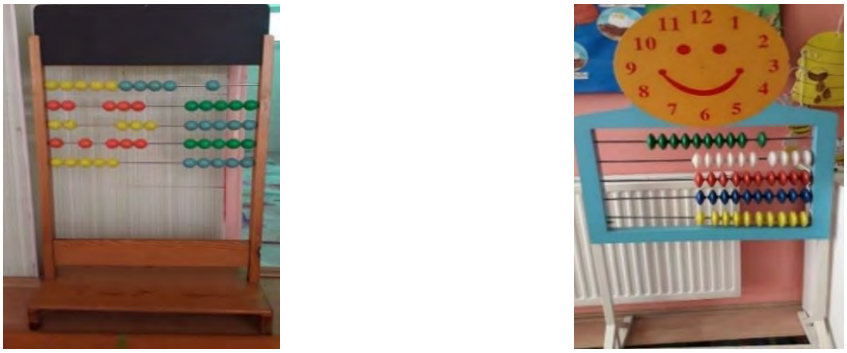


Figure 6. Number Beads (i.e., Abacus Samples).

Table 3.
Materials that existed in very few classes.

Materials	(f)	(%)
Calendar	17	32.69
Things on which names are written	17	32.69
Emoticon images	16	30.77
Concept books	15	28.85
Graphics	11	21.15
Boards for drawing lines	5	9.62
Magazines	3	5.77
Symbols of classroom rules	3	5.77
Map of Turkey	3	5.77
Reading corner	2	3.85
Alphabet books	1	1.92
Letters hung on walls	1	1.92

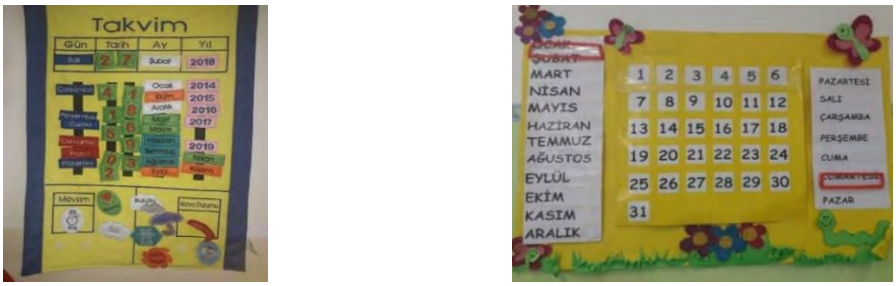


Figure 7. Calendar Samples.

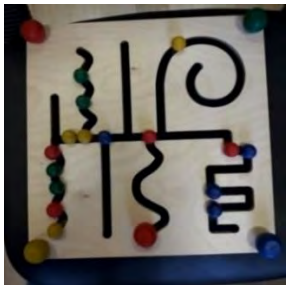


Figure 8. Board Sample for Drawing Lines.

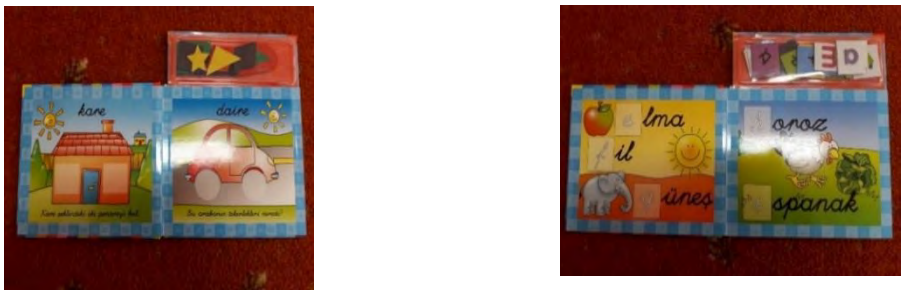


Figure 9. Samples of Concept Books and Alphabet Books.

The materials and stimuli that were included on the check list but not observed in any of the classes are written materials in dramatic play areas, newspapers, wordless picture books, picture frames, posters related to children, writing centre/corner, books related to different senses.

Activities to Improve Early Literacy Skills in Preschool Classes

The activities utilised to improve children's early literacy skills in preschool classes that were mentioned during interviews are listed in Table 4.

Table 4.
Early literacy activities.

Activity	(f)	(%)
Mathematics activities	37	71.15
Work on drawing lines	36	69.23
Work on sounds	29	55.77
Reading books	24	46.15
Teaching concepts	20	38.46
Holding a pencil	14	26.92
Work on fine motor skills	13	25.00
Work on visual differentiation	11	21.15
Teaching letters	7	13.46

It was shown in the results that the teachers mostly utilised mathematics activities such as counting, writing numbers, addition, matching, or grouping. The least preferred activity was teaching letters. Examples of the teachers' answers are provided in the following:

***Teacher 12**: 'I usually teach numbers. Or we do line work. They follow the dots and draw lines. I think they will learn to write that way easier.'*

***Teacher 20:** 'We love to read books. Sometimes we read two books a day. So, I think they have learned a lot. But we also do math activities like addition and counting.'*

***Teacher 31:** 'I'm doing everything to help them learn to read and write. I am showing them how to hold a pen. We also learn numbers and calculations. But I do not mention the letters. Sometimes they ask, but they need to learn the letters in primary school.'*

Application of Activities for Developing Early Literacy Skills in Preschool Classes

The application of activities utilised by teachers to improve the early literacy skills of children in the preschool classes is provided in Table 5.

Table 5.
Application of early literacy activities.

Application	(f)	(%)
Book work-working on worksheets	46	88.46
Game activity	23	44.23
Through different events or every moment of the day	9	17.31

Through the interviews with the participating teachers, it was determined that they carried out early literacy activities with their preschool children by using books and worksheets. Only nine teachers, which was seen as a small percentage, stated that they attempted to include literacy activities through different events or at every moment of the day. Examples of teachers' answers are provided in the following:

***Teacher 4:** 'In our class, every child has his or her own workbook, and we work on it every day. There are many kinds of activities in the book such as mathematics activities, visual perception studies, and line studies. Sometimes I also send homework papers about the activities that we did that day.'*

***Teacher 38:** 'We have a workbook that we follow. All the classes in this school use the same book. But I do not think that is enough. Children do not like sitting for long. For example, if I want to do activities about numbers, I am setting up a play activity right away. I tell them I am hiding numbers in the school garden. That is how our play starts. They find the numbers and we do movements according to the number they found. It is just an example.'*

***Teacher 43**: 'I am photocopying the worksheet according to the topic of that day. We do early literacy activities during the day, but they do not notice. For example, they put stars next to the name on the list when they come to class. They know their names. At the end of the week, we count the stars and talk about how many days they came to school.'*

During the interview process, as part of the third question, after the teachers explained how they organized their activities such as mathematics, drawing lines, and working on sounds (see Table 5), they were also asked to mention how they carried out book reading activities. As shown in Table 6, teachers stated what they paid attention to and how they carried out book reading activities.

The results of asking teachers about what they considered when carrying out book reading activities, 34 teachers stated they paid attention to their tone of voice, emphasis, and intonation when reading to the children. Examples of the teachers' answers are provided in the following:

***Teacher 15:** 'Children can become distracted while reading a book. Therefore, I try to draw their attention by imitating the sounds of the characters in the book. I keep changing my voice. They like it. Also, I show them the pictures of the book.'*

Teacher 23: *'First of all, I want them to sit in a U-shape. I make everyone see the book. When someone asks a question while reading a book, others get bored. That is why we do not talk when we read. But when the book is over, I ask questions about the book.'*

Table 6.
Points considered in book reading activities.

Things Considered	(f)	(%)
Tone, accent, intonation	34	65.38
Showing images	24	46.15
Asking questions during the activity	12	23.08
Asking questions after reading the book	10	19.23
Making eye contact	8	15.38
Attention-taking activities prior to reading	7	13.46
Sitting arrangement	6	11.54
Talking about the cover of the book	5	9.62
Role-playing	2	3.85

Discussion

The aim of this study was to identify the materials used by teachers in preschool classrooms as well as teachers' practices that were related to early literacy instruction. The stimuli children received are closely related to their early literacy skills development. At this stage, determining the state of preschool classrooms is the first step in creating effective learning environments for children. As a result, it is hoped that the findings from this current study will provide valuable information for the field.

Early Literacy Materials

The materials that are present in every class can be categorized as materials for writing in general as well as materials used for fine motor skills development. Importantly, in a study by Guo et al. (2012), the presence of materials related to writing in the classroom is found to have a positive impact on children's alphabet knowledge and name writing skills. Also, in another study conducted by Coşkun and Deniz (2017), in the U.S. State of Texas, it is determined that 11 out of 20 teachers have writing activity materials in their classrooms. Possibly more important than just having writing materials in classes is how the writing materials are presented to the children. There is a more effective approach to presenting writing materials in classes than just keeping the materials in boxes and/or closed cabinets for children to access only under teacher supervision. Instead, a more practical approach can be to have a designated writing corner where the writing materials are presented to the children in an interesting way and are at their disposal at any appropriate time. When the materials are presented in a way that the children can easily access them, they can start their own activities by using materials during time intervals called 'free time'. In this way the children can use the materials in whatever they would like during the designated times. For example, children can do activities such as writing a letter to a friend, creating a story, or changing the end of a story they have already heard.

Another point that all the teachers in this study cared about was the fine motor skill development of children. As a result, a wide range of materials was made available for the children in each classroom. Giving attention to the development of young children's fine motor skills is important because they will need adequate finger/hand dexterity as well as eye/hand coordination to carry out literacy tasks such as holding a pencil/pen, writing letters/words on paper, holding a book/turning pages, and so forth (Yangın, 2007).

While it was expected that bookshelves would be present in every class, it was surprising to find that no bookshelves were observed in seven of the classrooms. In the 2013 Preschool Education Program in Turkey, it was stated that every preschool class should have a book centre (MONE, 2013). In another study carried out by Turan and Ulutaş (2016), it is determined that among 245 preschool classrooms in

Ankara, Turkey, there were 235 preschool classrooms that have a bookshelf/book centre and 10 preschool classrooms which do not have a bookshelf and/or book centre for students. Also, most of the bookshelves observed were deemed to be inadequate both in terms of their physical state and the materials they contained. The reason of not having different types of attractive and interesting books may be the expensive prices of books in Turkey. The schools observed were state schools and unless these books were provided by MONE, the teachers may not have been to afford purchasing the more attractive yet expensive books. However, when classroom bookshelves are not physically exciting and appealing to children, then the children may not prefer using books during their free time and play activities. This is a missed opportunity for children to interact with books and literacy materials independently and/or with their peers, and not be doing only at the request of their teacher. However, by making small adjustments to the arrangement of the physical condition of bookshelves and rich literacy resources, can introduce children to a variety of books and text genre types. As a result, the children's interest in the books and materials provided may increase. In another study conducted by Altun, Tantekin Erden, and Snow (2018), book corners are also found to be limited in Turkish preschools. However, in the preschools of Nordic countries, books are very seen as an important component of the physical literacy environment (Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet, & Heilä-Ylikallio, 2020).

It was also determined through this current study that a considerable number of visual stimuli were utilised by teachers in their classrooms. For example, it was found that visual stimuli such as colours, numbers, seasons of the year, weather conditions, and geometric shapes were all commonly used by teachers. This is also common in Sweden, Norway, and Finland where different signs and/or symbols are displayed in almost all preschool classrooms (Hofslundsengen et al., 2020). Another important early literacy stimulus that was found in the classrooms was writing boards but, in most cases, the writing boards were reserved for teacher use. Thus, limited access to the smart boards brings into question the functionality of this type of writing board in the preschool classroom. Instead, for improving preschool children's early literacy skills development, it is advisable to utilise a smaller type of whiteboard that can be placed in the writing centre area. In addition, these writing boards can be used with other types of stimuli such as magnetic letters and/or numbers, geometric shapes, and so forth, which is likely to attract the attention of young learners. Unfortunately, in this study, the use of writing boards and similar types of writing was somewhat mute because none of the preschool classrooms observed had a dedicated writing centre/corner. The lack of observing writing corners in the classrooms from this study was not necessarily the norm, for example, in a Swedish study conducted by Gustafsson and Mellgren (2002), it is determined that nearly all of the 27 preschool classrooms investigated have a dedicated writing centre/corner including drawings, signs, paper of various sizes and textures, letters, greeting cards, shopping lists, interesting pens, frames, and computers. It was also recognized that other writing products and classroom writing materials were not included at any other learning centre. According to, Gerde and Bingham (2012), although preschool classrooms generally have well-equipment writing centres, it is a common issue for many preschool classrooms to not include writing materials at different learning centres such as block and/or dramatic play centres. Including diverse materials at learning centres throughout the classroom can be an effective way of addressing children's early literacy development, for example, items such as market labels, product names, shopping lists, mailboxes, and greeting cards can be included in dramatic play centres. Furthermore, to create a print-rich environment throughout the classroom, it is extremely important to include a variety of books at learning centres throughout the classroom such as the dramatic play centre, science centre, and block centre (Reutzel & Morrow, 2007). When investigating how teachers included writing into their classrooms, it was determined that stimuli such as writing children's names on their work, hanging up static items like shapes, colours, weather images, seasons of the year, and emoticon images should in most cases be considered as part of a passive textual environment (Gustafsson & Mellgren, 2002).

Also, not observed in the classrooms from this study but considered to be an important addition to the early literacy classroom environment were written materials such as newspapers, wordless books, posters, and textured items. For example, wordless books are an especially effective stimulus that

enhance children's language and vocabulary development (Chaparro-Moreno, Reali, & Maldonado-Carreño, 2017), storytelling skills (Rizqiyani & Azizah, 2019), and narrative comprehension skills (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards, & Schroeder, 2020), however, another striking finding was that there were no wordless books in any of the classrooms observed in this current study. The possible reason for this situation, as mentioned previously, might be the expensive cost of books in Turkey. As a result, it is clear from observations made in preschool classrooms from this study that teachers need to become more aware, better informed, and ultimately proactive at incorporating writing and written texts into their classroom environment through a variety of more communicative, diverse, and interesting ways.

Early Literacy Activities

Interviews from this study revealed that among the early literacy activities that were utilised by the preschool teachers, the most preferred were mathematics and drawing lines. However, it is important to remember that early literacy skills have a much broader range and teachers should focus on a greater range of these skills to fully address students' development. The least preferred activity, on the other hand, appeared to be letter knowledge instruction. In a study by Erdoğan, Altınkaynak, and Erdoğan (2013), it is found that teachers mostly include activities that are related to writing skills. Whereas teachers in this current study did give importance to writing skills activities such as drawing lines, however, it was shown in the findings that they more often focused on mathematics activities. One finding that was similar in both studies was that the least preferred activity was letter knowledge instruction. The study by Uygun, Katrancı, and Taşkın (2014), also provides similar results that teaching letters is the least preferred instructional activity. Teaching letters being the least preferred activity within the classrooms observed may be due to the widespread notion that there is no need for letter knowledge during preschool. It is extremely significant that letter knowledge instruction is not supported or recommended by the Turkish MONE (2013), however, it is previously determined that having letter knowledge during preschool as well as the first year of elementary school is a strong indicator of children's future reading ability (Adams, 1990, as cited in Roberts, 2003) and vocabulary skills (Slavin & Chambers, 2016). Also, letter knowledge and phonological awareness are closely related, so it is recommended that they are taught together (Roberts, 2003).

The way teachers in this study utilised early literacy activities within their classrooms was not very promising. For example, they generally preferred to use book work and/or working on worksheets. However, according to Morrow and Rand (1991), thematic play and game-type literacy activities provide the ideal circumstances that allow children to develop, practice, and expand their early literacy skills. Early literacy activities should be carried out through a variety of methodologies, children's interest should be kept alive through diverse instruction, and teachers should attempt to foster the most positive attitude possible regarding instruction and topics related to literacy learning. While it is known that preschool-aged children learn early literacy skills the easiest through play and game-type activities (Roskos & Chiristie, 2017), which can be carried out at any time of the day, many teachers are surprisingly adamant about utilising textbooks and worksheets for early literacy activities and instruction. In a study by Akbaba Altun, Şimşek Çetin, and Bay (2014), teachers state that they utilise worksheets from textbooks for their early literacy instructional activities. However, to grab children's attention and maintain their interest at the highest level, the context of play is remarkably effective for early literacy activities (Bingham, Hall-Kenyon, & Culatta, 2010). A study conducted by Balantekin and Kartal (2017), shows that workbooks were insufficient for children's acquisition of early literacy skills. Also, it is found that the workbooks examined only cause the children to become passive recipients in the learning process and ultimately prevents them from actively asking questions and completing the activities. In addition, the workbook activities do not provide room for enough learning objectives as well as give inadequate emphasis to other objectives. An example of an alternative approach to early literacy instruction which is more in line with the use of thematic and game-type activities occurs in the research by Coşkun and Deniz (2017), where they find that teachers in the U.S. State of Texas carry out early literacy activities through play, music, questions, conversations, observations, and travel. They also

create experiences related to daily life, provide a variety of materials for children, and combine these activities together as well as with other activities.

When considering the use of reading activities in this current study, the teachers were generally not using interactive book reading with children during their reading activities. The reason for this may be related to preschool classrooms being too crowded as well as teachers' concerns about classroom management in these classrooms. The lack of utilising interactive book reading as an early literacy instructional technique runs contrary to a substantial amount of research which recommends interactive book reading be used for reading activities with children because it leads to the highest level of literacy gains in the most efficient method of book reading; especially with preschool-age children (Dowdall et al., 2017). In addition, Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan, and Karaman (2015) evaluate book reading practices within preschool classrooms in the context of interactive book reading and the results are like the findings of this current research. The teachers could also use book reading activities for increasing students' vocabulary by asking students to explain images from the story book, emphasizing target words, asking students to use target words in meaningful sentences, and so forth. Teachers can also cut a variety of illustrations from newspapers, magazines, and brochures as well as ask children to combine illustrations of different characters, settings, and objects that appear in a story.

Also, to improve their students' vocabulary and communication skills at the end of the day, teachers could also ask children to summarize daily events, what they learned, what they liked the most, and what they would like next. In addition, teachers could ask students to explain how they spend their time at home or during holidays. While, in writing centres, the teachers could have children draw pictures to explain their overall likes and dislikes.

Conclusion

It was found that materials for writing in general and materials utilised for fine motor skills development were present in every classroom. Also, a considerable number of visual stimuli were utilised by teachers within their classrooms. However, in general, the preschool classes were lacking a sufficient amount and type of early literacy materials. There were shortcomings in the existence of a variety of books and the inclusion of diverse and interesting visuals within the classroom. Furthermore, it was also made clear that there is an on-going need to improve not only the physical condition and presentation of bookshelves and book centres but also the overall content and makeup of the books included in preschool classrooms.

Limitations and Recommendations

The current study had some limitations. First, it was conducted with 52 preschool classrooms in 22 public schools and in only one city located in Turkey. This number may be insufficient for the representativeness of the study. For this reason, this type of study can be extended by including a greater number of classrooms in different cities. Secondly, in future studies, the findings can be enriched by observing how the materials are used as well as what kind of activities the teachers carry out.

For the practitioners, it is recommended that the awareness of early literacy skills instruction strategies and techniques be better emphasized as part of in-service teacher training programs. In addition, it is also important to carry out these in-service trainings with hands-on activities as well as to propose a variety of new approaches and alternative ways to support the early literacy skills training of teachers. Also, pre-service teachers should be informed about interactive book reading practices, effective classroom design, and providing different materials as well as offering a variety of activities in the classroom to develop early literacy skills. Furthermore, in their internship practices, pre-service teachers should be encouraged to carry out a variety of early literacy activities as well as utilise materials that support the early literacy skills of children.

Acknowledgement

This article was presented orally at the V. International Eurasian Educational Research Congress.

Turkish Version

Giriş

İlköğretim 1.sınıf, çocukların okuma yazmayı öğrenmeye başladıkları ve okul ortamı ile tanıştıkları bir geçiş basamağıdır. Ancak çocukların okuma yazmayı öğrenebilmeleri, okumayı sevebilmeleri, okula karşı olumlu bir tutum geliştirebilmeleri, öğrenmeye ve okumaya karşı istekli olmaları sahip oldukları hazırbulunuşluk ile ilgilidir. Bu hazırbulunuşluk da erken okuryazarlık kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Erken okuryazarlık, okullarda formal okuryazarlık eğitimi başlamadan önce çocukların okuma ve yazma faaliyetleri hakkında kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nin (The National Early Literacy Panel) (2008) raporuna göre erken okuryazarlık becerileri etkili bir şekilde okuma yazma öğrenmenin ön koşuludur. İlgili araştırmalar, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların gelecekteki okuduğunu anlama becerilerinin (Deacon & Kirby, 2004; Kannegiter, 1970, akt. Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; McIlraith, 2018; Senechal & LeFevre, 2002), okumaya yönelik tutumlarının ve gelecekteki akademik başarılarının (Fletcher, 1997, akt. Alisinanoğlu & Şimşek, 2012; Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001) önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bronfenbrenner'a (1994) göre gelişimler, çocukların çevreleriyle olan etkileşimlerinin ürünleridir. Bu bağlamda, öğretmen ve okul, çocuğa verimli bir öğrenme ortamı sağlayarak çocuğun gelişimini şekillendirmede önemli bir etkiye sahiptir (Berns, 2004). Etkili bir öğrenme ortamı ise uygun malzemeler ve öğrenme deneyimleriyle sağlanabilir. Dolaysıyla, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, zengin uyaranlarla donatılmış farklı materyaller (Lehrl & Smidt, 2017) ve ilgili etkinlikler (Piasta, 2016) aracılığıyla sağlanabilir. Öğretmenlerin sınıfta sağladıkları ortam, çocuklara sunulan okuma yazma materyalleri, etkinlikleri ve uyaranları, okuma yazma ortamının niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Wolfersberger, Reutzel, Sudweek & Fawson, 2004). Eğitim ortamının kalitesi aynı zamanda çocukların öğrenme yolları, kazandıkları beceriler ve okuma ve yazmaya yönelik tutumlarıyla da yakından ilişkilidir (Ball & Gettinger, 2009). Okul öncesi sınıflarının okuryazarlık ortamı ile çocukların okuryazarlık etkinliklerine ilgisi ve katılımı (Baroody & Diamond, 2016) ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi (Connor, Morrison & Slominski, 2006) arasında güçlü bir ilişki vardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, sınıf okuryazarlık ortamını inceleyen çalışmalar olmasına rağmen (Altun, Tantekin Erden & Snow, 2018; Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012; Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet & Heilä-Ylikallio, 2020), bunlar okul öncesi okuryazarlık ortamını etkili bir şekilde değerlendirebilmek için yeterli değildir. Bu nedenle okul öncesi sınıflarındaki öğrenme ortamlarının doğasının incelenmesi ve öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için ne gibi etkinlikler yaptıkları bu çalışmanın araştırma problemi olarak belirlenmiştir.

Sınıf Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi

Erken okuryazarlık becerileri sözel dil becerileri, yazı farkındalığı, harf bilgisi, fonolojik farkındalık, görsel algı becerileri ve yazma öncesi beceriler olarak sıralanabilir (Pullen & Justice, 2003; Uyanık & Kandır, 2010). Öğretmenler bu becerileri desteklemek için farklı materyaller kullanarak ve bütünleştirilmiş etkinlikler yaparak etkili bir öğrenme ortamı düzenleyebilirler. Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell ve Yeager Pelatti'ye (2018) göre, etkili bir fiziksel okuryazarlık ortamının boyutları, kitapları ve okuryazarlıkla ilgili materyalleri, yazı materyallerini, yazıca zengin çevreyi ve materyallerin kullanımını içerir.

Dil becerileri için gerçekleştirilebilecek aktivitelere, çocukların dil ve özellikle erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve yeni kelime edinimine büyük katkı sağlayan etkileşimli kitap okuma uygulaması (Dowdall, Cooper, Tomlinson, Skeen, Gardner & Murray, 2017), konuşma ve dinleme aktiviteleri, yeni kelime öğrenimini içeren oyunlar, kelime dağarcığıyla ilgili bulmacalar, drama, kelime ile ilgili resim çizimi, resimlerden hikâye oluşturma çalışmaları ve hikâye tamamlama etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Yüksek kaliteli bir okul öncesi sınıfında, basitten karmaşığa farklılık gösteren kitaplar, hem tanımlayıcı hem de öyküleyici metinler, mevcut sınıf temaları hakkında yazılar, kafiyeli metinler, alfabe kitapları ve üç boyutlu kitaplar olmalıdır (Justice, 2006). Kitap çeşitliliği sözsüz kitaplarla da zenginleştirilmeli ve çocukların bu kitaplarla resimleri takip ederek kendi öykülerini yaratmalarına fırsat verilmelidir (Rizqiyani & Azizah, 2019). Ayrıca kitaplar çocukların ulaşabileceği yükseklikteki kitaplıklara, kitapların kapakları görünür ve dışa dönük olacak şekilde yerleştirilmelidir, böylece çocuklar kitapları kolayca görebilir ve erişebilirler.

Yazı farkındalığı ve harf bilgisi için yazı, etkinliklerin içine dâhil edilebilmeli, oluşturulan bir tema çerçevesinde kitap gibi yazılı materyaller kullanılarak etkinlik hazırlanmalı, harf tanıma oyunları oynanmalı ve alışveriş listeleri, etiketler ve telefon rehberleri gibi okuryazarlıkla ilgili oyun uyaranları dramatik oyunlarında kullanılmalıdır (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks & Fawson; 2004). Ayrıca kitap okuma etkinliklerinin yazıyı göstererek yapılması okul öncesi dönem çocuklarının yazı bilincinin ve alfabe bilgisinin gelişmesinde etkilidir (Joffe, 2009). Okul öncesi sınıflarında yazının kullanımını ve metinsel ortamı değerlendirirken iki farklı ortam türü karşımıza çıkabilir. Bunların ilki anlatıma dayalı metinsel ortamdır. Anlatıma dayalı metinsel ortam, çocukları da içeren ve onlarla etkileşime geçen iletişimsel bir bakış açısına sahiptir. Ortamdaki yazılar; sınıf, çocuklar, öğretmen, yapılan ya da yapılacak etkinlikler ile ilgili olabilir (Gustafsson & Mellgren, 2002). Böyle ortamlarda çocukların yazılı dili anlama ve bir parçası olma şansları vardır. Örneğin, her sabah sınıfa gelen çocuğun listeden kendi ismini veya arkadaşlarının ismini bulup işaretleme yapması çocuğun yazı ile iletişime geçtiği bir sınıf ortamına örnektir. Uyaranlar fotoğraflar, çocukların doğum günlerinin bir listesi, posterler ve çocuklar ve / veya öğretmenler hakkında notlar gibi kişisel ilgi öğeleri aracılığıyla da sağlanabilir. Ayrıca, o gün gidilen veya gidilecek olan geziden fotoğraflar, yazılar, doğum günü listeleri, çocuklar ile ilgili fotoğraflar, posterler, çocukların veya öğretmenin düşüncelerinin yazıldığı notlar, temaya uygun pano düzenlenmesi yapılması, etkinliklerin günlük programı, aylık takvim, görev listesi, öğle yemeği menüleri, malzeme ve alanların kullanımı için zaman çizelgeleri, haritalar, küreler, adres çizelgeleri, atlas sözlük gibi materyaller bu tür sınıflardaki uyaranlara örnek olabilir (Wolfersberger, Reutzel, Sudweeks & Fawson, 2004). Ayrıca, bir okul öncesi sınıfına işaretler ve semboller eklemek, yazı açısından zengin bir ortam yaratmanın etkili bir yoludur (Margrain & Mellgren, 2015). Anlatıma dayalı metinsel ortamın üç kuralı; yazılar bir mesaj iletmeli, çocukların deneyimleri ve bağlamla açıkça ilgili olmalı ve günlük etkileşimde doğal bir şekilde kullanılabilmeli şeklindedir (Gustafsson & Mellgren, 2002). Diğer metinsel ortam ise pasif metinsel ortamdır ve bu ortamda yazılar, çocuklar ve öğretmen arasında herhangi bir iletişim yoktur. Yazı yine kullanılır ancak çocukların eşyalarına isim yazılması gibi daha kalıplaşmış formlarda kullanılır ve işaretlere çok önem verilir.

Ayrıca, çocuk boyuna uygun sandalye ve masalar, haritalar, gazeteler, dergiler, posterler ve tabelaların yanı sıra hem çocukların hem de öğretmenin yazılarından örneklerle yazı merkezleri düzenlenebilir. Yazı merkezinde yer alan materyaller, çeşitli yazma deneyimlerini desteklemenin yanı sıra çocuklar arasında işlevsel yazı üretimini teşvik etmelidir. Sınıf temasına dayalı bir yazı merkezine sahip olmak çocukların gün boyunca öğrenmelerini zenginleştirebilir (Guo, Justice, Kaderavek & McGinty, 2012). Yazı köşelerine ek olarak, bilim, kitap veya dramatik oyun merkezleri gibi diğer öğrenme merkezlerine yazı materyallerini dâhil etmek, çocuklara bu materyalleri kullanma fırsatları sağlamanın yanı sıra yazma farkındalıklarını ve harf bilgilerini desteklemenin bir başka etkili yoludur (Gerde & Bingham, 2012).

Ses bilgisel farkındalık için uyaklı şiirler okunup, şarkılar, tekerlemeler söylenmeli, ritmik etkinlikler, ilk harflere göre gruplama etkinlikleri, sözcüklerin ilk veya son harflerinin seslerinin tekrar edilmesi ile ilgili oyunlar planlanmalıdır. Eşleştirme etkinliğinde farklılaşan kafiyeleri belirlemek ve yanlış kafiyeyi

bulma gibi oyunlar oynamak da çocukların fonolojik farkındalıkları için etkili etkinliklerdir (Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008). Görsel algı becerisi için ise eşleştirme, gruplama, örüntü, parça-bütün ilişkisi ile ilgili etkinlerin yapılması, hafıza oyunları, kutu oyunları ve görsel materyalleri okuma etkinlikleri önerilmektedir. Yazma öncesi beceriler için nokta birleştirme, kesme-yapıştırma çalışmaları, origami veya küçük kas gelişimine destek olacak benzer etkinlikler ile kalem tutma çalışmaları tavsiye edilen etkinliklerdendir.

Bütün bu etkinlikler günün her anına dâhil edilerek ve dramatik oyunlar veya farklı etkinlikler ile bütünleştirilerek yapılabilir. Günlük programa yazma etkinlikleri gibi erken okuryazarlık etkinliklerinin dâhil edilmesi önerilmektedir (Gerd, Bingham & Wasik, 2012). Ayrıca, Roskos ve Chiristie'ye (2017) göre, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş oyun ortamları çocukların motivasyonunu artırmakta ve okuryazarlık materyalleriyle daha yoğun etkileşimlerini teşvik etmektedir. Bu nedenle, öğretmenler erken okuryazarlık etkinliklerini oyunla bütünleştirmelidir. Morrow ve Rand (1991) yaptıkları bir çalışmada, dramatik oyun alanını dört ayrı sınıf ortamına göre değiştirmişlerdir. Sonuç olarak, serbest oyun zamanlarında, okuryazarlık materyallerinin tematik olarak tanıtıldığı ve öğretmen desteğine sahip sınıflarda, çocuklar materyallere daha fazla ilgi göstermişlerdir. Eğlenceli ve oyuna dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması, çocukların okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık etkinliklerine katılımlarını artırmaktadır (Bingham, Hall-Kenyon & Culatta, 2010).

Türkiye'deki uygulamalara bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocuklar resmi olarak okuma-yazmayı öğrenmemektedirler. Ancak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda görsel algı, fonolojik farkındalık, dikkat ve hafıza, ince motor beceriler ve matematiksel etkinlikler gibi okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin sanat, drama, müzik ve oyun etkinlikleriyle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık materyalleri açısından ne derece donanımlı olduğunu ve sınıflarda en çok kullanılan veya hiç kullanılmayan materyaller ve uyaranlar ile sınıflarda erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hangi etkinliklerin yapılığını ortaya koyması nedeniyle alana ve uygulamaya katkı sağlaması umulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık materyalleri bakımından donanım durumlarını incelemek ve öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik kullanılan materyaller nelerdir?
2. Okul öncesi sınıflarında öğretmenler erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür etkinlikler yapmaktadır?
3. Okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin uygulanma şekli nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, var olan durumu betimlemeye çalışan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, Yıldırım ve Şimşek (2003) tarafından "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmıştır. Yapılan araştırmada gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak, okulların erken okuryazarlık materyalleri açısından ne kadar donanımlı olduğu ve öğretmenlerin yaptıkları erken okuryazarlık etkinlikleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin belli hedeflere odaklanılıp izlenerek toplanması sürecidir (Gall, Gall & Borg, 2003). Bu araştırmada Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Formu kullanılarak yarı-yapılandırılmış bir gözlem yapılmıştır. Gerektiğinde, kontrol formuna materyaller ile ilgili notlar alınmıştır. Örneğin, saatin olup olmadığının işaretlendiği kısma, 'Saatlerin hiçbiri çalışmamaktadır.'

şeklinde bir not düşülmüştür. Gözlem sürecine ek olarak görüşme tekniği de kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen ve araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi alınmasını sağlayan kontrollü ve amaçlı sözel iletişim şeklidir (Cotien & Manion, 1994). Bu araştırmada yapılan görüşmeler Görüşme Formu kullanılarak yarı yapılandırılmış bir şekilde yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden sorulması planlanan sorular çerçevesinde ama görüşmenin akışına bağlı olarak değişik, yan ya da alt sorularla görüşmenin akışının değiştirilebildiği veya kişinin yanıtlarını açmasının istenebileceği görüşmelerdir (Türnüklü, 2000).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Uşak ili Merkez ilçesinde bulunan 22 devlet okulundaki 52 okul öncesi sınıfı ile bu sınıflarda görev yapan 52 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu okullar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntemde katılımcılar hızlı ve kolay ulaşılabilme durumlarına göre seçilir (Merriam, 2009). Bu nedenle, Türkiye Uşak il merkezinde 22 devlet okulunda 52 anaokulu sınıfı bulundukları yere göre seçilmiş ve ziyaret edilmiş ve bu okullarda bulunan 52 anaokulu öğretmeniyle görüşülmüştür.

Çalışmadaki 52 sınıfın 41'i beş yaş grubu çocuklardan oluşmaktadır. Ek olarak altı sınıf üç-dört karma yaş grubundan, beş sınıf ise altı yaş grubundan oluşmaktadır. Sınıfların çoğunluğu beş yaş grubu sınıfıdır. Öğretmenlerin çoğu ise kadındır, 52 öğretmenin sadece beşi erkektir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu lisans (%94), iki öğretmen yüksek lisans ve bir öğretmen ön-lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin %60'ı (n=31) 5-15 yıl arasında tecrübeye sahiptir ve öğretmenler genellikle tecrübelidir denilebilir. 12 öğretmen ise daha da uzun süre tecrübeye sahiptir ve 15 yıldan fazla tecrübeleri vardır. 1-5 yıl arasında tecrübesi olan öğretmen sayısı beştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmen sayısı ise dörttür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak sınıflarda kullanılan materyallerin ve uyaranların belirlenebilmesi için Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Listesi, öğretmenlerin uygulamalarının belirlenebilmesi için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Listesinin hazırlanmasında alan taramasına başvurulmuştur. Bu alan taraması, okul öncesi sınıflarının erken okuryazarlık ortamını değerlendirmek için geliştirilen Sınıf Okuryazarlığı Ortam Profili (CLEP; Wolfersberger vd., 2004) ve Sınıf Okuryazarlığı Gözlem Profili (CLOP; McGinty & Sofka, 2009) gibi mevcut araçlara odaklanmıştır. Daha sonra hazırlanan form alanında uzman 4 kişi tarafından değerlendirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Ek olarak alana çıkıldığında sınıflarda görülen ancak formda olmayan materyaller ve uyaranlar forma eklenmiştir. Oluşturulan kontrol formunda çocukların sözel dil becerilerinin, yazı farkındalığının, harf bilgisinin, fonolojik farkındalığının, görsel algı becerilerinin ve yazma öncesi becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan 43 farklı materyal ve uyaran bulunmaktadır. Dâhil edilen tüm materyaller ve uyaranlar, etkili bir erken okuryazarlık ortamı sağlamanın yolları olarak alan yazında önerilmektedir. Materyaller ile uyaranlar var-yok şeklinde işaretlenmiş ve gerektiğinde notlar alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise demografik bilgilerden ve konuya dair 3 sorudan oluşmaktadır. Bu sorularda öğretmenlerin yaptıkları erken okuryazarlık etkinlikleri, etkinliklerin nasıl uygulandığı ve kitap okuma etkinliklerinde nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da alan taraması yapılarak oluşturulmuş ve 4 ayrı uzmanın görüşüne sunularak form düzenlenmiştir. Daha sonra içerik geçerliliği ve soruların işlevselliğini belirlemek için üç anaokulu öğretmenine sorular sorulmuş ve öğretmenlerin soruları anlayıp anlamadıklarını ve / veya cevaplayıp cevaplayamadıklarını belirleyerek form analiz edilmiştir. Onların tavsiyelerine göre Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler Erken Okuryazarlık Materyal Kontrol Listesi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Uşak Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onayı ve Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Alınan izinlerden sonra Uşak

Merkez'de bulunan bünyesinde anaokulu barındıran ilköğretim okulları ve bağımsız anaokulları ile iletişime geçilmiştir. Sınıflarda yapılacak gözlem ve öğretmenler ile yapılacak görüşmeler için öncelikle okulların idarecilerinden daha sonra öğretmenlerden izin istenmiş ve okullara gitmeden önce randevu alınmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen 22 okul ve 55 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Ancak 3 öğretmen özel eğitim öğretmeni ve sınıfı da özel eğitim sınıfı olduğu için çalışmadan çıkarılmıştır ve çalışma 52 öğretmen ile tamamlanmıştır. Sabahçı-öğlenci olarak kullanılan sınıflar çalışmaya bir kez dâhil edilmiş, o sınıfta iki öğretmen görev yapsa bile sınıf bir kez değerlendirileceği için sadece öğretmenlerden biri ile görüşülmüştür. Görüşmeler ve gözlemler mümkün olduğunca, öğretmenlerin giriş veya çıkış saatlerine denk getirilmiş, eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmamaya çalışılmıştır. Uygulamada öncelikle öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra sınıftaki materyaller ve uyaranlar araştırmacı tarafından öğretmenle beraber gözlemlenmiş, kapalı çekmeceler ya da kutulardaki materyallerin gözden kaçmaması için kontrol formu öğretmen ile beraber materyal incelenerek doldurulmuştur. Öğretmenin izni dâhilinde sınıftaki bazı materyallerin araştırmada örnek teşkil etmesi adına fotoğrafları çekilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için kontrol formunda var-yok şeklinde işaretlenen materyaller sayılmış ve her materyalden toplamda kaç adet olduğu hesaplanmıştır. Öğretmenler ile yapılan ve kayıt altına alınan görüşmeler ise ses kayıtları dinlenilerek yazıya aktarılmıştır. Bu aşamada güvenilirliği sağlamak için 16 ses kaydı (tüm verilerin %25'i) başka bir araştırmacı tarafından da dinlenilmiş ve yazıya aktarılmıştır. İki araştırmacı arasındaki uyum ise %100 çıkmıştır. Daha sonra yazılı kayıtlar içerik analizi yapılarak analiz edilmiş ve her soru için temalar belirlenmiştir. İçerik analizi de iki araştırmacı tarafından yapılmış ve kodlamalar arasındaki tutarlık Miles-Huberman modeline ((Δ= Ⓒ ÷ (Ⓒ + ð)×100) Δ : Güvenirlik katsayısını, Ⓒ : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ð: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) göre %94 bulunmuştur.

Bulgular

Sınıflarda Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Kullanılan Materyaller ve Uyaranlar

Sınıflarda kullanılan materyaller ve uyaranlar sınıflarda bulunma durumuna göre 1) sınıflarının tamamında bulunan materyaller, 2) sınıfların çoğunda bulunan materyaller, 3) sınıfların ortalama olarak yarısında bulunan materyaller, 4) sınıfların çok azında bulunan materyaller ve 5) hiçbir sınıfta bulunmayan materyaller olarak gruplandırılmıştır.

Gözlem yapılan 52 sınıfın tamamında bulunan materyaller yazı yazma malzemeleri (kalem, silgi, kalemtıraş, farklı renklerde kâğıtlar, boyalar vb.) makas, yapıştırıcı, oyun hamuru, puzzle, lego, bloklar, küçük kas gelişimi için olan materyaller (tak çıkar materyalleri, iplik geçirme materyalleri, çivi oyunu, ipe boncuk dizme materyalleri vb.), Atatürk Köşesi ve isim yazılan etkinlikler şeklindedir. Özellikle yazı yazma malzemeleri, makas ve yapıştırıcı gibi materyaller her sınıfta her çocuğun kendisine ait olarak bulunan materyallerdir. Onlar dışındaki materyaller ve uyaranlar da bütün sınıflarda bulundurulan ve çocukların her gün kullandıkları ya da gördükleri materyallerdir. Bu materyaller ile ilgili görseller Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Sınıfların tamamında olmasa bile çoğunluğunda olan materyaller ve uyaranlar ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Kitaplıkların sınıfların çoğunda (45 sınıf) olması ve tamamında olmaması şaşırtıcı bir bulgu olmakla beraber, 45 kitaplığın sadece yedisi fiziki olarak istenilen kitaplık formatındadır. Bunların dışında, renk, rakam, mevsim ve hava durumu görselleri ise sınıflarda en çok bulundurulan uyaranlardır. Ek olarak sınıfların 34'ünde saat bulunmaktadır ancak bu saatlerin tamamı çalışmamaktadır.

Sınıfların ortalama olarak yarısında olan materyaller ve uyaranlar ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Blok Örnekleri.

Şekil 2. Lego Örnekleri.

Şekil 3. Küçük Kas Gelişimi için Olan Materyal Önekleri.

Şekil 4. İsim Yazılan Etkinlik Önekleri.

Tablo 1.
Sınıflarının Çoğunluğunda Bulunan Materyaller.

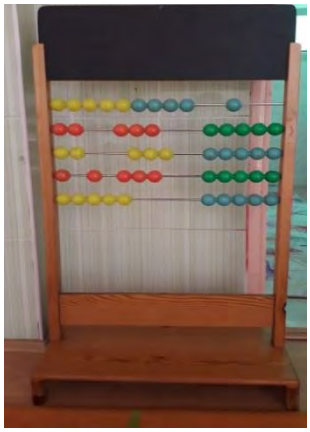
Materyaller	(f)	(%)
Kitaplık	45	86.54
Resimli Öykü Kitapları	45	86.54
Çocukların sergilenen etkinlikleri	43	82.69
Renk görselleri	42	80.77
Duvara asılı rakamlar	37	71.15
Mevsim görselleri	37	71.15
Hava durumu görselleri	35	67.31
Saat	34	65.38

Tablo 2.
Sınıflarının Ortalama Olarak Yarısında Bulunan Materyaller.

Materyaller	(f)	(%)
Trafik ışıkları-işaretleri	28	53.85
Yazı tahtası	27	51.92
Kutu oyunları	27	51.92
Sayı boncuğu	25	48.08
Geometrik şekil görselleri	25	48.08
Öğrenme merkezlerinin sembolleri ve isimleri	23	44.23
Süs amaçlı görseller	22	42.31

Sınıfların 28'inde trafik ışıkları ya da işaretleri gibi uyaranlar bulunurken, sınıfların 27'sinde yazı tahtası ve kutu oyunları bulunmaktadır. Bu kutu oyunları hafıza gelişimi, dikkat toplama, odaklanma, gruplama, eşleştirme, benzerlik veya farklılık bulma gibi etkinlikler için kullanılabilecek eşleştirme kartları, gruplama kartları, jenga, tangram, zeka oyuncakları ve tombala gibi materyallerdir. Kutu oyunu örnekleri Şekil 5'de gösterilmiştir. Sınıfların 25'inde ise farklı boyutlarda sayı boncukları ve dikdörtgen, üçgen, kare ve daire olmak üzere dört farklı şekilde geometrik şekil görselleri vardır. Sayı boncukları örnekleri ise Şekil 6'de gösterilmiştir.

Şekil 5. Kutu Oyunu Örnekleri.



Şekil 6. Sayı Boncukları Örnekleri.

Sınıfların çok azında bulunan materyaller ise Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Sınıflarının Çok Azında Bulunan Materyaller.

Materyaller	**(f)**	**(%)**
Takvim	17	32.69
İsim yazılan eşyalar	17	32.69
Duygu görselleri	16	30.77
Kavram kitapları	15	28.85
Grafikler	11	21.15
Çizgi çalışması için tahta	5	9.62
Dergi	3	5.77
Sınıf kuralları sembolleri	3	5.77
Türkiye haritası	3	5.77
Okuma köşesi	2	3.85
ABC kitapları	1	1.92
Duvara asılı harfler	1	1.92

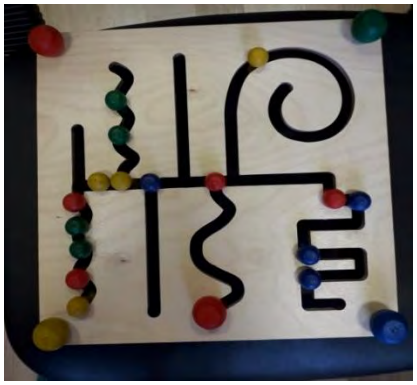
Sınıfların sadece 17'sinde takvim bulunmaktadır ve öğrencilerin eşyalarının üzerine isimleri yazılmaktadır. Takvim örnekleri Şekil 7'de gösterilmiştir. 16 sınıfta mutlu, üzgün, şaşkın ve korkmuş olmak üzere duygu görselleri, 15 sınıfta kavram kitapları ve 11 sınıfta da boy, kilo ve yapılan etkinlikler ile ilgili grafikler (renk, şekil veya sayı grafiği) bulunmaktadır. Çizgi çalışması için kullanılan tahta, dergi, sınıf kuralları sembolleri, Türkiye haritası, okuma köşesi, ABC kitapları ve duvara asılı harfler ise yok denecek kadar azdır. Çizgi çalışması için kullanılan tahta örnekleri Şekil 8'de, kavram ve ABC kitapları örnekleri Şekil 9'da gösterilmiştir.

Kontrol listesinde olmasına rağmen dramatik oyun alanlarında kullanılabilecek market etiketleri, ürün isimleri, alışveriş listeleri, posta kutusu, kutlama kartı gibi yazılı materyaller, gazete, sözsüz kitaplar, dokunma, işitme gibi duyulara hitap eden kitaplar, tablo, yazı merkezi ve çocuklar ile ilgili doğum gününü, aile yaşantısını ya da çocukların özelliklerini anlatan bir poster bulunmamaktadır.

Okul Öncesi Sınıflarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Etkinlikler

Görüşmelerin analiz edilmesi sonucu okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Şekil 7. Takvim Örnekleri.



Şekil 8. Çizgi Çalışması İçin Kullanılan Tahta Örneği.

Şekil 9. Kavram ve ABC Kitapları Örnekleri.

Tablo 4.
Erken Okuryazarlık Etkinlikleri.

Etkinlik	(f)	(%)
Matematik etkinlikleri	37	71.15
Çizgi çalışması	36	69.23
Ses çalışmaları	29	55.77
Kitap okuma	24	46.15
Kavram öğretimi	20	38.46
Kalem tutma	14	26.92
Küçük kas gelişimi ile ilgili çalışmalar	13	25.00
Görsel ayırt etme çalışmaları	11	21.15
Harf öğretimi	7	13.46

Sonuçlarda öğretmenlerin en çok sayma, sayı yazma, toplama, eşleştirme veya gruplama gibi matematik etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. En az tercih edilen etkinlik harfleri öğretimidir. Öğretmenlerin cevaplarının örnekleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmen 12: *"Genellikle sayıları öğretirim. Veya çizgi çalışması yaparız. Noktaları takip ederler ve çizgiler çizerler. Bence bu şekilde yazmayı daha kolay öğreneceklerdir. "*

Öğretmen 20: *"Kitap okumayı seviyoruz. Bazen günde iki kitap okuyoruz. Böylece çok şey öğrendiklerini düşünüyorum. Ama aynı zamanda toplama ve sayma gibi matematik etkinlikleri de yapıyoruz. "*

Öğretmen 31*: "Okuma ve yazmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için her şeyi yapıyorum. Onlara nasıl kalem tutacaklarını gösteriyorum. Ayrıca sayıları ve hesaplamaları da öğreniyoruz. Ama harflerden bahsetmiyorum. Bazen soruyorlar ama harfleri ilkokulda öğrenmeleri gerekiyor. '*

Okul Öncesi Sınıflarında Erken Okuryazarlık Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Yapılan Etkinliklerin Uygulanma Şekli

Okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerin nasıl uygulandığı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Erken Okuryazarlık Etkinliklerinin Uygulanma Şekli.

Uygulanma Şekli	(f)	(%)
Kitap çalışması- çalışma yaprağı şeklinde	46	88.46
Oyun etkinliği şeklinde	23	44.23
Farklı etkinliklere veya günün her anına dâhil ederek	9	17.31

52 öğretmenin 46'sı erken okuryazarlık etkinliklerini kitap çalışması ve çalışma yaprağı kullanarak yaptığını söylemiştir. Sadece dokuz öğretmen (%17.31) erken okuryazarlık etkinliklerini farklı birçok etkinlikle bütünleştirdiğini veya günün her anına dâhil ettiğini belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin cevaplarının örnekleri verilmiştir:

Öğretmen 4: *'Sınıfımızda her çocuğun kendi çalışma kitabı vardır ve biz her gün üzerinde çalışıyoruz. Kitapta matematik etkinlikleri, görsel algı çalışmaları ve çizgi çalışmaları gibi pek çok etkinlik var. Bazen o gün yaptığımız faaliyetlerle ilgili ev ödevleri de gönderiyorum. "*

Öğretmen 38*: Takip ettiğimiz bir çalışma kitabımız var. Bu okuldaki tüm sınıflar aynı kitabı kullanıyor. Ama bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çocuklar uzun süre oturmayı sevmezler. Örneğin, sayılarla ilgili aktiviteler yapmak istersem, hemen bir oyun aktivitesi kuruyorum. Onlara okul bahçesinde sayıları sakladığımı söylüyorum. Oyunumuz böyle başlıyor. Rakamları buluyorlar ve buldukları sayıya göre hareketler yapıyoruz. Bu sadece bir örnek. "*

Öğretmen 43: *O günün konusuna göre çalışma kâğıdının fotokopisini çekiyorum. Gün içinde erken okuryazarlık etkinlikleri yapıyoruz ama fark etmiyorlar. Örneğin, sınıfa geldiklerinde listedeki ismin yanına yıldız koyarlar. İsimlerini biliyorlar. Haftanın sonunda yıldızları sayıyoruz ve okula kaç gün geldiklerini konuşuyoruz.* "

Öğretmenlere matematik, çizgi çalışması, ses çalışması gibi etkinlikleri nasıl yaptıkları sorulduktan sonra bu etkinliklerin dışında kalan kitap okuma etkinliklerini nasıl yaptıkları da sorulmuştur. Kitap okuma etkinliklerini nasıl yaptıkları, nelere dikkat ettikleri Tablo 6'da verilmiştir.

52 öğretmenin 34'ü kitap okurken ses tonuna, vurgu ve tonlamaya dikkat ettiklerini söylemişlerdir. 24'ü ise kitabın görsellerinin çocuklara dönük olmasına ve her çocuğun görselleri görmesine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin cevaplarının örnekleri verilmiştir:

Öğretmen 15: *'Kitap okurken çocukların dikkati dağılabilir. Bu nedenle kitaptaki karakterlerin seslerini taklit ederek dikkatlerini çekmeye çalışıyorum. Sürekli sesimi değiştiriyorum. Bunu seviyorlar. Ayrıca onlara kitabın resimlerini gösteriyorum. "*

Öğretmen 23*: "Öncelikle, onların U şeklinde oturmasını istiyorum. Kitabı herkesin görmesini sağlıyorum. Birisi kitap okurken soru sorduğunda, diğerleri sıkılıyor. Bu yüzden okurken konuşmuyoruz. Ama kitap bittiğinde kitapla ilgili sorular soruyorum. "*

Tablo 6.
Kitap Okuma Etkinliklerinde Dikkat Edilenler.

Dikkat Edilenler	(f)	(%)
Ses tonu, vurgu, tonlama	34	65.38
Görsellerin gösterilmesi	24	46.15
Ekinlik içerisinde soru sorma	12	23.08
Kitap sonu sorular	10	19.23
Göz teması	8	15.38
Öncesinde dikkat çekme etkinlikleri	7	13.46
Oturma şekli	6	11.54
Kapak hakkında konuşma	5	9.62
Canlandırma	2	3.85

Tartışma

Bu çalışmanın amacı okul öncesi sınıflarında erken okuryazarlık becerilerine yönelik kullanılan materyalleri ve uygulanan etkinlikleri belirlemektir. Çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olabilmeleri aldıkları uyaranlar ile yakından ilgilidir. Bu aşamada okul öncesi sınıflarının ne durumda olduğunu belirlemek çocuklara sunulacak etkili öğrenme ortamları oluşturmanın ilk adımıdır. Bu nedenle yapılmış olan bu çalışmanın ve ortaya koyduğu bulguların alan için büyük bir önem teşkil edeceği umulmaktadır.

Erken Okuryazarlık Materyalleri

Her öğretmen tarafından sınıfta bulundurulan materyaller, genel olarak yazma yapmalarına yönelik materyaller ile küçük kas gelişimi için gerekli olan materyaller olarak gruplandırılabilir. Guo vd. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sınıfta yazı yazma ile ilgili materyallerin bulundurulmasının çocuğun alfabe bilgisi ve isim yazma becerisi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Coşkun ve Deniz tarafından 2017 yılında Amerika'nın Teksas eyaletinde yapılan bir diğer çalışmada ise 20 öğretmenden 11'inin sınıflarında yazma etkinliğine yönelik materyaller bulundurduğu belirlenmiştir. Yazı yazma materyallerini sınıfta bulundurmak kadar onların çocuklara nasıl sunulduğu da önemlidir. Bu çalışmada gözlenen yazı yazma malzemelerinin tamamı kapalı dolaplar veya kutular içindedir ve çocuk öğretmen kontrolünde etkinlik olduğu zaman bu malzemelere erişebilmektedir. Bunun yerine etkili bir yazı köşesi oluşturulabilir ve materyaller göz önünde ve ilgi çekici ve istedikleri her an ulaşabilecekleri bir şekilde çocuklara sunulabilir. Materyaller çocukların kolayca ulaşabilecekleri şekilde sunulduğunda, çocuklar 'serbest zaman' adı verilen zaman aralıklarında materyalleri kullanarak kendi aktivitelerine başlayabilirler. Bu şekilde, belirlenen zamanlarda malzemeleri istedikleri gibi kullanabilirler. Örneğin, bir arkadaşına mektup yazmak, bir hikaye oluşturmak veya daha önce dinledikleri bir hikayenin sonunu değiştirmek gibi aktiviteler yapabilirler.

Öğretmenlerin tamamının önem verdiği bir diğer nokta ise çocukların küçük kas gelişimleridir. Bu gelişim alanına destek olmak için sınıfta çok çeşitli materyaller bulundurulmaktadır. Bu durum oldukça olumludur çünkü çocukların yazmaya hazır duruma gelebilmeleri için parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması; sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi; yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru tutabilmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir (Yangın, 2007).

Kitaplıkların her sınıfta olması beklenirken yedi sınıfta kitaplık olmaması şaşırtıcı bir bulgudur. Her okul öncesi sınıfında bir kitap merkezi olması gerektiği 2013 Okul öncesi Eğitim Programı'nda da belirtilmiştir (MEB,2013). Turan ve Ulutaş'ın (2016) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre de Ankara'da 245 okul öncesi sınıfının 235'inde kitaplık-kitap merkezi bulunmakta ancak 10 sınıfta bulunmamaktadır. Ayrıca kitaplıkların durumunun, fiziksel ve içerik özellikleri incelendiğinde yetersiz olduğu söylenebilir. Farklı türde ilgi çekici ve ilginç kitaplara sahip olmamalarının nedeni, Türkiye'de kitapların fiyatlarının pahalı olması olabilir. Gözlemlenen okullar devlet okullarıydı ve bu kitaplar MEB tarafından sağlanmadıkça, öğretmenler daha cazip ama pahalı kitapları satın alamamış olabilirler. Ancak kitaplıklar fiziksel olarak da ilgi çekici ve çocuklara hitap eden şekilde olmadığında çocuklar tarafından serbest oyun zamanlarında genellikle tercih edilmemektedir ve çocuklar kendi istekleri ile kitaplarla ilgilenmemektedirler. Bu, çocukların kitaplarla ve okuryazarlık materyalleriyle bağımsız olarak ilgilenmesi ve / veya akranlarıyla etkileşime girmesi için kaçırılmış bir fırsattır. Ancak kitaplıklarda fiziksel olarak yapılacak ufak düzenlemeler ile çocukların kitaplara olan ilgisi arttırılabilir ve onları çeşitli kitap ve metin türü türleriyle tanıştırabilir. Sonuç olarak, çocukların sağlanan kitaplara ve materyallere ilgisi artabilir. Altun, Tantekin Erden ve Snow (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada da Türkiye'deki anaokullarında kitap köşelerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, İskandinav ülkelerinin anaokullarında kitaplar, fiziksel okuryazarlık ortamının önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Hofslundsengen, Magnusson, Svensson, Jusslin, Mellgren, Hagtvet, & Heilä-Ylikallio, 2020).

Öğretmenlerin çokça kullandığı bir diğer materyal ise görsel uyaranlardır. Bu uyaranlar renk, rakam, mevsim, hava durumu ve geometrik şekil görselleri olarak şekillenmektedir. Trafik ışıkları-işaretleri, geometrik şekil görselleri ve öğrenme merkezi sembolleri ile isimleri de sınıfların ortalama olarak yarısında kullanılan görsel uyaranlardır. Bu durum neredeyse tüm okul öncesi sınıflarında farklı işaret ve / veya sembollerin sergilendiği İsveç, Norveç ve Finlandiya'da da yaygındır (Hofslundsengen vd., 2020). Önemli bir diğer erken okuryazarlık uyarını ise yazı tahtalarıdır ancak bu tahtaların çoğunluğu öğretmenlerin kullanımına ayrılmıştır. Akıllı tahta olarak da kullanılan bu yazı tahtalarına çocukların erişimi çok zordur. Tahtalar ya onların boylarından yüksektedir ya da öğretmen kontrolünde sınırlı kullanım hakkı tanınmıştır. Bu durum da yazı tahtalarının işlevselliğini sorgulatmaktadır. Yazı tahtaları bir yazı merkezi oluşturulup oraya koyulabilir ve farklı uyaranlar ile çocukların dikkatini çekmesi ve kullanımının kolaylaştırılması sağlanabilir. Ek olarak, bu yazı tahtaları manyetik harfler ve / veya sayılar, geometrik şekiller ve benzerleri gibi çocukların ilgisini çekebilecek başka türden uyaranlarla birlikte kullanılabilir. Ne yazık ki, bu çalışmada, yazı tahtalarının ve benzeri yazı türlerinin kullanımı yeterli değildir çünkü gözlemlenen okul öncesi sınıflarının hiçbirinde özel bir yazı merkezi / köşesi bulunmamıştır. Ancak, Gustafsson ve Mellgren 2002 yılında İsveç'te yaptıkları bir çalışmada 27 okul öncesi sınıfının tamamına yakınında yazı köşesinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu köşelerde çocukların oyunlarına da dâhil edebilecekleri ilginç çizimler, işaretler, farklı boyutlarda ve dokularda kâğıtlar, harfler, kutlama kartları, alışveriş listeleri, ilginç kalemler, tablolar ve bilgisayar bulunmaktadır. Ayrıca farklı öğrenme merkezlerine de yazının ve yazılı materyallerin dâhil edilmediği görülmektedir. Gerde ve Bingham'a (2012) göre, okul öncesi sınıfları genellikle iyi donanımlı yazı merkezlerine sahip olsa da, birçok okul öncesi sınıfının blok ve / veya dramatik oyun merkezleri gibi farklı öğrenme merkezlerinde yazı materyallerine yer vermemesi yaygın bir sorundur. Sınıf boyunca öğrenme merkezlerine çeşitli materyallerin dâhil edilmesi, çocukların erken okuryazarlık gelişimini ele almanın etkili bir yolu olabilir. Örneğin, dramatik oyun alanlarına market etiketleri, ürün isimleri, alışveriş listeleri, posta kutusu, kutlama kartı gibi yazılı materyaller eklenebilir. Ayrıca kitapların sadece kitaplıklarda değil dramatik oyun merkezi, fen merkezi, blok merkezi gibi sınıfın farklı alanlarında da yer alması yazı açısından zengin sınıf ortamları yaratmak için önemlidir (Reutzel & Morrow, 2007). Yapılan bu çalışmada çocukların isimlerini çalışmalarına yazmak, şekiller, renkler, hava durumu görselleri, mevsimler gibi statik öğeleri duvarlara asmak gibi uyaranların pasif bir metin ortamının parçası olduğu (Gustafsson & Mellgren, 2002) belirlenmiştir.

Ek olarak gözlem yapılan sınıflarda gazete, sözsüz kitap, farklı dokulara hitap eden kitaplar, posterler gibi farklı yazılı materyallere de rastlanılmamıştır. Özellikle sözsüz kitaplar çocukların dil ve kelime dağarcığını (Chaparro-Moreno, Reali & Maldonado-Carreño, 2017), hikâye anlatma becerilerini

(Rizqiyani & Azizah, 2019) ve anlama becerilerini (Grolig, Cohrdes) geliştiren etkili bir uyarandır (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards ve Schroeder, 2020). Bu durumun olası nedeni, daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'deki kitapların pahalı olması olabilir. Sonuç olarak, bu çalışmada okul öncesi sınıflarında yapılan gözlemlerden açıkça anlaşılmaktadır ki, öğretmenler yazıyı ve yazılı metinleri sınıf ortamlarına iletişimsel, çeşitli ve ilginç yollarla dâhil etme konusunda daha bilinçli ve bilgili olmalıdır.

Erken Okuryazarlık Etkinlikleri

Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri erken okuryazarlık etkinlikleri matematik etkinliği ve çizgi çalışmalarıdır. Bununla birlikte, erken okuryazarlık becerilerinin çok daha geniş bir yelpazeye sahip olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini tam olarak ele almak için bu becerilerin daha geniş bir yelpazesine odaklanmaları gerektiğini unutmamak önemlidir. Bununla beraber, en az tercih edilen etkinlik ise harf öğretimidir. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin en çok yazma becerisine yönelik etkinliklere yer verdikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler çizgi çalışmaları ile yazma becerisine yönelik etkinliklere önem vermektedir ancak matematik etkinlikleri daha çok öğretmen tarafından uygulanmaktadır. Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014) tarafından yapılan bir diğer çalışmada çizgi, kavram öğretimi ve ses çalışmaları en çok, harf öğretimi ise yine en az yapılan etkinlik olmuştur. Harf öğretiminin en az tercih edilen etkinlik olması ülkemizde, okul öncesi dönemde harf öğretiminin yapılmaması düşüncesinin yaygın olmasından kaynaklı olabilir. Harf öğretimi yapılmaması MEB'in de desteklediği ve önerdiği bir uygulamadır ancak çocukların okul öncesi dönemde ve birinci sınıfa başlarken harf bilgisine sahip olması, ileriki okuma yetkinliğinin güçlü bir göstergesidir (Adams 1990, Akt, Roberts, 2003). Ek olarak harf bilgisi ile ses bilgisel farkındalık da yakından ilişkilidir ve harf öğretimi ile ses bilgisel farkındalık birlikte öğretilmelidir (Roberts, 2003).

Öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerini uygulama şekli ise çok umut verici değildir. Öğretmenler genellikle erken okuryazarlık etkinliklerini kitap çalışması ve çalışma yaprağı kullanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak Morrow ve Rand'a (1991) göre, oyun çocukların erken okuryazarlık becerilerinin pratikleştirmesine, detaylandırmasına ve genişletmesine izin veren ideal bir ortam sunar. Erken okuryazarlık etkinlikleri, çeşitli yöntemler aracılığıyla gerçekleştirilmeli ve farklı öğretim yollarıyla çocukların ilgisi canlı tutulmalıdır. Okul öncesi dönemde çocukların en kolay oyun yolu ile öğrendiği (Roskos & Chiristie, 2017), ve erken okuryazarlık etkinliklerinin de günün her anına dâhil edilebilecek çok kapsamlı bir yelpazeden oluştuğu bilinirken öğretmenler kitap çalışmalarında ve çalışma yapraklarında ısrarcı görünmektedir. Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) bir başka çalışmada öğretmenlerin yine kitaplardaki çalışma sayfalarını kullanarak erken okuryazarlık etkinliklerini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çocukların dikkatini çekmek ve ilgilerini en üst düzeyde tutmak için oyun oldukça etkilidir (Bingham, Hall-Kenyon & Culatta, 2010). Balantekin ve Kartal (2017) kitapların bu becerilerin kazanımı için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu kitapların çocukları daha çok pasif alıcılar konumuna getirdiği, soru sorarak ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine engel olduğu, birçok kazanıma hiç yer vermedikleri bazılarına ise yetersiz düzeyde yer verdikleri belirtilmiştir. Yine Coşkun ve Deniz (2017) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin erken okuryazarlık etkinliklerini oyun, müzik, soru, sohbet, gözlem, gezi, günlük yaşamla ilgili deneyimler oluşturma, materyal sunma ve diğer etkinliklerle birleştirme gibi yöntemler ile yaptıkları belirtmiştir.

Okuma etkinlikleri düşünüldüğünde ise, öğretmenlerin okuma etkinlikleri sırasında genellikle etkileşimli kitap okuma gibi yöntemler kullanmadıkları görülmektedir. Bunun nedeni, okul öncesi sınıfların çok kalabalık olması ve öğretmenlerin bu sınıflardaki sınıf yönetimi ile ilgili endişeleri olabilir. Bir erken okuryazarlık öğretim tekniği olarak etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanmama, bu yöntemin kullanılmasını öneren önemli miktarda araştırmaya aykırıdır (Dowdall vd.., 2017). Ayrıca Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015) etkileşimli kitap okuma bağlamında okul öncesi sınıflardaki kitap okuma uygulamalarını değerlendirmişler ve bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenler, öğrencilerden hikâye kitabındaki görüntüleri açıklamalarını isteyerek, hedef kelimeleri vurgulayarak, öğrencilerden anlamlı cümlelerde hedef kelimeleri kullanmalarını isteyerek vb. kitap okuma etkinliklerini öğrencilerin kelime dağarcığını artırmak için kullanabilirler. Öğretmenler ayrıca

gazetelerden, dergilerden ve broşürlerden çeşitli illüstrasyonlar kesebilir ve çocuklardan bir hikâyedeki farklı karakterlerin, ortamların ve nesnelerin resimlerini birleştirmelerini isteyebilir.

Ayrıca, öğretmenler çocukların kelime dağarcığını ve iletişim becerilerini geliştirmek için, günün sonunda çouklardan günlük olayları, öğrendiklerini, en çok neleri sevdiklerini ve bir sonrakinde ne istediklerini özetlemelerini isteyebilirler. Ek olarak, çocuklardan evde veya tatillerde nasıl zaman geçirdiklerini açıklamalarını isteyebilirler. Yazı merkezlerinde ise öğretmenler çocuklara genel olarak beğendikleri ve hoşlanmadıkları şeyleri açıklamaları için resimler çizdirebilirler.

Sonuç

Çalışmada, genel olarak yazmaya yönelik materyallerin ve ince motor becerilerin gelişimi için kullanılan materyallerin her sınıfta mevcut olduğu, öğretmenlerin sınıflarında önemli sayıda görsel uyaran kullandıkları, bununla birlikte, okul öncesi sınıflarında yeterli miktarda ve türde erken okuryazarlık materyalleri bulundurmadıkları görülmüştür. Farklı kitapların ve ilginç görsellerin sınıfa dâhil edilmesi konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Ayrıca, sadece kitaplıkların ve kitap merkezlerinin fiziksel durumunun ve sunumunun değil, aynı zamanda okul öncesi sınıflarında yer alan kitapların genel içeriğinin ve yapısının iyileştirilmesine yönelik devam eden bir ihtiyaç olduğu da ortaya konmuştur.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. İlk olarak çalışma 22 devlet okulunda, 52 anaokulu sınıfında ve Türkiye'de tek bir ilde gerçekleştirilmiştir. Bu sayı çalışmanın genellenebilmesi için yetersiz olabilir. Bu nedenle, bu tür bir çalışma, farklı şehirlerde daha fazla sayıda sınıf dâhil edilerek genişletilebilir. İkincisi, ileride yapılacak çalışmalarda, öğretmenlerin ne tür etkinlikler yürüttüğü ve materyallerin nasıl kullanıldığı gözlemlenerek bulgular zenginleştirilebilir.

Uygulayıcılar için, hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak erken okuryazarlık becerileri öğretim stratejileri ve teknikleri konusundaki farkındalığın artırılması önerilmektedir. Ayrıca, bu hizmet içi eğitimleri uygulamalı etkinliklerle gerçekleştirmek ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri eğitimini desteklemek için çeşitli yeni yaklaşımlar ve alternatif yollar önermek de önemlidir. Ek olarak, öğretmen adayları, etkileşimli kitap okuma uygulamaları, etkili sınıf tasarımı ve farklı materyallerin sağlanması ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sınıfta çeşitli etkinlikler sunulması konusunda bilgilendirilmelidir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında erken okuryazarlık gelişimine yönelik etkinliklerin hazırlanması ve öğretimi ile ilgili uygulamalı dersler verilmelidir. Ayrıca, staj uygulamalarında, çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen materyallerden yararlanmanın yanı sıra, çeşitli erken okuryazarlık etkinliklerini gerçekleştirmeye teşvik edilmelidir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde erken okuryazarlık becerileri için farkındalık oluşturulması ve becerilerin desteklenmesi için alternatif yolların önerilmesi, hizmet içi eğitimlerin uygulama ağırlıklı yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, okul öncesi sınıflarındaki kitaplıkların fiziksel ve içerik olarak iyileştirilmesi gerekmektedir. Ek olarak, ileride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin uygulamalarının gözlem süresi uzun tutularak gözlem bulgularıyla görüşme sonuçlarının desteklenmesi ya da karşılaştırılması, daha geniş katılımcı sayısı ile ve özel okullar da dâhil edilerek araştırma sorularının yeniden incelenmesi ve sonuçların özel okullar ile devlet okulları bağlamında karşılaştırılması diğer araştırmacılara sunulan öneriler arasındadır.

Bilgilendirme

Bu makale, V. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur**.**

References

Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö., & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 244-263.

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Investigation of the effects of writing and reading readiness studies on the writing preparation skills of pre-school children. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(2), 1-14.

Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to pre-schoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*. *55*(9), 1098-1120.

Balantekin, Y., & Kartal, H. (2017) Okul öncesi etkinlik kitaplarının okumaya hazırlık çalışmaları bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science*, *55*(2*)*, 63-78.

Ball, C., & Gettinger, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: Effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children, 32*(2), 189-212.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research, 14*(2), 146-162.

Berns, R. M. (2004). *Child family school community: Socialization and support*. Belmond, Canada: Wadsworth Thompson Learning.

Bingham, G. E., Hall-Kenyon, K. M., & Culatta, B. (2010). Systematic and engaging early literacy: Examining the effects of paraeducator implemented early literacy instruction. *Communication Disorders Quarterly, 32*(1), 38-49.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In, M. Gauvain & M. Cole (Eds.*), Readings on the development of children* (pp. 37–43). Retrieved from https://www.psy.cmu.edu/~siegler/35bronfebrenner94.pdf

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 40*(3), 52-62.

Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 665– 689.

Coşkun, L., & Deniz, Ü. (2017). Preschool teachers' practices to support children's preliteracy skills (Texas state sample)]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21*(1), 233-260.

Cotien, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, *25*(2), 223.

Dowdall, N., Cooper, P. J., Tomlinson, M., Skeen, S., Gardner, F., & Murray, L. (2017). The benefits of early book sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: Study protocol for a randomised controlled trial. *Trials, 18*(1), 118.

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy, 18*(2), 239-263.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1188-1199.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *11*(3), 603-619.

Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: guidelines for implementation teaching exceptional children. *Teaching Exceptional Children, 44*(2), 8-16.

Gerde, H. K., & Bingham, G. E. (2012). *An examination of materials and interaction supports for children's writing in preschool classrooms.* Paper presented at the Annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading. Montreal, Quebec.

Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal, 40*(6), 351-359.

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly, 51*(2), 191-203.

Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading, 35*(3), 308-327.

Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2002). Using text in pre-school: A learning environment. *Early Child Development and Care, 172*(6), 603-624.

Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A. K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E., & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care, 190*(3), 414-427.

Joffe, V. L. (2009). Explicit print referencing enhances early literacy in pre-schoolers. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention, 3*(3), 145-150.

Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*(4), 284–297.

Lehrl, S., & Smidt, W. (2017). Differential effects of preschool quality on children's emergent literacy skills in the final preschool year in Germany. *Research Papers in Education,* 33(4), 492-514.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596-6.

Maki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing, 14*(7), 643-672.

Margrain, V., & Mellgren, E. (2015). Akobarn: Development of a New Zealand-Sweden early years teaching-research collaboration. *Early Education, 57*(1), 7–11

McGinty A. S., & Sofka, A. E. (2009). *Classroom literacy observation profile.* Charlottesville, VA: University of Virginia.

McIlraith, A. L. (2018). Predicting word reading ability: A quantile regression study. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 79-96.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass

Ministry of National Education (MONE). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı* [Early Childhood Education Program]. Ankara, Turkey: MEB.

Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher, 44*(6), 396-402.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

Piasta, S. B. (2016). Current understandings of what works to support the development of emergent literacy in early childhood classrooms. *Child Development Perspectives, 10(*4), 234-239.

Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & 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.

Reutzel, D. R., & Morrow, L. M. (2007). Promoting and assessing effective literacy learning classroom environments. In, J. R. Paratore & R. L. McCormack (Eds.), *Classroom literacy assessment: Making sense of what students know and do.* New York: Guilford Press.

Rizqiyani, R., & Azizah, N. (2019). The Influence of Wordless Picture Book to Improve the Ability of Storytelling among Preschool Students. In, *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018).* Atlantis Press.

Roberts, T. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition*. Journal of Educational Psychology, 95*(1), 41-51.

Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Slavin, R. E., & Chambers, B. (2016). Evidence-based reform: Enhancing language and literacy in early childhood education. *Early Child Development and Care, 187*(3), 778–784.

Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 21-45.

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kurumsal Eğitim Bilim, 3*(2), 118-134.

Uygun, M., Katrancı, M., & Taşkın, N. (2014). The views of the preschool and primary school teachers on preparation process of emergent literacy in preschool. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(4), 1102-1119.

Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32), 294-305.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (3rd Edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69*(3), 848–872.

Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A tool for examining the "print richness" of early childhood and elementary classrooms. *Journal of Literacy Research, 36*(2), 211-272.