

Developing Early Literacy Skills Through Extracurricular Activities

Rabia Gizem Akin ¹, Munise Duran ^{**}

¹ [0000-0002-2923-7058](mailto:r.gizem33@gmail.com), r.gizem33@gmail.com, 0 533 199 32 42, Diclekent Anaokulu

Kayapınar

² [0000-0001-8912-2669](mailto:munise.durdu@inonu.edu.tr), munise.durdu@inonu.edu.tr, 05066927253, Inonu University

Faculty of Education

Abstract

This study examines “The Effect of Outdoor Pre-Literacy Program on Preschool Children’s Early Literacy Skills”. The study group consists of 40 children - 20 in the control group and 20 in the experiment group - with the age range of 60 and 66 months. The study results suggest there has been more increase in the scores of experiment group in Vocabulary and Listening Comprehension than the control group. While there was not a statistically significant difference between groups in Rhyme Awareness and Deletion of Initial Phoneme tests, the scores of experiment group increased much more in Matching Initial Sounds, Matching Ending Sounds, Segmenting the Sentence into Words, Segmenting the words into Syllables, Compound Syllables and Deletion of Last Phoneme tests. While there was a difference in favour of experiment group in Letter Knowledge in Recipient Language post-test, there was not a difference between groups in Letter Knowledge Expressive Language post-test.

Key words: *Early Literacy Skills, Preschool education, pre-literacy, outdoor activities*

Introduction

The early childhood period is a critical stage in the development process of an individual where the fastest learning and the most intensive cognitive structuring takes place (Shonkoff & Phillips, 2000). The skills acquired in this period form a solid foundation for children's lifelong learning process and play a decisive role in terms of both academic success and social and emotional adaptation. In particular, early literacy skills develop children's ability to understand, use, communicate, and relate to written symbols, thus laying a solid foundation for school and reading success in later years, and continue to have an impact in later academic years (Whitehurst & Lonigan, 1998, Dickinson & McCabe, 2001, Lonigan, Schatschneider, & Westberg, 2008; Laçın, 2020).

Early literacy is a multifaceted development area that includes letter knowledge, phonological awareness, vocabulary knowledge, print awareness and expression skills (Justice & Pullen, 2003). These skills are vital for children to make sense of written language and use it effectively. Literacy development in early childhood is a fundamental process that directly affects the individual's linguistic, cognitive and social development. This process is shaped by the interaction of the child with his/her environment, linguistic inputs and experiential learning (Whitehurst & Lonigan, 1998). Especially the period between the ages of 3-6 is a critical developmental stage for children to understand symbols, construct stories, develop vocabulary and gain awareness of written materials (Justice & Pullen, 2003). Basic literacy skills acquired in this period contribute to children's cognitive development by supporting their mental processes such as attention, memory, problem solving and logical thinking. The quality of the learning opportunities offered to children in this period is recognised as one of the main determinants of literacy competence in the following years.

Children who are introduced to books at an early age and have meaningful reading-writing experiences are more prepared for primary school and their academic success increases. The positive experiences gained in this process pave the way for children to develop a love of reading and acquire lifelong learning habits. Early literacy is not only about recognising letters or writing, but also about listening, speaking, understanding, relating symbols and developing meaningful communication. Research shows that children who have quality literacy

experiences at an early age are more successful in their later educational life and develop more positive attitudes towards learning.

In addition, children who recognise different emotions, characters and events through books and verbal expressions gain empathy skills and become more successful in social relationships. Especially for disadvantaged groups, early literacy support is of great importance to ensure equal opportunities in education. This process, which encourages family participation, enables a multidimensional development by supporting the child both at home and at school. Therefore, supporting early literacy is an important educational investment that directly affects not only individual development but also social development. For all these reasons, systematic and conscious support of early literacy skills in the preschool period forms the basis of children's educational life. However, the development of literacy skills is not limited to classroom practice. Research shows that children learn more effectively and meaningfully when they interact with natural life (Neuman & Roskos, 2007). Out-of-class activities are an important pedagogical tool that makes learning permanent and multidimensional by moving children's learning processes to the real life context. Practices such as nature walks in the park, outdoor story hours, trips to the zoo or museum, observation activities in the market allow children to actively use language by interacting with their environment (Waite, 2011). Especially in play-based and discovery-oriented activities, children concentrate their attention, reveal their curiosity, define new concepts and find the opportunity to express them verbally or symbolically. In such activities, children construct meaning by using their linguistic and social skills together; the learning process turns into a multi-sensory experience (Bodrova & Leong, 2006). As a matter of fact, studies show that children who participate in out-of-class activities increase their motivation to read, improve their vocabulary and strengthen their expression skills (Maynard & Waters, 2007; Massey, Pence, Justice, & Bowles, 2008). Especially for children from disadvantaged socioeconomic environments, such experiences play a compensatory role for the literacy opportunities that are missing in the home environment (Hart & Risley, 1995).

According to Vygotsky's social development theory, children learn through social interaction and language is the main tool of this interaction (Vygotsky, 1978). In out-of-class

activities, children develop both receptive and expressive language skills by having the opportunity to communicate with peers and adults in natural contexts. In addition, out-of-class activities provide children with rich contextualised vocabulary and give them the chance to comprehend the function, context and meaning of words in more depth (Dickinson & Tabors, 2001). Such experiences are also effective in helping children make sense of texts, construct narratives, and develop their awareness of written materials (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

This research aims to make important contributions at both theoretical and practical levels by examining how early literacy skills can be supported through out-of-class activities in early childhood. In this context, Vygotsky's Socio-Cultural Theory, Developmentally Appropriate Practices Approach (DAP) and Natural Learning Environments Approach were adopted as the main theoretical underpinnings in the creation of the programme aiming to support the development of early literacy skills.

Lev Vygotsky's socio-cultural theory argues that learning takes place through social interaction and within a cultural context (Vygotsky, 1978). According to Vygotsky, children learn new concepts by interacting with more competent individuals (teachers, parents, peers) and this learning takes place within the "zone of convergent development" (ZPD). According to this perspective, language is not only a means of communication but also a basic cognitive tool that enables the development of thought. Accordingly, interactions that take place in natural learning environments such as out-of-class activities support children's language development and thus their early literacy skills.

The DAP approach, which is widely adopted in early childhood education, advocates the design of learning environments in accordance with the child's developmental level, individual differences and cultural context (NAEYC, 2020). According to this approach, children should be guided to learn at their own pace and in accordance with their interests. When out-of-class activities are structured in accordance with the DAP principle, they offer children the opportunity to actively participate, experience and make meaning. Activities such as outdoor storytelling, writing inspired by nature, and word hunts in the market enable children to be in

natural learning environments and have meaningful literacy experiences (Copple & Bredekamp, 2009).

In early childhood, learning takes place largely through play and experience. Natural learning environments are environments where children learn by exploring, experiencing and problem solving in daily life (Bronfenbrenner, 1979). These environments allow children to associate abstract concepts with concrete experiences. In particular, outdoor activities provide a basis for children's multisensory learning and reinforce their early literacy skills (Waite, 2011). In addition, in such environments, children develop their oral language skills by interacting with their peers, construct narratives and establish relationships with symbols. In this context, out-of-class activities contribute to the development of both pre-writing skills and written language awareness (Neuman & Roskos, 2007). For this reason, the out-of-class literacy preparation activities programme was implemented in the school garden and natural materials were included in the activities in the programme. Gamified and differentiated activities were included in the warming, main and relaxing activities that make up the programme. The main aim of the programme is to make children learn by having fun without getting bored and to keep their interest alive. In the programme, natural materials such as stones, leaves and pine cones that can be found in nature are included.

This research aims to provide guidance for educators, parents and policy makers at both theoretical and practical levels by examining how early literacy skills can be supported through out-of-class activities in early childhood. In this way, teachers' and parents' awareness of their roles in children's literacy development will increase, and the grounding of early literacy skills will become more conscious, planned and effective. Although there are many studies on early literacy development in the literature, studies on how these skills are directly associated with out-of-class activities are limited (McNaughton, 2001; Pyle, DeLuca & Danniels, 2017). The findings of the study will encourage more conscious integration of out-of-class learning elements into the programmes implemented in schools. In this way, children can start primary education with a more solid literacy foundation. In addition, it is hoped that the data obtained will shed light on future practices and provide an innovative perspective to the programmes to be developed in early childhood. It points to the necessity of a holistic approach that

supports not only academic but also social, linguistic and emotional development of children. In addition, it has the potential to enrich children's learning experiences by offering alternative teaching methods to preschool teachers. The findings obtained will help to base the structure of out-of-class activities to be integrated into preschool education programmes on more scientific foundations. In addition, this research is thought to contribute to the dissemination of child-centred, innovative and interaction-based practices to support early literacy skills.

Basic Components of Early Literacy Development

In research, early literacy development is generally addressed within the framework of the following basic components (National Early Literacy Panel [NELP], 2008):

Phonological awareness

Phonological awareness is to be aware of the elements that make up the word. In other words, it is the ability to hear each sound in the word and to understand that speech is formed in this way. It can be defined as knowing that sounds form syllables, syllables form words and words form sentences (Kirca, 2007). The important thing here is not to know the meaning of the word used, but to know its structure (Erkan Süel, 2011).

Letter and alphabet knowledge

In written language, it is defined as the child's ability to realise and understand that the sounds that make up words are symbolised by letters and that these letters come together to form words. In the preschool period, children can generally recognise the letters of the alphabet and this process is an important step towards literacy (Griffith, Beach, Ruan, & Dunn, 2008).

Listening comprehension and vocabulary

Vocabulary knowledge is expressed as children's understanding of spoken and written language. Vocabulary knowledge is divided into two as receptive language and expressive language. Receptive vocabulary refers to the child's recognition and understanding of the words he/she hears, while expressive vocabulary refers to the child's spontaneous production and use of these words (Justice & Ezell, 2001). Research shows that having a large vocabulary at an early age significantly affects academic success in later years (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

Listening comprehension is the child's ability to understand and make sense of verbal reports, stories and instructions presented to him/her. A child who understands what he/she listens can sequence events, establish cause-effect relationships, identify the main idea and mentally structure the text (Cain & Oakhill, 2007).

Print awareness

Print awareness is the child's ability to recognise the characteristics of print by using symbols and rules. In early childhood, children are not expected to read writing, but rather to develop awareness of writing (Justice & Ezell, 2004). For example, realising that writing progresses from left to right, top to bottom and horizontally, and that letters, symbols and numbers are used in writing are among the first print awareness skills for children (Karaman, 2013).

Problem Statement

The problem statement of the study was determined as "Do Out-of-Class Literacy Preparation Activities Affect the Early Literacy Skills of 5-6-year-old Children?".

Purpose of the Problem and Sub-Purposes

The aim of this study is to determine the effect of Out-of-Class Literacy Preparation Activities on the early literacy skills of children aged 5-6 years . According to this purpose, the following questions were determined as sub-objectives.

1. What are the mean early literacy skills total first measurement scores of the children who participated in the Out-of-Class Literacy Preparation Activities and the children who did not participate in these activities but attended the 2013 preschool education programme?

1. a. What are the mean initial measurement scores of the children who participated in the activities and the children who did not participate in these activities but attended the 2013 preschool education programme in the subtests of Word Knowledge, Phonological Awareness, Letter Knowledge, Listening Comprehension?

2. What are the mean scores of the children who participated in the Out-of-Class Literacy Preparation Activities and the children who did not participate in these activities but attended the 2013 preschool education programme?

2. a. What are the mean post-test scores of the children who participated in the activities and the children who did not participate in these activities but attended the 2013 preschool

education programme in the sub-tests of Vocabulary Knowledge, Phonological Awareness, Letter Knowledge, Listening Comprehension?

Method

The model of the study is the quasi-experimental model that is one of the quantitative research methods. The design of the study is randomised pretest - posttest control group design. Control group has an important place in deciding whether the researcher's implementation is more effective or there are differences among the effects (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz Demirel, 2012). The aim is to test the effect of the differences created by the researcher on the dependent variable. In this design, the groups are randomly determined, one as the experiment group and the other as the control group. Afterwards, pre-test is applied to experiment and control groups. While the experiment group is applied the procedure whose effect on the dependent variable will be tested ("Outdoor Pre-Literacy Program"), the control group receive routine preschool education program without any intervention or is presented a different application. The measurement based on dependent variant (post-test) in both groups is carried out again by the same tool/test at the end of education process and the data are collected (Creswell, 2009). The research model is shown in Table 1.

Study Group

The study group consists of 5-year-old children (60-66 months) attending an independent kindergarten of the Ministry of National Education in Bismil district of Diyarbakır province in 2020-2021 academic year. 20 preschool children (10 boys and 10 girls) are included in the experiment group and 20 preschool children (10 boys and 10 girls) form the control group.

Program Environment

The applications were carried out in an independent kindergarten of national education. Two classes in which there are children within the same age group were randomly determined

as the experiment and control group. The program consists of 30 activities. These activities were performed 3 days a week for a period of 10 weeks. The activities in the program were carried out in the school garden, outdoors and were arranged in accordance with the social distance rules. In this process, the children in the control group continued the traditional education program and they did not encounter any interventions.

Outdoor Pre-Literacy Preparation Applications

“Outdoor Pre-Literacy Program” consists of 30 sessions in total. The program daily flow and activity plans were presented to the expert opinion in the field of preschool education, and the activity plan was put into its final form by making necessary arrangements in line with the opinions and suggestions of the experts. The activities in this outdoor pre-literacy program consists of warm-up before the activity, the main activity and relaxing activities after the activity, which are prepared by taking into account the daily education flow planning included in the Preschool Education Program of the Ministry of National Education. Likewise, there is theme integrity among activities.

To illustrate, it was paid attention to make warm-up activities, main and relaxing activities complementary. In the program, finger games, tongue twisters, songs, riddles, poems, sound and breathing exercises are frequently utilized. The reason why finger games are included is to attract the children’s attention during warm-up activities and prepare them for the activity itself. Finger games both have a positive effect on the children’s language development and are an enjoyable transition tool to the next activity. The fact that the materials used are generally natural materials, they could be found in the school yard and they are the materials everyone could access at no cost is the most important aspect of main activities because the activities requiring often pencil and paper are included in traditional pre-literacy activities. However, pre-literacy activities should be presented by such different methods and techniques as drama, music and games (MEB, 2013). In this context, in all the warm-up, main and relaxing activities, various activities such as drama, interactive reading and collage studies aimed at vocabulary knowledge, letter knowledge, phonological awareness and listening comprehension which mainly focus on games were designed. Activities and skill areas supported by these activities are given in the table 2 below.

Data Collection Tools

In the study, the Test of Early Literacy (TEL) scale developed by Kargin et al. (2015) was used to determine the Effect of the Outdoor Pre-Literacy Program on Preschool Children's Early Literacy Skills. Necessary permissions and practitioner training have been obtained for the implementation of this scale. Conversations were held with the children about the application to be carried out. The application was performed with the children individually in a quiet environment different from the classroom. During the process, it was paid attention to make eye contact with the children. The application took almost 20 or 25 minutes for each child.

The Test of Early Literacy (TEL)

In this study, the Test of Early Literacy (TEL) was used to measure the children's early literacy skills. TEL is a valid and reliable assessment tool developed by Kargin et.al (2015) in order to measure preschool children's early literacy skills. This tool consists of seven upper dimensions, ten subtests and 102 items in total. Correct answers are given "1" and wrong answers are given "0" points. The highest score from the assessment is "102" and the lowest is "0".

TEL consists of seven sub-tests. These are 1. Vocabulary in Recipient Language, 2. Vocabulary in Expressive Language, 3. General Naming, 4. Function Knowledge, 5. Letter Knowledge, 6. Phonological Awareness and 7. Listening Comprehension. Vocabulary in Recipient Language, Vocabulary in Expressive Language, General Naming and Function Knowledge subtests have only one dimension; Letter Knowledge subtest has two dimensions as a) Letter Knowledge in Recipient Language and b) Letter Knowledge in Expressive Language; Phonological Awareness subtest has sub-dimensions of a) Rhyme Awareness, b) Matching the Initial Sounds, c) Matching Ending Sounds, d) Segmenting the Sentence, e) Segmenting the Syllable, f) Compound Syllable, g) Deletion of Initial Phoneme and h) Deletion of Last Phoneme.

Implementation of the Scale;

While implementing the scale, after the child was instructed in each sub-dimension, the sample item was presented and then, if he did not respond or gave a wrong answer within the

first three seconds, the question was answered by the implementer so as to be a model for the child. For the test items, when the child did not respond or gave the wrong answer, the implementer proceeded to the next question by using neutral reactions or without giving any reactions.

Ethics

For this research, on September 10, 2020, number: 89227283-198.01.01-E.12494543 Governor's approval has been obtained. Then, the meeting number 17, dated 17.09.2020, With the decision number 2020/5-17, the permission of İnönü University Ethics Committee was obtained

Data Analysis

The study data were collected by using the Test of Early Literacy (TEL). For the application, “Outdoor Pre-Literacy Program” was prepared and pre-test was administered to the children in the control and experiment group by means of TEL before starting the application. After Outdoor Pre-Literacy Program was applied, post-tests were given to the children in the control and experiment group and thus data collection was completed for the study. While applied pre-test skewness was 3,035 and kurtosis was 13,682, post-test skewness (1,995) and kurtosis (1,552) values deviated from the normal values. The fact that coefficients of skewness are between +1 and -1 is not interpreted as an abnormal deviation from the normal distribution (Büyüköztürk, 2020, s.40). Therefore, Mann Whitney-U test from nonparametric tests was used in the data analysis.

Findings

Findings and comments on the sub-problems.

Looking at the values in (Table 3 near here), it is seen the children's pre-test scores from the TEL scale do not statistically significantly differ in terms of the variant of being in the group participating in the program or in traditional education group ($p=.277$, $p>.05$). So, it can be said that the children in the control and experiment group are similar in early literacy skills before they start the program.

According to (Table 4 near here), any differences are not seen in the scores of the children taking part in the program and continuing traditional education in Vocabulary Subtests including “Vocabulary in Recipient Language” test ($p=.096$, $p>.05$); “Vocabulary in Expressive Language” test ($p=.968$, $p>.05$); “General Naming” test ($p=.127$, $p>.05$) and “Function Knowledge” test ($p=.341$, $p>.05$).

When the values in (Table 5 near here) are examined, it is seen that pre-test mean scores of the children from “Rhyming” ($p=.904$, $p>.05$), “Matching Initial Sounds” ($p=.738$, $p>.05$), “Matching Ending Sounds” ($p=.925$, $p>.05$), “Segmenting the Sentence into Words” ($p=.779$, $p>.05$), “Segmenting the words into Syllables” ($p=.583$, $p>.05$), “Compound Syllables” ($p=.076$, $p>.05$), “Deletion of Initial Phoneme” ($p=.289$, $p>.05$) and “Deletion of Last Phoneme” ($p=.799$, $p>.05$) tests of Phonological Awareness Subtests do not statistically differ significantly according to the variant of being in the group participating the program or traditional education group. Accordingly, it could be said that the children participating in the program and having traditional education are in a similar condition in sub-dimensions of Phonological Awareness Subtests.

According to (Table 6 near here), the children’s pre-test mean scores from the sub-dimensions of Letter Knowledge Subtest - Letter knowledge in Recipient Language ($p=.461$, $p>.05$) and Letter knowledge in Expressive Language ($p=.799$, $p>.05$) - do not statistically differ significantly in terms of their being in the group participating the program or continuing traditional education.

When (Table 7 near here) is analysed, the children’s pre-test mean scores ($p=.529$, $p>.05$) in the listening comprehension subtest do not differ statistically according to whether they are in the group participating the program or in the traditional education group. This suggests that children who participate in the program in the listening comprehension subtest dimension and children continuing traditional education have similar pre-learning. The fact that pre-test mean scores are similar is also important to see the effect of the Outdoor Pre-Literacy Activities Program on the “Listening Comprehension” subtest better.

According to (Table 8 near here), it is seen that the children’s post-test scores from TEL statistically differ significantly according to whether they are in the group participating the

program or in the traditional education group ($p=.000$, $p<.05$). Accordingly, the post-test means scores of the children participating in the program are higher than the post-test mean scores of the children continuing traditional education.

According to (Table 9 near here), the post-test mean scores of the children who took part in the program in Vocabulary Subtests with the values of $p=.000$, $p<.05$ in “Vocabulary in Recipient Language” test; $p=.017$, $p<.05$ in “General Naming” test and $p=.000$, $p<.05$ in “Function Knowledge” test are higher than the scores of the children who did not participate in the program. In “Vocabulary in Expressive Language” test, any significant differences could not be found ($p=.289$, $p>.05$).

According to (Table 10 near here), the post-test means scores of the children from “Rhyming” ($p=.183$, $p>.05$) and “Deletion of Initial Phoneme” ($p=.091$, $p>.05$) tests do not significantly differ. However, post-test mean scores of the children in the experiment group from “Matching Initial Sounds” ($p=.049$, $p<.05$), “Matching Ending Sounds” ($p=.026$, $p<.05$), “Segmenting the Sentence into Words” ($p=.040$, $p<.05$), “Segmenting the words into Syllables” ($p=.000$, $p<.05$), “Compound Syllables” ($p=.001$, $p<.05$) and “Deletion of Last Phoneme” ($p=.010$, $p<.05$) tests were higher than the scores of the children in the control group.

According to (Table 11 near here), the post-test means scores in “Letter Knowledge in Expressive Language” subtest ($p=.799$, $p>.05$) do not differ statistically. Both groups had close scores, but the children in the experiment group are more successful than the ones in the control group in the test of Letter Knowledge in Recipient Language (S.O: 27.78).

When (Table 12 near here) is analysed, the children’s post-test mean scores from listening comprehension subtest ($p=.000$, $p<.05$) differ statistically. This difference is in favour of the children participating in the program (S.O: 29.90). It is possible to say that this difference results from the positive effect of the applied program (Outdoor Pre-Literacy Program).

Discussion

In this study, in which the effect of out-of-class literacy preparation activities on early literacy skills of preschool children was examined, the following results were obtained.

The early literacy skills scores of the children in the group who participated in the prepared out-of-class literacy preparation activities increased significantly at the end of the applications. However, the early literacy skill scores of the group who did not participate in these activities did not change. In this context, it can be said that out-of-class activities and literacy preparation activities have a positive effect on children's early literacy skills.

According to the results obtained, children's general naming, receptive language vocabulary and functional knowledge skills increased. It is possible to say that the basic concept skills included in the activities in the programme had a positive effect on the increase in these skills. Basic concept skills improve children's reading, comprehension and mathematics skills (Busch, 1980). According to studies, children who have basic concept skills in preschool period have higher academic achievement in the first grade of primary school than children who do not have basic concept skills (Glutting, Kelly, Boehm, Burnett, 1989). Indeed, Neuman and Dickinson (2001) stated that concept teaching and early literacy skills support language skills and vocabulary knowledge, which are the main structures of early literacy skills. In this context, it is thought that the implemented programme increased children's vocabulary knowledge.

There is a strong and reciprocal relationship between language development and mathematical thinking skills in early childhood. In particular, early literacy skills support the development of children's early mathematical skills such as recognising numbers, understanding patterns and problem solving (Purpura, Hume, Sims & Lonigan, 2011). Research shows that linguistic skills such as vocabulary, listening comprehension and phonological awareness play an important role in the acquisition of mathematical concepts (LeFevre et al., 2010). For example, children need to have the ability to understand instructions and use conceptual language in order to correctly understand and carry out operations such as counting, adding or sorting. Moreover, in a longitudinal study conducted by Purpura et al. (2011), it was found that vocabulary knowledge and print awareness significantly predicted early mathematics achievement in children aged 4-5 years. Similarly, Krajewski and Schneider (2009) reported that comprehension of numerical operations is related to basic language skills.

Another result obtained was that the phonological awareness skills of the children participating in the programme increased. It is thought that the rhymes, songs and gamified word games in the programme were effective in increasing these skills.

While the scores of the children who participated in the activities increased in the phonological awareness skills of matching according to the last sound, dividing words into syllables, dividing sentences into words, dropping the last sound of words and combining syllables, there was no change in the skills of dropping the first sound of words and rhyme awareness.

In order to teach phonological awareness skills in a permanent and effective way, it is recommended to use fun, gamified activities that attract children's emotional interest. Especially audio stories, picture books, puppets and language games supported by drama contribute to the development of these skills (Lonigan et al., 1998). In the out-of-class activities prepared in this context, finger plays, songs, rhymes and games were determined as methods to develop each of the phonological awareness sub-dimensions of children. In addition, matching games according to the first sound and last sound were also included in the activities. In addition, in music activities, especially in warm-up activities, rhythm studies were included to create sound awareness. In doing so, sound and rhythm matching activities were carried out by hitting the floor with a stone while separating words or their own names into syllables. According to this result, it supports the view that each of the phonological awareness subtests can be developed with these methods.

While finger plays attract children's attention with their rhythmic and moving structures, they also support skills such as spelling, rhyme awareness and sound discrimination. The movements made with hands and fingers facilitate drawing attention to the structures of words. Yopp & Yopp (2000) emphasise that fingerplays have positive effects on children's language awareness, especially rhythm and repetition-based structures help children to grasp sound patterns more easily. The results of the research confirm these ideas.

The prepared out-of-class literacy preparation activities took place in the garden of the school. The children listened to the sounds in the garden and in nature by first closing their eyes and they were made aware of these sounds. Then, the sounds to be imitated were tried

to be produced by the children and thus, sound studies were started. Again, a piece of wood, a stone or a leaf was collected from the natural materials in the garden and their properties were first analysed and then a music box was designed with these objects and rhythm studies were carried out. While these activities were being carried out, the children's attention was collected by asking questions specific to the sounds made by the objects. For example, children were first asked to repeat the sound they heard, then they were asked which other sounds were similar to this sound, and then a game was played to find a word such as object, name, fruit that starts with that sound. Thus, sound and letter awareness skills were tried to be developed. In this context, it is thought that phonological awareness activities improve children's phonemic awareness skills. Similarly, Lonigan, Burgess & Anthony (2000), in their study with children aged 3-5 years, found that children who received phonological awareness training showed significant improvements in sound discrimination, spelling and sound combination skills. In addition, early literacy skills develop by affecting each other. Therefore, the development of one sub-skill may have a positive effect on the development of other sub-skills. Studies show that phonological awareness and vocabulary knowledge are the basis of listening comprehension skills, and listening comprehension skills are the basis of reading comprehension skills (Joseph, McCachran, & Naglieri, 2003; Kargin et al., 2015).

The scores of letter knowledge skill in receptive language, which is one of the letter knowledge subtests, are higher in children who participated in the activities. Although letter knowledge was not directly studied in the prepared activities, it is thought that activities such as finding words that start with the same sound and end with the same sound in phonemic awareness studies and saying the letters in the name indirectly affect these skills positively. However, there was no difference in the scores of expressive letter knowledge skill.

Activities such as reading an interactive book and then dramatising and completing the story were tried to support children's listening comprehension skills. As a matter of fact, the scores of the children who participated in these activities in the listening comprehension subtest were found to be higher than the scores of the children who did not participate in the activities. In this context, it can be said that interactive book reading improves children's listening comprehension skills. Because in the interactive book reading method, children were

frequently asked questions to keep their attention alive, and it was possible for children to give answers to what they listened to and to express their feelings and thoughts about the story. Noble, Sala, Peter, Lingwood, Rowland, Gobet, & Pine (2019) stated in their study that interactive book reading provided significant improvements in children's vocabulary, listening comprehension, and expressive language skills and that the effect of interactive book reading was most effective in children aged 3-5 years. In addition, pantomimes and dramas in the programme are also thought to improve children's listening comprehension skills. Research has shown that re-enacting stories supports the narrative competence and listening comprehension skills that a young child needs to understand what he/she reads (Christie & Johnsen 1987).

Listening comprehension in early childhood is one of the cornerstones of both language development and literacy. Listening comprehension refers to the child's capacity to make sense of verbal expressions, stories and instructions, to reason and to visualise events (Cain & Oakhill, 2007). This skill is recognised as a strong predictor of reading comprehension success in later years. Research shows that practices that support children's listening comprehension skills at an early age provide significant contributions in the pre-reading period. For example, Paris & Paris (2003) found that storytelling, picture book reading and story-based question-answer activities increased children's ability to comprehend narratives and remember details. In addition, Dickinson and Smith (1994) stated that teachers' asking open-ended questions during interactive book reading with children helped children to comprehend the narrative content in more depth. Justice, Meier, and Walpole (2005) showed that early book reading programmes had positive effects on children's oral narrative comprehension skills. In particular, giving children the opportunity to stop the text and talk about the content and make predictions during book reading supports their meaning-making processes. These studies show that activities and out-of-class practices planned to develop listening comprehension skills in preschool children play a critical role in supporting both verbal and cognitive development of children.

It was observed that children were very interested and highly motivated during the activities. Songs, stories and rhymes in the programme attracted children's attention and

increased their interest in the activities. In this context, children's active participation in all the activities improved their listening comprehension skills.

The print awareness skill scores of the children who participated in the activities were significantly higher than the scores of the children who did not participate in the activities. The children were asked to wet the soil on the ground in the school garden to first create a ground, thus strengthening their finger muscles, and then to write their names on the wet ground first with their fingers and then with a piece of twig. In this activity, attention was drawn to the direction of the writing, the capitalisation of the letters and the small and large size of the letters, and other shapes, numbers and symbols were tried to be drawn by distorting the writing.

It is also thought that activities designed with the game method have an effect on increasing children's skills in all dimensions of early literacy skills. In early childhood, play is the child's way of making sense of the world. Children organise their experiences, develop social roles and discover linguistic structures through play. Play is not only a fun activity but also a powerful learning tool that supports cognitive, social and language development. In this context, studies have shown that play-based approaches are effective in developing early literacy skills (Roskos & Christie, 2001; Pyle & Bigelow, 2015).

Play environments offer children the opportunity to acquire basic literacy skills such as vocabulary, phonological awareness, letter knowledge, listening comprehension and print awareness in a natural way. Justice and Ezell (2002), in their study with low socioeconomic children, found that book reading activities supported by dramatic play significantly improved children's letter recognition and print awareness skills. This finding shows that children are more open to learning in context rather than direct instruction.

Han et al. (2010) found that play-based storytelling improved both vocabulary and phonological awareness. Likewise, Wasik et al. (2006) found that vocabulary instruction integrated with play provides significant success in learning target words. These studies show that children both increase their vocabulary knowledge and improve their listening comprehension skills, especially through activities such as storytelling, role-playing, object recognition, and symbolic play.

Studies on phonological awareness skills also confirm the effect of the play-based approach. For example, rhymes, sound-initial matching and rhythmic games implemented through programmes such as Heggerty significantly increased children's phonological awareness (Heggerty, 2020). In particular, structured phonics games such as finger plays, syllable counting, and recognising the first and last sound are noteworthy for being both fun and instructive (Smilansky, 1968).

In observational studies conducted by Roskos and Christie (2001), it was observed that children naturally exhibited written language behaviours such as list making, menu reading and writing in dramatic play environments. This reveals the potential of play environments to develop literacy skills in a functional context. Pyle and Bigelow (2015), on the other hand, found that children's vocabulary and narrative skills improved in guided play environments and showed how teacher guidance transformed into an effective learning process in play.

Studies conducted in the Turkish context also reveal similar results. In the study conducted by Akkaya and Yıldız (2022), it was determined that the play-based early literacy programme had a significant effect on the literacy readiness skills of 5-year-old children. In this study, children recognised letters, distinguished the first sound and gained word awareness through play.

All these findings show that play-based approaches are an effective tool in the development of early literacy skills. Play provides children with a learning environment that is both cognitively and affective enriching and provides teachers with dynamic opportunities for observation and guidance. It is clear that structured and guided play environments in early childhood provide a solid foundation for basic literacy skills on the way to academic success.

It is planned to give the main activities determined in out-of-class literacy preparation activities with the game method. In this way, it was aimed to reduce children's academic anxiety and to enable them to learn in a fun and actively participatory way. Vygotsky's theory of language development suggests that play is a tool for social interactions. There are studies showing that free play or games created by children positively affect children's physical, cognitive, language, social and emotional development and self-regulation skills such as personal skills (Van Oers & Duijkers, [2013](#); Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, [2013](#),

Elias & Berk, [2002](#), Pramling Samuelsson & Johansson, [2006](#)). Research shows that children improve their verbal skills, vocabulary and listening comprehension during play (Bodrova & Leong [2003](#); Eberle [2011](#); Saracho, [2012](#); Smith & Pellegrini [2013](#); Weisberg et al. [2013](#)). Children construct knowledge through play as they explore new materials and conduct experiments in a play environment (Bottini and Grossman [2005](#) ; Miller [2005](#) ; Myck-Wayne [2010](#) ; Wood [2014](#)). In doing so, children use and develop higher-order thinking capacities and critical cognitive skills, which are part of the reasoning function that forms the basis for learning complex academic skills such as literacy (Lockhart [2010](#) ; Roskos and Christie, [2000](#)). In contrast to literacy instruction planned by the teacher in the classroom environment, it has been proven that teaching literacy skills through play is more effective (Weisberg et al., [2013](#)). For example, Van Oers and Duijkers ([2013](#)) compared classroom environments in which teachers provided direct literacy instruction with classroom environments in which teachers used play to teach literacy skills and found that children in classrooms where play-based instruction was implemented learnt more words. Christie and Roskos (2007) explain that there is a "critical cognitive link between play and literacy" and that the imitation skills that children acquire through play can be transferred to other symbolic forms and lay the foundation for understanding written symbols. Role-playing and sociodramatic play in particular have been found to be important for fostering such connections (Weisberg et al. [2013](#)). According to Smith and Pellegrini ([2013](#)), these play contexts help to develop "early literacy skills such as letter and print awareness and the function of books". In this context, according to the research findings, it is thought that play-based activities have an effect on children's increasing early literacy skills.

There are many links between play and language and literacy development in young children. Research shows that play processes are related to early literacy skills (Christie & Roskos, 2009). Play activities give children the opportunity to learn language from their peers and apply what they have learnt in different situations. Literacy, like spoken language, emerges in natural ways that do not require formal instruction. Therefore, literacy is best developed through play in a language-rich environment that includes many materials that support the development of language skills. Roskos and Christie (2001) found that filling the

environment with literacy materials and tools stimulates literacy interactions during play and that a literacy-enriched play environment supports literacy behaviours. Much of the research shows the greater impact of enriched play environments on literacy, particularly in the preschool years, compared to non-enriched play environments, suggesting that literacy-enriched play increases children's literacy exposure, knowledge (e.g. print awareness) and range of experiences (e.g. functional print). Similarly, both Neuman and Roskos (1993) and Vukelich (1994) found that playing with supportive adults in literacy-rich environments improved children's ability to read the environmental print found in those environments. Play in the preschool years has the potential to provide young children with a highly engaging and meaningful context for learning basic early literacy concepts and skills. Preschool children learn to develop language skills quickly and easily through repetitive activities during play (Christie & Roskos, 2009; Essa, 2011).

As a result, in this study conducted to improve children's early literacy skills through out-of-class activities, it was found that children's early literacy skills increased. It is thought that activities with materials found in nature outside the classroom, children having more fun outside the classroom, participating more actively in the activities, and activities such as games, finger plays, rhymes, and songs in the method of the activities played an important role in the success of the implemented programme. In this respect, the research offered an alternative to teachers in the development of early literacy skills. In this context, teachers can design activities to support early literacy skills with children outside the classroom. This research also showed that children can develop skills without a classroom environment and high-cost materials.

Tables and Figures

Table 1.

Design with unequal pre-test post-test control group

	Pre-test	Process	Post-test
G _D	O ₁	X	O ₃
G _K	O ₂		O ₄

Table 2.

Out-Of-Class Literacy Preparation Should Be Implemented

Number of Sessions	Applied Activities	Supported Skill Area
--------------------	--------------------	----------------------

1. Session	"When You Get Up In The Morning" "We Learn Cleaning Materials" "My Hands Are Chubby Chubby"	Phonological Awareness Vocabulary
2.Session	"/a/ ve /e/ Sesi Nefes Egzersizi" "/a/ Sesi /e/ Sesi Tanıyorum Ben Sizi" "Elm"/a/ and /e/ Voice Breathing Exercise" "/a/ Sound /e/ Sound I Know You" "Apple"a"	Letter Knowledge Phonological Awareness
3.Session	"Nature" "My Nature Book" Vocabulary "Snowman"	Listening Comprehension
4.Session	"Knock the Door" "I'm Learning the Difference Between Text and Picture" "Finger Run"	Phonological Awareness Writing Awareness
5.Session	"Guess Who's Not?" "Name Hunters" "Five Little Ducks"	Phonological Awareness Writing Awareness
6.Session	"Red Cheeked Cheeks" "Nature's Music" "Musical instruments"	Vocabulary Listening Comprehension
7.Session	"Five Little Scouts" "Three Little Ducks" "The Letters in My Name Say Let's Count Us"	Phonological Awareness Letter Knowledge
8.Session	"Musical instruments" "Here's My Music Box" "Spider Brother"	Listening Comprehension Phonological Awareness
9.Session	"Seesaw" "Let's Find Objects in Our Garden" "Ten Fingers"	Vocabulary Phonological Awareness
10.Session	"The Car Is Coming" "Let's Drive on Striped Roads" "The Miller Dad"	Phonological Awareness Listening Comprehension Vocabulary
11.Session	"Old Cushion" "My Pen, My Fingers, My Paper, My Foam" "Let's Be a Mirror"	Vocabulary Listening Comprehension
12.Session	"Big Elephant, Tiny Ant" "Capital, Lowercase" "Jump Zil"	Vocabulary Writing Awareness Letter Knowledge
13.Session	"Little Fish" "Let's Find the Big and Small Covers" "The Beans Have Grown"	Vocabulary Listening Comprehension
14.Session	"I Have A Clicking Sound Inside Me" "How Do Objects in the Garden Make Sound?" "Green Bottle"	Listening Comprehension Vocabulary
15.Session	"Aeroplane" "Where Are The Butterfly, The Rabbit And The Flower?" "Five Little Squirrels"	Listening Comprehension Phonological Awareness Vocabulary
16.Session	"Let's Inflate Balloons" "Journey with Pompoms" "Ambulance"	Vocabulary Phonological Awareness
17.Session	"The Little Butterfly Has Flyed" "Let's Find The Object That Starts With The First Sound Of Our Name" "Cockerel"	Letter Knowledge Writing Awareness Phonological Awareness
18.Session	"Are You Satisfied With Your Neighbor?"	Writing Awareness

	"We Make Name Graphics"	Vocabulary
	"I Have A Small Garden"	Letter Knowledge
19.Session	"I'm a Tree"	Phonological Awareness
	"Count, Collect, Bring"	Listening Comprehension
	"Open and Close"	
20.Session	"My Umbrella"	Writing Awareness
	We Learn The Signs"	Vocabulary
	"Horses"	Listening Comprehension
21.Session	"Old Clock"	Phonological Awareness
	"Old-New Items"	Vocabulary
	"Ant"	
22.Session	"Book Man"	Writing Awareness
	"We Know The Books"	Phonological Awareness
	"The Walnut Man"	
23.Session	"The Beans Have Grown"	Phonological Awareness
	"Let's Create a Pattern"	Listening Comprehension
	"Little Red Riding Hood"	
24.Session	"Merciful Two Cats"	Phonological Awareness
	"Let's Paint Mandala"	Vocabulary
	"Masaliko"	
25.Session	"Cute Guests"	Listening Comprehension
	"Leaf Hunters"	Vocabulary
	"Autumn came"	
26.Session	"Guardian Dad"	Listening Comprehension
	"The Tallest I Horses"	Vocabulary
	"Five Little Kittens"	Phonological Awareness
27.Session	"The Stars Shine Brightly"	Listening Comprehension
	"What's Wrong With One Hand, Two Hands Have A Voice"	Phonological Awareness
	"Caterpillar"	
28.Session	"Our body"	Vocabulary
	"Touch, Feel, Find Your Match"	Listening Comprehension
	"Preparation for Sleep"	Phonological Awareness
29.Session	"Forest"	Vocabulary
	"Let's Pick Chestnuts"	Phonological Awareness
	"Car"	
30.Session	"Red fish"	Listening Comprehension
	"Little Purple Fish"	Phonological Awareness
	"Apple worm"	

Table 3.

Analysis Findings Regarding the Total EROT First Measurement Score Averages of the Groups

	Group	N	SS	SO	u	z	p
TEL	Control	20	369,00	18,45	159	-1,110	,277
	Experiment	20	451,00	22,55			

Mann Whitney-U Test

Table 4.

Analysis Findings Regarding the Groups' First Measurement Mean Scores on the Vocabulary Subtests

Vocabulary Knowledge Subtests	Group	N	ST	SO	u	z	p
Vocabulary in Recipient Language	Control	20	17,40	348,00	138,000	-1,693	,096
	Experiment	20	23,60	472,00			
Vocabulary in Expressive Language	Control	20	20,43	408,50	198,500	-,041	,968
	Experiment	20	20,58	411,50			

General Naming	Control	20	23,35	467,00	143,000	-1,575	,127
	Experiment	20	17,65	353,00			
Function Knowledge	Control	20	18,70	374,00	164,000	-,992	,341
	Experiment	20	22,30	446,00			

Mann Whitney-U Test

Table 5.

Analysis Findings Regarding the First Measurement Mean Scores of the Phonological Awareness Subtests of the Groups

Phonological Awareness Subtests	Group	N	ST	SO	u	z	p
Rhyming	Control	20	405,50	20,28	195,500	-,128	,904
	Experiment	20	414,50	20,73			
Matching Initial Sounds	Control	20	397,50	19,88	187,500	-,364	,738
	Experiment	20	422,50	21,13			
Matching Ending Sounds	Control	20	414,00	20,70	196,000	-,117	,925
	Experiment	20	406,00	20,30			
Segmenting the Sentence into Words	Control	20	421,00	21,05	189,000	-,313	,779
	Experiment	20	399,00	19,95			
Segmenting the words into Syllables	Control	20	430,50	21,53	179,500	-,602	,583
	Experiment	20	389,50	19,48			
Compound Syllables	Control	20	475,50	23,78	134,500	-1,818	,076
	Experiment	20	344,50	17,23			
Deletion of Initial Phoneme	Control	20	450,00	22,50	160,000	-2,079	,289
	Deney	20	370,00	18,50			
Deletion of Last Phoneme	Control	20	420,00	21,00	190,000	-1,000	,799
	Experiment	20	400,00	20,00			

Mann Whitney-U Test

Table 6.

Analysis Findings Regarding the First Measurement Mean Scores of the Letter Knowledge Subtests of the Groups

Letter Knowledge Subtest	Group	N	ST	SO	u	z	p
Letter knowledge in Recipient Language	Control	20	438,00	21,90	172,000	-,860	,461
	Experiment	20	382,00	19,10			
Letter knowledge in Expressive Language	Control	20	420,00	21,00	190,000	-1,000	,799
	Experiment	20	400,00	20,00			

Mann Whitney-U Test

Table 7.

Analysis Findings Regarding the First Measurement Average Scores of the Groups in the Listening Comprehension Subtest

Listening Comprehension Subtest	Group	N	ST	SO	u	Z	p
---------------------------------	-------	---	----	----	---	---	---

Listening Comprehension	Control	20	386,00	19,30	176,000	-,671	,529
	Experiment	20	434,00	21,70			

Mann Whitney-U Test

Table 8.

Analysis Findings Regarding the Groups' EROT Total Post-Measurement Score Averages

	Group	N	SO	SS	U	z	p
TEL	Control	20	10,80	216,00	6,000	-5,252	,000*
	Experiment	20	30,20	604,00			

*Mann Whitney-U Test *p<0.5*

Table 9.

Analysis Findings Regarding the Post-Measurement Mean Scores of the Groups' Vocabulary Subtests

Vocabulary Subtest	Group	N	SO	ST	u	Z	P
Vocabulary in Recipient Language	Control	20	12,60	252,00	42,000	-4,296	,000*
	Experiment	20	28,40	568,00			
Vocabulary in Expressive Language	Control	20	18,50	370,00	160,000	-1,091	,289
	Experiment	20	22,50	450,00			
General Naming	Control	20	16,13	322,50	112,500	-2,386	,017*
	Experiment	20	24,88	497,50			
Function Knowledge	Control	20	13,90	278,00	68,000	-3,609	,000*
	Experiment	20	27,10	542,00			

*Mann Whitney-U Test *p<0.5*

Table 10.

Analysis Findings Regarding the Post-Measurement Mean Scores of the Phonological Awareness Subtests of the Groups

Phonological Awareness Subtests	Group	N	ST	SO	U	z	p
Rhyming	Control	20	18,03	360,50	150,500	-1,396	,183
	Experiment	20	22,98	459,50			
Matching Initial Sounds	Control	20	16,85	337,00	127,000	-2,064	,049*
	Experiment	20	24,15	483,00			
Matching Ending Sounds	Control	20	16,43	328,50	118,500	-2,282	,026*
	Experiment	20	24,58	491,50			
Segmenting the Sentence into Words	Control	20	16,70	334,00	124,000	-2,124	,040*
	Experiment	20	24,30	486,00			
Segmenting the words into Syllables	Control	20	13,70	274,00	64,000	-3,832	,000*
	Experiment	20	27,30	546,00			
Compound Syllables	Control	20	14,60	292,00	82,000	-3,369	,001*
	Experiment	20	26,40	528,00			
Deletion of Initial Phoneme	Control	20	17,38	347,50	137,500	-2,002	,091
	Experiment	20	23,63	472,50			
Deletion of Last Phoneme	Control	20	15,80	316,00	106,000	-3,261	,010*
	Experiment	20	25,20	504,00			

*Mann Whitney-U Test *p<0.5*

Table 11.

Analysis Findings Regarding the Post-Measurement Average Scores of the Groups' Letter Knowledge Subtests

Letter Knowledge Subtest	Group	N	SO	ST	U	z	p
Letter knowledge in Recipient Language	Control	20	13,23	264,50	54,500	-4,074	,000*
	Experiment	20	27,78	555,50			
Letter knowledge in Expressive Language	Control	20	19,95	399,00	189,000	-,450	,779
	Experiment	20	21,05	421,00			

*Mann Whitney-U Test *p<0.5*

Table 12.

Analysis Findings Regarding the Post-Measurement Average Scores of the Listening Comprehension Subtest of the Groups

Listening Comprehension Subtest	Group	N	SO	ST	U	z	p
Listening Comprehension	Control	20	11,10	222,00	12,000	-5,196	,000*
	Experiment	20	29,90	598,00			

*Mann Whitney-U Test *p<0.5*

Sınıf Dışı Etkinlikler Yoluyla Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesi

Öz

Bu çalışmada, “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” incelenmiştir. Çalışma grubu, yaşları 60 ile 66 ay arasında değişen 20 deney, 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırma sonucuna göre; Sözcük Bilgisi ve Dinlediğini Anlama boyutlarında deney grubunun puanlarında kontrol grubuna göre daha fazla artış olmuştur. Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testlerinden; Uyak Farkındalığı ve Sözcüklerin İlk Sesini Atma testinde gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmazken İlk Sese Göre Eşleştirme, Son Sese Göre Eşleştirme, Cümleyi Sözcüklere Ayırma, Sözcükleri Hecelerine Ayırma, Heceleri Birleştirme ve Sözcüklerin Son Sesini Atma testinde deney grubunun puanlarında daha fazla artış olmuştur. Harf Bilgisi Alt Testlerinden; Alıcı Dilde Harf Bilgisi son testinde programa katılan çocukların (deney grubu) lehine bir farklılık oluşurken İfade Edici Dilde Harf Bilgisi son testinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamıştır.

Anahtar kelimeler: *Erken okuryazarlık becerileri, Okul öncesi eğitim, Okuma yazmaya hazırlık, Sınıf dışı etkinlikler*

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişim sürecinde en hızlı öğrenmenin ve en yoğun bilişsel yapılanmanın gerçekleştiği kritik bir evredir (Shonkoff & Phillips, 2000). Bu dönemde kazanılan beceriler, çocukların yaşam boyu öğrenme sürecine sağlam bir temel oluşturarak hem akademik başarıları hem de sosyal ve duygusal uyumları açısından belirleyici bir rol oynar. Özellikle erken okuryazarlık becerileri, çocukların dili anlama, kullanma, iletişim kurma ve yazılı sembollerle ilişki kurma yetilerini geliştirerek ileriki yıllardaki okul ve okuma başarısı için sağlam bir temel oluşturur ve ilerleyen akademik yıllarda da etkisini sürdürür (Whitehurst & Lonigan, 1998, Dickinson ve McCabe, 2001, Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Laçin, 2020).

Erken okuryazarlık; fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve anlatım becerilerini içeren çok yönlü bir gelişim alanıdır (Justice & Pullen, 2003). Bu beceriler, çocuğun yazılı dili anlamlandırabilmesi ve etkili şekilde kullanabilmesi açısından yaşamsal önemdedir. Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişimi, bireyin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen temel bir süreçtir. Bu süreç, çocuğun çevresiyle kurduğu etkileşim, maruz kaldığı dilsel girdiler ve deneyimsel öğrenmeler aracılığıyla şekillenmektedir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Özellikle 3–6 yaş arasındaki dönem, çocukların sembolleri anlama, hikâye kurma, kelime dağarcığı geliştirme ve yazılı materyallere yönelik farkındalık kazanma açısından kritik bir gelişimsel evredir (Justice & Pullen, 2003). Bu dönemde kazanılan temel okuryazarlık becerileri, çocukların dikkat, hafıza, problem çözme ve mantıksal düşünme gibi zihinsel süreçlerini destekleyerek bilişsel gelişimlerine katkı sağlar. Bu dönemde çocuğa sunulan öğrenme fırsatlarının niteliği, ileriki yıllardaki okuma-yazma yeterliğinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Erken yaşta kitaplarla tanışan ve anlamlı okuma-yazma deneyimleri yaşayan çocuklar, ilkokula daha hazır bir şekilde başlar ve akademik başarıları artar. Bu süreçte edinilen olumlu deneyimler, çocukların okuma sevgisi geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları kazanmalarına zemin hazırlar. Erken okuryazarlık, yalnızca harfleri tanımak ya da yazı yazmak değil; aynı zamanda dinleme, konuşma, anlama, sembollerle ilişki kurma ve anlamlı iletişim geliştirme becerilerinin bütünüdür. Yapılan araştırmalar, erken yaşta nitelikli okuryazarlık

deneyimlerine sahip olan çocukların ileriki eğitim yaşamlarında daha başarılı olduklarını ve öğrenmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Ayrıca kitaplar ve sözel anlatımlar aracılığıyla farklı duyguları, karakterleri ve olayları tanıyan çocuklar, empati becerisi kazanır; sosyal ilişkilerinde daha başarılı olur. Özellikle dezavantajlı gruplar için erken okuryazarlık desteği, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına büyük önem taşır. Aile katılımını teşvik eden bu süreç, çocuğun hem evde hem okulda desteklenmesini sağlayarak çok yönlü bir gelişimi mümkün kılar. Bu nedenle erken okuryazarlığın desteklenmesi, yalnızca bireysel gelişimi değil, toplumsal kalkınmayı da doğrudan etkileyen önemli bir eğitimsel yatırımdır. Tüm bu nedenlerle erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde sistemli ve bilinçli şekilde desteklenmesi, çocukların eğitim yaşamlarının temelini oluşturmaktadır. Ancak okuryazarlık becerilerinin gelişimi yalnızca sınıf ortamında yapılan alıştırmalarla sınırlı değildir. Araştırmalar, çocukların doğal yaşamla etkileşim kurduklarında daha etkin ve anlamlı öğrendiklerini göstermektedir (Neuman & Roskos, 2007). Sınıf dışı etkinlikler, çocukların öğrenme süreçlerini gerçek yaşam bağlamına taşıyarak öğrenmeyi kalıcı ve çok boyutlu hale getiren önemli bir pedagojik araçtır. Parkta yapılan doğa yürüyüşleri, açık hava hikâye saatleri, hayvanat bahçesi veya müze gezileri, pazarda yapılan gözlem etkinlikleri gibi uygulamalar, çocukların çevreleriyle etkileşime girerek dili aktif biçimde kullanmalarına olanak tanır (Waite, 2011). Özellikle oyun temelli ve keşif odaklı etkinliklerde çocuklar, dikkatlerini yoğunlaştırır, meraklarını ortaya koyar, yeni kavramları tanımlar ve bunları sözlü ya da sembolik olarak ifade etme fırsatı bulurlar. Bu tür etkinliklerde çocuk, dilsel ve sosyal becerilerini bir arada kullanarak anlam kurar; öğrenme süreci çok duyulu bir deneyime dönüşür (Bodrova & Leong, 2006). Nitekim yapılan çalışmalar, sınıf dışı etkinliklere katılan çocukların okuma motivasyonlarının arttığını, kelime dağarcıklarının geliştiğini ve anlatım becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır (Maynard & Waters, 2007; Massey, Pence, Justice, & Bowles, 2008). Özellikle dezavantajlı sosyoekonomik çevrelerden gelen çocuklar için bu tür deneyimler, ev ortamında eksik kalan okuryazarlık fırsatlarını telafi edici bir rol üstlenmektedir (Hart & Risley, 1995).

Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramına göre, çocuklar sosyal etkileşim yoluyla öğrenir ve dil, bu etkileşimin temel aracıdır (Vygotsky, 1978). Sınıf dışı etkinliklerde çocuklar, yaşitları ve

yetişkinlerle doğal bağlamlarda iletişim kurma fırsatı bularak hem ifade edici hem de alıcı dil becerilerini geliştirirler. Ayrıca sınıf dışı etkinlikler, çocuklara zengin bağlamli kelime dağarcığı sunarak kelimelerin işlevini, bağlamını ve anlamlarını daha derinlemesine kavrama şansı verir (Dickinson & Tabors, 2001). Bu tür deneyimler, çocukların metinleri anlamlandırma, anlatı kurma ve yazılı materyallere yönelik farkındalıklarını geliştirme açısından da etkilidir (Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerinin nasıl desteklenebileceğini inceleyerek hem teorik hem de pratik düzeyde önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlayan programın oluşturulmasında Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı, Gelişimsel Uygun Uygulamalar Yaklaşımı (DAP) ve Doğal Öğrenme Ortamları Yaklaşımı temel kuramsal dayanaklar olarak benimsenmiştir.

Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla ve kültürel bağlam içinde gerçekleştiğini savunur (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre, çocuklar daha yetkin bireylerle (öğretmenler, ebeveynler, akranlar) etkileşim kurarak yeni kavramları öğrenir ve bu öğrenme "yakınsak gelişim alanı" (ZPD) içerisinde gerçekleşir. Bu bakış açısına göre dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda düşüncenin gelişmesini sağlayan temel bir bilişsel araçtır. Bu doğrultuda, sınıf dışı etkinlikler gibi doğal öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşimler, çocukların dil gelişimini ve dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerini destekler.

Erken çocukluk eğitiminde yaygın olarak benimsenen DAP yaklaşımı, öğrenme ortamlarının çocuğun gelişim düzeyine, bireysel farklılıklarına ve kültürel bağlamına uygun olarak tasarlanmasını savunur (NAEYC, 2020). Bu yaklaşıma göre çocuklar, kendi hızlarında ve ilgi alanlarına uygun biçimde öğrenmeye yönlendirilmelidir. Sınıf dışı etkinlikler, DAP ilkesine uygun biçimde yapılandırıldığında çocuklara aktif katılım, deneyimleme ve anlam kurma imkânı sunar. Açık havada hikâye anlatma, doğadan ilhamla yazı yazma, pazarda kelime avı yapma gibi etkinlikler, çocukların hem doğal öğrenme ortamlarında bulunmalarını hem de anlamlı okuryazarlık deneyimleri yaşamalarını sağlar (Copple & Bredekamp, 2009).

Erken çocukluk döneminde öğrenme, büyük ölçüde oyun ve deneyim yoluyla gerçekleşir. Doğal öğrenme ortamları, çocuğun günlük yaşam içinde keşfederek, deneyimleyerek ve

problem çözerek öğrendiği ortamlardır (Bronfenbrenner, 1979). Bu ortamlar, çocukların soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine olanak tanır. Özellikle açık hava etkinlikleri, çocukların çok duyulu öğrenmelerine zemin hazırlayarak erken okuryazarlık becerilerinin pekişmesini sağlar (Waite, 2011). Ayrıca bu tür ortamlarda çocuklar, akranlarıyla etkileşime girerek sözlü dil becerilerini geliştirir, anlatı kurar ve sembollerle ilişkiler kurar. Bu bağlamda sınıf dışı etkinlikler hem yazı öncesi becerilerin hem de yazılı dil farkındalığının gelişimine katkı sunar (Neuman & Roskos, 2007). Bu nedenle hazırlanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri programı okul bahçesinde uygulanmış ve programdaki etkinliklerde, doğal materyallere yer verilmiştir. Programı oluşturan ısındırıcı, ana ve dinlendirici etkinliklerde oyunlaştırılmış ve farklılaştırılmış etkinliklere yer verilmiştir. Çocukların sıkılmadan eğlenerek öğrenmesi ve ilgilerini canlı tutmak asıl amaç olarak yer almaktadır. Programda, genellikle doğada bulunabilen taş, yaprak, kozalak gibi doğal materyallere yer verilmiştir.

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde sınıf dışı etkinlikler aracılığıyla erken okuryazarlık becerilerinin nasıl desteklenebileceğini inceleyerek hem pratik hem de teorik düzeyde öğretmenlere alternatif öğretim yöntemleri sunarak çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme potansiyeli taşıyarak okul öncesi eğitim programlarına entegre edilecek sınıf dışı etkinliklerin yapısını daha bilimsel temellere dayandırmada yol gösterici bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Bu sayede, öğretmenlerin çocukların okuryazarlık gelişimine yönelik rollerine ilişkin farkındalıkları artacak; erken okuryazarlık becerilerinin temellendirilmesi daha bilinçli, planlı ve etkili hale gelecektir. Alanyazında, erken okuryazarlık gelişimi üzerine pek çok çalışma yapılmış olmakla birlikte, bu becerilerin doğrudan sınıf dışı etkinliklerle nasıl ilişkilendirildiğine dair çalışmalar sınırlıdır (McNaughton, 2001; Pyle, DeLuca & Danniels, 2017). Araştırmanın bulguları, okullarda uygulanan programlara sınıf dışı öğrenme unsurlarının daha bilinçli biçimde entegre edilmesini teşvik edecektir. Böylelikle çocukların daha sağlam bir okuryazarlık temeliyle ilköğretime başlamaları sağlanabilir. Ayrıca, elde edilen veriler ile gelecekteki uygulamalara ışık tutarak, erken çocukluk döneminde geliştirilecek programlara yenilikçi bir bakış açısı kazandırması umulmaktadır. Çocukların sadece akademik değil aynı zamanda sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerini bir arada destekleyen bütüncül bir yaklaşımın

gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerine alternatif öğretim yöntemleri sunarak çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır. Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim programlarına entegre edilecek sınıf dışı etkinliklerin yapısını daha bilimsel temellere dayandırmaya yardımcı olacaktır. Ayrıca bu araştırma, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik çocuk merkezli, yenilikçi ve etkileşim temelli uygulamaların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken Okuryazarlık Gelişiminin Temel Bileşenleri

Araştırmalarda erken okuryazarlık gelişimi, genellikle aşağıdaki temel bileşenler çerçevesinde ele alınmaktadır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008):

Fonolojik farkındalık

Fonolojik farkındalık kelimeyi oluşturan unsurların farkında olabilmektir. Yani kelimedeki her sesin duyulabilmesi ve konuşmanın da bu şekilde oluştuğunu anlamasıdır. Seslerin heceleri, hecelerin kelimeleri kelimelerin ise cümleleri oluşturduğunu bilmek olarak tanımlanabilir (Kırca, 2007). Burada önemli olan kullanılan kelimenin anlamını bilmek değil yapısını bilmektir (Erkan Süel, 2011).

Harf- alfabe bilgisi

Yazı dilinde çocuğun kelimeleri oluşturan sesleri harfler ile sembol edildiğini ve böylece bu harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu fark edebilmesi ve anlaması olarak tanımlanır. Okul öncesi dönemde çocuklar genellikle alfabedeki harfleri tanıyabilirler ve bu süreç okuma yazma için önemli bir adımdır (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008)

Dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi

Sözcük bilgisi çocukların konuşma ve yazı dilini anlaması olarak ifade edilir. Sözcük bilgisi alıcı dil ve ifade edici dil olarak ikiye ayrılır. Alıcı sözcük bilgisi çocuğun duyduğu kelimeleri tanımasını ve anlamasını, ifade edici sözcük bilgisi ise bu kelimeleri kendiliğinden üretmesini ve kullanmasını ifade eder (Justice & Ezell, 2001). Araştırmalar, erken yaşlarda geniş bir kelime dağarcığına sahip olmanın ilerleyen yıllarda akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

Dinlediğini anlama ise çocuğun kendisine sunulan sözlü bildirileri, hikayeleri, yönergeleri anlama ve anlamlandırma becerisidir. Dinlediğini anlayan çocuk, olayları sıralayabilir, neden-

sonuç ilişkisi kurabilir, ana fikri belirleyebilir ve metni zihinsel olarak yapılandırabilir (Cain & Oakhill, 2007).

Yazı farkındalığı

Yazı farkındalığı çocuğun yazının sembollerden ve kurallardan oluşarak yazının özelliklerini fark edebilmesidir. Erken çocukluk döneminde çocuklardan yazıyı okuması beklenmez bunun yerine yazıya ilişkin farkındalık geliştirmesi beklenir (Justice ve Ezell, 2004). Örneğin yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya ve yatay şekilde ilerlediğini, yazıda harfler ve sembollerin, rakamların kullanıldığını fark edebilmesi çocuklar için ilk yazı farkındalığı becerilerindendir (Karaman, 2013).

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri 5-6 yaş grubu Çocuklarının Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkilemekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Problemin Amacı ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık etkinliklerinin 5- 6 yaş grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaca göre aşağıdaki sorular alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

1. Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine katılan çocuklar ile bu etkinliklere katılmayıp 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların erken okuryazarlık becerileri toplam ilk ölçüm puan ortalamaları nasıldır?

1. a. Etkinliklere katılan çocukların ve bu etkinliklere katılmayıp 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların Sözcük Bilgisi, Ses bilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama alt testleri ilk ölçüm puan ortalamaları nasıldır?

2. Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerine katılan çocukların ve bu etkinliklere katılmayıp 2013 okul öncesi eğitim programına devam eden çocukların EROT toplam son ölçüm puan ortalamaları nasıldır?

2. a. Etkinliklere katılan çocukların ve bu etkinliklere katılmayıp 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına devam eden çocukların Sözcük Bilgisi, Ses bilgisel Farkındalık, Harf Bilgisi, Dinlediğini Anlama alt testleri toplam son ölçüm puan ortalamaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma yarı deneysel model olan eşitlenmemiş ön test son test kontrol gruplu nicel bir araştırmadır. Bu araştırma desenin de belirlen iki grup randomize olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenir. Etkisi araştırılan bağımsız değişken uygulanmadan önce her iki grupta ölçme aracı ile ön test ile veriler toplanır. Ardından bağımsız değişken, belirlenen deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmaz. İşlem bittikten sonra tekrar iki grupta aynı ölçme aracı ile son testler ile veriler toplanır. Elde edilen veriler gruplar karşılaştırılarak analiz edilir. Araştırmanın modeli Tablo 1’de gösterilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı örnekleme oluştururken en kolay ögelere yönelir (Patton, 2005). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin seçilmesinde araştırmanın yapıldığı sürede Covid-19 pandemi süreci yaşandığı için yüz yüze eğitime devam eden çocuklara ulaşabilmek ve yüz yüze okul öncesi eğitime devam eden okullardan da araştırmacının aynı zamanda öğretmenlik yaptığı okulun seçilmesi etkili olmuştur. Bu nedenle 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Bismil ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden 20’si deney grubu, 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunda 10 kız, 10 erkek çocuk aynı şekilde kontrol grubunda da tesadüfi olarak 10 kız, 10 erkek çocuk bulunmaktadır.

Programın Uygulandığı Ortam

Uygulamalar, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Aynı yaş grubundan çocukların bulunduğu iki sınıf random olarak deney ve kontrol grubu şeklinde belirlenmiştir. Etkinlikler, toplam otuz ana etkinlik olmak üzere giriş ve tamamlayıcı etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler haftada 3 gün olacak şekilde toplam 10 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Programda yer alan etkinlikler okul bahçesinde, açık havada uygulanmış ve sosyal mesafe kurallarına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu süreçte

kontrol grubunda yer alan çocuklara hiçbir müdahale edilmemiş, çocuklar 2013 okul öncesi eğitim programına uygun olarak rutin eğitimlerine devam etmişlerdir.

Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

“Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri” toplam 30 oturumdan oluşmaktadır. Yapılan erken okuryazarlık müdahale programlarının oturum sayıları gözden geçirilmiş ve ortalama olarak otuz ana etkinlikte karar kılınmıştır (Good & Kaminski, 2002; Invernizzi, Meier, Swank, & Juel, 2006). En az 20 oturum içeren programların ses farkındalığı, sözcük bilgisi ve anlatım becerileri üzerinde anlamlı etkiler sağladığı gözlemlenmiştir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Hazırlanan etkinlikler okul öncesi eğitim alanında üç, program geliştirme alanında uzman olan bir akademisyen tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda etkinliklerde önce giriş, ana etkinlik ve tamamlayıcı etkinlik olacak şekilde tema bütünlüğü göz önünde bulundurularak mutlaka bir kavram becerisinin de yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Böylece her oturumda üç etkinlik uygulanmıştır, her oturumdaki üç etkinliğin birbirleri ile bir bütünlük oluşturmalarına özen gösterilmiştir. Etkinlikler planlanırken Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınarak günlük eğitim akışı planlanmıştır. Etkinliklerde parmak oyunları, tekerlemeler, şarkılar, bilmeceler, şiirler, ses ve nefes çalışmaları ısındırıcı ve dinlendirici etkinliklerde sık sık kullanılmıştır. Her oturumda parmak oyunlarına yer verilmiştir. Bunun nedeni, başlangıç etkinliklerinde çocukların sözcük dağarcığını harekete geçirerek dikkatlerini çekebilmek ve onları ana etkinliğe hazırlayabilmektir.

Parmak oyunları ile çocukların yeni kelimeleri eğlenceli bir şekilde öğrenmeleri kolaylaşırken dil gelişimleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Ayrıca parmak oyunları etkinlikler arasında geçiş sağlamada eğlenceli yöntemlerden biridir. Ana etkinliklerin en önemli özelliği erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedef alan etkinliklerden oluşması ve etkinliklerde tercih edilen materyallerin etrafta bulunabilen doğal malzemelerden oluşmasıdır. Örneğin okul bahçesinde bulunabilecek yapraklar, kozalaklar, toprak, taş ve kum gibi ekonomik ve çocukların seveceği materyallerdir. Bu tarz materyalleri seçmenin nedeni geleneksel okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden farklı olarak sınıf dışında klasik yöntem

olan kalem ve kâğıt kullanımı gerektirmeyen etkinliklere yer verilmesidir. Nitekim okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının müzik, drama ve oyun gibi farklı metotlarla da verilebileceği mümkündür (MEB, 2013). Bu bağlamda ısındırıcı, Ana etkinlikler ve dinlendirici etkinliklerin tamamında oyun ağırlıklı olarak sözcük bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlamaya yönelik drama, etkileşimli kitap okuma, kolaj çalışmaları gibi çeşitli yöntemler ile etkinlikler tasarlanmıştır. Bununla birlikte programda tasarlanan etkinliklerle temel kavram becerilerinden zıt kavramları, geometrik kavramları, yer yön kavramları, sayı ve renk kavramları verilmiştir. Böylece erken okuryazarlık becerilerinden işlev bilgisi, sözcük bilgisi becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki tabloda uygulamalara ait bilgiler mevcuttur.

Veri Toplama Araçları

Çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin etkisini belirlemek için Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) isimli ölçek ile veriler toplanmıştır. Bu ölçeğin uygulanması için gereken izin ve uygulayıcı eğitimi alınmıştır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

EROT, okul öncesi dönemdeki çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik kat sayıları her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerleri .43 ile .93 arasında değişmektedir. İç Tutarlılık ve İki Yarı Test Güvenirliği Sonuçları KR20 ölçüm puanı ise .88'dir.

EROT yedi alt boyuttan oluşmuştur. Bunlar; Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İşlev Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Harf Bilgisi, Genel Bunlar; Alıcı Farkındalık ve Dinlediğini Anlamadır. Bu yedi alt boyutun on alt testi bulunmaktadır ve toplam 102 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "102", en düşük puan ise "0"dır.

Ölçeğin uygulanışı;

Araştırmacı, ölçeği uygularken çocuğa her bir alt boyut için ilgili yönergeyi vermiş daha sonra ölçekteki örnek maddeyi çocuğa sormuş ve 3 saniye beklemiştir. Çocuğun yanlış cevapladığı ya da yanıt vermediği durumlarda araştırmacı soruyu yanıtlayarak model

olmuştur. Fakat test maddelerinde araştırmacı çocuk yanıt vermediğinde ya da yanlış yanıt verdiğinde herhangi bir tepkide bulunmamış ve diğer soruya geçmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlamadan önce çocukların velileri ile görüşülmüş çalışmanın amacı ve gizliliği hakkında bilgi verildikten sonra imzalı onayları alınmıştır. Ardından araştırmaya dahil olacak çocuklar ile araştırma hakkında sohbet edilmiş ve onların anlayacağı şekilde belirli bir süre etkinliklerin sınıf dışında okul bahçesinde yapılacağı anlatılmıştır. Onlardan gelen sorular cevaplanmış ve ilgili gruplar belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan iki gruba da önce ön testler uygulanmış ve programın uygulamasına geçilmiştir. Toplam on hafta süren etkinliklerin uygulamalarının bitmesinin ardından son testlerin uygulanması yapılmıştır. Ayrıca testlerin uygulaması yapılmadan önce de çocuklara bilgi verilmiştir. Ölçeğin uygulanması okuldaki rehberlik servisinde çocuklarla tek tek yapılmıştır. Testler uygulanırken sakin Rahat bir ses tonu kullanarak çocuklarla göz teması kurulmuştur. Her bir uygulama ortalama yirmi ve yirmibeş dakika sürmüştür. Ön test ve son testlerin arasında 11 hafta vardır. Ön testlerin toplanması deney ve kontrol grubu için dört gün, son testler ise üç günde toplanmıştır.

Etik

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için İnönü Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 17.09.2020 tarihli 17 numaralı toplantıda 2020/5-17 sayılı kararla izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde toplanan verilerin analizi ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Tablo 3'e göre çocukların EROT ölçeğinden aldıkları ilk ölçümlerin toplam puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p=.277$, $p>.05$). Yani uygulamalar başlamadan önce her iki grubun benzer şekilde erken okuryazarlık becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4'ye göre Sözcük Bilgisi Alt Testlerinde yer alan "Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi" testinde ($p=.096$, $p>.05$); "İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi" testinde ($p=.968$, $p>.05$); "Genel

İsimlendirme” testinde ($p=.127$, $p>.05$); “İşlev Bilgisi” testinde ($p=.341$, $p>.05$) ilk ölçümlere göre gruplar arasında bir farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 5’e göre; Ses bilgisel Farkındalık Alt Testinin “Uyak Farkındalığı” ($p=.904$, $p>.05$), “İlk Sese Göre Eşleştirme” ($p=.738$, $p>.05$), “Son Sese Göre Eşleştirme” ($p=.925$, $p>.05$), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” ($p=.779$, $p>.05$), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” ($p=.583$, $p>.05$), “Heceleri Birleştirme” ($p=.076$, $p>.05$), “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” ($p=.289$, $p>.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p=.799$, $p>.05$) testlerinden aldıkları ilk ölçümlerin puan ortalamalarının gruplara göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yani her iki gruptaki çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Alt boyutlarında benzer becerilere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6’ya göre Harf Bilgisi Alt Testinin “Alıcı Dilde Harf Bilgisi” ($p=.461$, $p>.05$), “İfade Edici Dilde Harf Bilgisi” ($p=.799$, $p>.05$) alt testlerinden aldıkları ilk ölçümlerin puan ortalamalarının gruplara göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 7’ye göre Dinlediğini Anlama alt testi ($p=.529$, $p>.05$) ilk ölçüm puan ortalamaları gruplara göre anlamlı olarak değişmemiştir. Çocukların dinlediğini anlama alt boyutunda benzer becerilere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8’e göre; EROT toplam son ölçüm puanları gruplara göre farklılaşmıştır ($p=.000$, $p<.05$). Programın uygulandığı grubun toplam puanları daha fazla bulunmuştur (SO: 30.20).

Tablo 9’a göre “Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ($p=.000$, $p<.05$); “Genel İsimlendirme” testinde ($p=.017$, $p<.05$); “İşlev Bilgisi” testinde ($p=.000$, $p<.05$) değerleri ile etkinliklere katılan çocukların puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. “İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi” testinde ise ($p=.289$, $p>.05$) gruplar arasında farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 10’a göre; çocukların “Uyak Farkındalığı” ($p=.183$, $p>.05$), ve “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” ($p=.091$, $p>.05$) alt testinden aldıkları son ölçüm puan ortalamaları değişmemiştir. Fakat “İlk Sese Göre Eşleştirme” ($p=.049$, $p<.05$), “Son Sese Göre Eşleştirme” ($p=.026$, $p<.05$), “Cümleyi Sözcüklere Ayırma” ($p=.040$, $p<.05$), “Sözcükleri Hecelerine Ayırma” ($p=.000$, $p<.05$), “Heceleri Birleştirme” ($p=.001$, $p<.05$), “Sözcüklerin Son Sesini Atma” ($p=.010$, $p<.05$) alt testlerinde programın uygulandığı grubun puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 11'e göre "İfade Edici Dilde Harf Bilgisi" ($p=,799$, $p>.05$) alt testinde son ölçüm puan ortalamaları gruplara göre değişmemiştir. Ancak alıcı dilde harf bilgisi testinde programın uygulandığı grubun puanları daha fazladır (S.O: 27,78).

Tablo 12'ye göre, dinlediğini anlama alt testi son test puan ortalamaları gruplara göre farklılaşmıştır ($p=.000$, $p<.05$). Buna göre programın uygulandığı grubun dinlediğini anlama alt test puan ortalamaları daha fazladır. (S.O: 29.90).

Yorum

Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Hazırlanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine katılan gruptaki çocukların uygulamamalar sonucunda ölçülen erken okuryazarlık becerileri puanları anlamlı düzeyde artmıştır. Buna karşın bu etkinliklere katılmayan grubun erken okuryazarlık beceri puanları değişmemiştir. Bu bağlamda sınıf dışı etkinlikler ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre çocukların sözcük bilgisi becerilerinden alıcı dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme ve işlev bilgisi becerileri artmıştır. Bu becerilerin artışında programdaki etkinliklerde yer verilen temel kavram becerilerinin olumlu yönde etki ettiğini söylemek mümkündür. Temel kavram becerileri çocukların okuma, anlama ve matematik becerilerini geliştirmektedir (Busch, 1980). Yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde temel kavram becerilerine sahip olan çocukların ilk okul birinci sınıfta akademik başarıları temel kavram becerilerine sahip olmayan çocuklara göre daha yüksektir (Glutting, Kelly, Boehm, Burnett, 1989). Nitekim Neuman ve Dickinson (2001), çocuklarda kavram öğretimi gelişirken erken okuryazarlık becerilerinin ana unsurlarından sözcük bilgisi ve dil becerileri desteklendiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda uygulanan programın çocukların sözcük bilgilerini artırdığı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde dil gelişimi ile matematiksel düşünme becerileri arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle erken okuryazarlık becerileri, çocukların sayıları tanıma, örüntüleri anlama ve problem çözme gibi erken matematik becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Purpura, Hume, Sims & Lonigan, 2011). Araştırmalar, özellikle sözcük bilgisi,

dinlediğini anlama ve fonolojik farkındalık gibi dilsel becerilerin, matematiksel kavramların edinilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (LeFevre et al., 2010). Örneğin, sayma, toplama ya da sıralama gibi işlemlerin doğru şekilde anlaşılması ve yürütülmesi için çocukların yönergeleri anlama ve kavramsal dili kullanma becerilerine sahip olmaları gerekir. Ayrıca, Purpura ve arkadaşlarının (2011) yürüttüğü boylamsal bir çalışmada, 4-5 yaş arası çocuklarda sözcük bilgisi ve yazı farkındalığının, erken matematik başarılarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Benzer şekilde, Krajewski ve Schneider (2009), sayısal işlemleri kavrayabilmenin, temel dil becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Hazırlanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde de matematik etkinliklerine yer verilmiştir. Sayılar arasında örüntü kurma ve sayı farkındalığı gibi yazma çalışmaları çocuklarda matematik kavramlarının ve bu bağlamda sözcük bilgisi becerilerini olumlu yönde artırmıştır.

Elde edilen bir diğer sonuç etkinliklere katılan çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerinin artmasıdır. Bu becerilerin artmasında programdaki tekerleme ve şarkılar ile oyunlaştırılmış sözcük oyunlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Ses bilgisel farkındalık becerilerinden son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcüklerin son sesini atma ve heceleri birleştirme becerilerinde etkinliklere katılan çocukların puanları artarken sözcüklerin ilk sesini atma ve uyak farkındalığı becerilerinde bir değişiklik olmamıştır.

Fonolojik farkındalık becerilerinin kalıcı ve etkili bir biçimde kazandırılması için eğlenceli, oyunlaştırılmış ve çocukların duygusal ilgisini çeken etkinliklerin kullanılması önerilmektedir. Özellikle sesli hikâyeler, resimli kitaplar, kuklalar ve dramayla desteklenen dil oyunları, bu becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Lonigan et al., 1998). Bu bağlamda hazırlanmış olan sınıf dışı etkinliklerde çocukların ses bilgisel farkındalık alt boyutlarının her birini geliştirmeye yönelik parmak oyunları, şarkılar, tekerlemeler ve oyunlar yöntem olarak belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklerde son sese ve ilk sese göre eşleştirme oyunları da yer almıştır. Bununla birlikte müzik etkinlikleri çalışmalarında özellikle ısındırıcı etkinliklerde ritim çalışmalarına yer verilerek ses farkındalığı oluşturulmak istenmiştir. Bunu yaparken sözcükleri ya da kendi isimlerini hecelere ayırırken bir taş ile de zemine vurarak ses ile ritim eşleştirme etkinlikleri

yapılmıştır. Bu sonuca göre ses bilgisel farkındalık alt testlerinden her birinin bu yöntemler ile geliştirileceği görüşünü desteklemektedir.

Parmak oyunları, ritmik ve hareketli yapılarıyla çocukların dikkatini çekerken, aynı zamanda heceleme, uyak (kafiye) farkındalığı ve sesleri ayırt etme gibi becerileri de destekler. Eller ve parmaklarla yapılan hareketler, sözcüklerin yapılarına dikkat çekmeyi kolaylaştırır. Yopp & Yopp (2000), parmak oyunlarının çocukların dil farkındalığı üzerinde olumlu etkiler sağladığını, özellikle ritim ve tekrara dayalı yapıların çocukların ses örüntülerini daha kolay kavramasına yardımcı olduğunu vurgular. Araştırma sonuçları bu düşünceleri doğrular niteliktedir.

Hazırlanan sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri okulun bahçesinde gerçekleşmiştir. Çocuklar bahçede etraftaki ve doğadaki sesleri önce gözlerini kapatarak dinlemiş ve bu seslerin farkına varmaları sağlanmıştır. Daha sonra taklit edilecek sesler çocuklar tarafından çıkarılmaya çalışılmış ve böylece ses çalışmalarına başlanmıştır. Yine bahçede bulunan doğal materyallerden bir odun parçası, taş ya da bir yaprak toplanmış önce bunların özellikleri incelenmiş ardından bu nesneler ile müzik kutusu tasarlanarak ritim çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar yapılırken nesnelerin çıkardıkları seslere özgü sorular sorularak çocukların dikkatleri toplanmıştır. Örneğin duyduğu sesi önce tekrarlaması istendikten sonra bu ses benzeyen başka hangi sesler olduğu sorulmuş ve ardından o sesle başlayan nesne, isim, meyve gibi bir sözcük bulma oyunu oynanmıştır. Böylece ses ve harf farkındalığı becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda sesbilgisel farkındalık çalışmalarının çocukların ses farkındalığı becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Buna benzer olarak Lonigan, Burgess & Anthony (2000), 3–5 yaş arasındaki çocuklarla yaptıkları bu çalışmada, fonolojik farkındalık eğitimi alan çocukların ses ayırt etme, heceleme ve ses birleştirme becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini saptanmıştır. Ayrıca erken okur yazarlık becerileri birbirini etkileyerek gelişmektedir. Bu nedenle bir alt becerinin gelişimi diğer alt becerilerinin gelişimini de olumlu etkileyerek geliştirmiş olabilir. Yapılan çalışmalar, dinlediğini anlama becerisinin temelinde sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisinin olduğunu, okuduğunu anlama becerisinin temelinde ise dinlediğini anlama becerisinin yer aldığını göstermektedir (Joseph, McCachran ve Naglieri, 2003; Kargın ve vd, 2015).

Harf bilgisi alt testlerinden bir olan alıcı dilde harf bilgisi becerisine ait puanlar etkinliklere katılan çocuklarda daha fazladır. Hazırlanan etkinliklerde direk olarak harf bilgisi çalışılmasa da ses farkındalığı çalışmalarında aynı ses ile başlayan aynı ses ile biten kelime bulma oyunları, adında bulunan harfleri söylemeleri gibi etkinliklerin dolaylı olarak bu becerileri olumlu etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte ifade edici harf bilgisi becerisine ait puanlarda bir farklılık oluşmamıştır.

Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yer alan etkileşimli kitap okuma ve ardından dramatize etme, hikâyeyi tamamlama gibi çalışmalar ile çocukların dinlediğini anlama becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Nitekim dinlediğini anlama alt testinden bu etkinliklere katılan çocukların aldığı puanlar etkinliklere katılmayan çocukların puanlarından daha fazla bulunmuştur. Bu bağlamda etkileşimli kitap okumanın çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Çünkü çocuklara etkileşimli kitap okuma yönteminde sık sık sorular sorularak hem dikkatleri canlı tutulmaya çalışılmış hem de çocukların dinlediklerine yönelik cevaplar vermesi, hikâye hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesine imkân tanımıştır. Noble, Sala, Peter, Lingwood, Rowland, Gobet, & Pine (2019), çalışmalarında etkileşimli kitap okumanın çocukların kelime dağarcığı, dinlediğini anlama ve ifade edici dil becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ve etkileşimli kitap okumanın etkisinin en fazla 3–5 yaş grubundaki çocuklarda olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca programda yer alan pandomimler ve dramaların da çocukların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, hikayeleri yeniden canlandırmanın, küçük bir çocuğun okuduğunu anlamak için ihtiyaç duyduğu anlatı yeterliliğini ve dinlediğini anlama becerisini desteklediğini göstermiştir (Christie ve Johnsen, 1987).

Erken çocukluk döneminde dinlediğini anlama becerisi hem dil gelişiminin hem de okuryazarlığın temel taşlarından biridir. Dinlediğini anlama, çocuğun sözlü anlatımları, öyküleri ve yönergeleri anlamlandırabilme, akıl yürütme ve olayları zihninde canlandırma kapasitesini ifade eder (Cain & Oakhill, 2007). Bu beceri, ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama başarısının güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar, çocukların erken yaşta dinlediğini anlama becerilerini destekleyecek uygulamaların, okuma öncesi dönemde anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir. Örneğin, Paris & Paris (2003) hikâye anlatımı, resimli kitap

okuma ve hikâye temelli soru-cevap etkinliklerinin, çocukların anlatıları kavrama ve detayları hatırlama becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Dickinson ve Smith (1994), öğretmenlerin çocuklarla etkileşimli kitap okuma sırasında açık uçlu sorular sormalarının, çocukların anlatım içeriğini daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Justice, Meier ve Walpole (2005) tarafından yürütülen çalışmada, erken dönem kitap okuma programlarının çocukların sözlü anlatı anlama becerileri üzerinde pozitif etkiler yarattığı gösterilmiştir. Özellikle kitap okuma sırasında çocuklara metni durdurup içerik hakkında konuşma ve tahminde bulunma fırsatı verilmesi, anlam kurma süreçlerini desteklemektedir. Bu çalışmalar, okul öncesi dönemde dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanan etkinliklerin ve sınıf dışı uygulamaların, çocukların hem sözel hem de bilişsel gelişimlerini desteklemede kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Etkinlikler sırasında çocukların çok ilgili ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Programda yer alan, şarkılar, hikayeler ve tekerlemelerin çocukların dikkatlerini çekerek etkinliklere olan ilgilerini arttırmıştır. Bu bağlamda çocukların uygulanan tüm etkinliklere aktif bir şekilde katılmaları onların dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir.

Etkinliklere katılan çocukların yazı farkındalığı beceri puanları etkinliklere katılmayan çocukların puanlarından anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Çocukların okul bahçesinde yerde toprağı ıslatarak öncelikle bir zemin oluşturmaları böylelikle parmak kaslarını güçlendirmeleri ve ardından oluşan ıslak zeminde önce parmakları ile sonra da bir dal parçası ile toprağı isimlerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte isimlerini yazarken yazının yönüne, harflerin büyük ve küçük olmasına dikkat çekilmiş yazılan yazılar bozularak başka şekiller, rakamlar semboller çizilmeye çalışılmıştır.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin tüm boyutlarında becerilerinin artmasında ayrıca oyun yöntemi ile tasarlanan etkinliklerin etkisi olduğu düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun dünyayı anlamlandırma biçimidir. Çocuklar oyun aracılığıyla deneyimlerini düzenler, sosyal roller geliştirir ve dilsel yapıları keşfederler. Oyun, yalnızca eğlenceli bir etkinlik değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve dil gelişimini destekleyen güçlü bir öğrenme aracıdır. Bu bağlamda, oyun temelli yaklaşımların erken okuryazarlık becerilerini

geliştirmede etkili bir yöntem olduğu çalışmalar ile belirlenmiştir (Roskos & Christie, 2001; Pyle & Bigelow, 2015).

Oyun ortamları, çocuklara sözcük bilgisi, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve baskı farkındalığı (print awareness) gibi temel okuryazarlık becerilerini doğal yollarla edinme fırsatı sunar. Justice ve Ezell (2002), düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında, dramatik oyunla desteklenen kitap okuma etkinliklerinin çocukların harf tanıma ve yazılı materyali fark etme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, çocukların doğrudan öğretim yerine bağlam içinde öğrenmeye daha açık olduğunu göstermektedir.

Han ve arkadaşları (2010) ise oyun temelli hikâye anlatımının hem kelime dağarcığını hem de ses farkındalığını geliştirdiğini saptamışlardır. Aynı şekilde Wasik ve arkadaşlarının (2006) çalışması da oyunla entegre edilen kelime öğretiminin hedef kelimelerin öğreniminde önemli başarı sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, çocukların özellikle hikâye anlatımı, rol yapma, eşya tanıma, sembolik oyun gibi etkinlikler aracılığıyla hem sözcük bilgilerini artırdıklarını hem de dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Fonolojik farkındalık becerileri özelinde yapılan çalışmalar da oyun temelli yaklaşımın etkisini doğrulamaktadır. Örneğin Heggerty gibi programlar aracılığıyla uygulanan tekerlemeler, sesle başlayan eşleştirmeler ve ritmik oyunlar, çocukların ses bilgisel farkındalıklarını önemli ölçüde artırmıştır (Heggerty, 2020). Özellikle parmak oyunları, hece sayma, ilk ve son sesi tanıma gibi yapılandırılmış ses oyunları hem eğlenceli hem de öğretici olması yönüyle dikkat çekmektedir (Smilansky, 1968).

Roskos ve Christie (2001) tarafından yapılan gözlemsel çalışmalarda, dramatik oyun ortamlarında çocukların liste yapma, menü okuma ve yazma gibi yazılı dil davranışlarını doğal biçimde sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, oyun ortamlarının okuryazarlık becerilerini işlevsel bir bağlamda geliştirme potansiyelini ortaya koymaktadır. Pyle ve Bigelow (2015) ise rehberli oyun ortamlarında çocukların kelime bilgisi ve anlatı becerilerinde gelişme olduğunu saptayarak, öğretmen yönlendirmesinin oyun içinde nasıl etkili bir öğrenme sürecine dönüştüğünü göstermiştir.

Tüm bu bulgular, oyun temelli yaklaşımların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Oyun, çocuklara hem bilişsel hem duyuşsal olarak zenginleştirici bir öğrenme ortamı sunmakta, öğretmenlere ise gözlem ve yönlendirme için dinamik fırsatlar sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde yapılandırılmış ve rehberli oyun ortamlarının, akademik başarıya giden yolda temel okuryazarlık becerileri için sağlam bir zemin oluşturduğu açıktır.

Sınıf dışı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde belirlenen ana etkinliklerin oyun yöntemi ile verilmesi planlanmıştır. Bu sayede çocukların akademik kaygılarını azaltarak hem eğlenceli hem de aktif katılımlı bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır. Vygotsky'nin dil gelişimi teorisi, oyunun sosyal etkileşimler için bir araç olduğunu öne sürmektedir. Serbest oyunların ya da çocuklar tarafından oluşturulmuş oyunların kişisel beceriler gibi çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini, öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Van Oers & Duijkers, [2013](#); Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe, & Golinkoff, [2013](#), Elias & Berk, [2002](#), Pramling Samuelsson & Johansson, [2006](#)). Yapılan araştırmalar oyunun çocukların sözel becerilerini, kelime dağarcıklarını ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Bodrova ve Leong [2003](#) ; Eberle [2011](#) ; Saracho, [2012](#), Smith ve Pellegrini [2013](#) ; Weisberg vd. [2013](#)). Çocuklar oyun yoluyla, oyun ortamında yeni malzemeleri keşfederken ve deneyler yaparken bilgiyi yapılandırır (Bottini ve Grossman [2005](#) ; Miller [2005](#) ; Myck-Wayne [2010](#) ; Wood [2014](#)). Bunu yaparken çocuklar, okuryazarlık gibi karmaşık akademik becerileri öğrenmenin temelini oluşturan akıl yürütme işlevinin parçası olan üst düzey düşünme kapasitelerini ve kritik bilişsel becerileri kullanır ve geliştirir (Lockhart [2010](#) ; Roskos ve Christie [2000](#)). Sınıf ortamında öğretmen tarafından planlanan okuma yazma öğretiminin aksine okuma yazma becerilerinin oyun ile verilmesinin daha etkili olduğu kanıtlanmıştır (Weisberg et al., [2013](#)). Örneğin, Van Oers ve Duijkers ([2013](#)), öğretmenlerin doğrudan okuryazarlık eğitimi verdiği sınıf ortamlarını, okuryazarlık becerilerini gerçekleştirmek için oyun yolu ile kazandırılmaya çalışılan sınıf ortamları ile karşılaştırmış ve oyuna dayalı öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören çocukların daha fazla kelime öğrendiğini bulmuştur. Christie ve Roskos ([2013](#)), “oyun ve okuryazarlık arasında kritik bir bilişsel bağlantı” olduğunu, çocukların oyun yoluyla edindikleri taklit yeteneklerinin

diğer sembolik biçimlere aktarılabileceğini ve yazılı sembolleri anlamının temelini attığını açıklar. Özellikle Rol yapma ve sosyodramatik oyunun bu tür bağlantıları teşvik etmek için önemli olduğu bulunmuştur (Weisberg ve diğerleri [2013](#)). Smith ve Pellegrini ([2013](#)) göre, bu oyun bağlamları “harf ve yazı farkındalığı ve kitapların işlevi gibi erken okuryazarlık becerilerinin” geliştirilmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre çocukların artan erken okuryazarlık becerilerinde oyun temelli etkinliklerin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Küçük çocuklarda oyun ile dil ve okuryazarlık gelişimi arasında birçok bağlantı vardır. Araştırmalar, oyun süreçlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Christie & Roskos, 2009). Oyun etkinlikleri çocuklara akranlarından dil öğrenme ve öğrendiklerini farklı durumlarda uygulama fırsatı verir. Okuryazarlık, sözlü dil gibi, resmi öğretim gerektirmeyen doğal yollarla ortaya çıkar. Bu nedenle, okuryazarlık en iyi şekilde, dil becerilerinin gelişimini destekleyen birçok materyali içeren dil açısından zengin bir ortamda oyun yoluyla geliştirilir. Roskos ve Christie (2001), yaptıkları çalışmada Çevreyi okuryazarlık materyalleri ve araçlarıyla doldurmanın, oyun sırasında okuryazarlık etkileşimlerini harekete geçirdiğini, okuryazarlık açısından zenginleştirilmiş bir oyun ortamının okuryazarlık davranışlarını desteklediğini bulmuştur. Araştırmaların çoğu özellikle okul öncesi yıllarda zenginleştirilmiş oyun ortamlarının okuryazarlık üzerinde, zenginleştirilmemiş oyun ortamlarına kıyasla büyük etkisini göstermekte, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş oyunun çocukların okuryazarlık maruziyeti, bilgisi (örneğin, yazı farkındalığı) ve deneyim yelpazesini (örneğin, işlevsel baskı) arttırdığını göstermektedir. Buna benzer hem Neuman hem de Roskos (1993) ve Vukelich (1994), okuryazarlık açısından zengin ortamlarda destekleyici yetişkinlerle oynamanın, çocukların bu ortamlarda bulunan çevresel yazıları okuma becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Okul öncesi yıllarda oyun, küçük çocuklara temel erken okuryazarlık kavramlarını ve becerilerini öğrenmeleri için oldukça ilgi çekici ve anlamlı bir bağlam sağlama potansiyeline sahiptir. Okul öncesi dönem çocukları oyun sırasında tekrarlayan etkinlikler yoluyla dil becerilerini hızlı ve kolay bir şekilde geliştirmeyi öğrenirler (Christie ve Roskos, 2009; Essa, 2011).

Sonuç

Sonuç olarak, sınıf dışı etkinlikler ile çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan bu çalışmada; çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arttığı bulunmuştur. Uygulanan programın başarılı olmasında programın sınıf dışında doğada bulunan materyaller ile etkinliklerin yapılması, çocukların sınıf dışında daha çok eğlenmesi, etkinliklere daha aktif katılması, etkinliklerin yönteminde oyun, parmak oyunu tekerleme, şarkı gibi etkinliklerin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu da göstermektedir ki erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde klasik yöntemlerin dışına çıkılarak daha farklı yöntemler ile etkinlikler tasarlanabilir. Bu yönüyle araştırma öğretmenlere erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde bir alternatif sunmuştur. Bu bağlamda öğretmenler sınıf dışında da çocuklar ile erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek etkinlikler tasarlayabilirler. Bu araştırma aynı zamanda bir sınıf ortamı ve yüksek maliyetli materyaller olmadan da çocuklarda beceri geliştirildiğini göstermiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma uygulanan etkinlikler ile ve araştırmaya katılan çocuklar ile sınırlıdır.

Tablo ve Şekil Gösterimleri

Tablo 1.

Eşitlenmemiş ön-test son-test kontrol gruplu desen

	ÖN TEST	İŞLEM	SON TEST
G _D	O ₁	X	O ₃
G _K	O ₂		O ₄

(Creswell, 2009:161)

GD; deney grubu, GK; kontrol grubu, O₁ ve O₃; deney grubu ön-test-son-test ölçümleri, O₂ ve O₄; kontrol grubu ön-test-son-test ölçümleri, X; deney grubuna uygulanan bağımsız değişkendir (Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri).

Tablo 2.

Sınıf Dışı Okuma Yazmaya Hazırlık Uygulamaları Çizelgesi

Oturum Sayısı	Uygulanan Etkinlikler	Etkinlik Türü	Desteklenen Beceri Alanı
1. Oturum	"Sabah Kalkınca" "Temizlik Malzemelerini Öğreniyoruz" "Ellerim Tombik Tombik"	Parmak oyunu Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları Müzik etkinliği	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi Temiz kirlilik kavramı
2. Oturum	"/a/ ve /e/ Sesi Nefes Egzersizi" "/a/ Sesi /e/ Sesi Tanıyorum Ben Sizi" "Elma"	Müzik etkinliği Okuma yazmaya H. Dramatizasyon Parmak oyunu	Harf Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık Benzer farklı kavramı
3. Oturum	"Doğa" "Doğa Kitabım" "Kardan Adam"	Parmak oyunu Kolaj çalışması Okuma yazmaya H.	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi Sayı kavramı

Parmak oyunu			
4. Oturum	“Çal Kapiyı” “Yazı-Resim Farkını Öğreniyorum” “Parmak Kaç”	Parmak oyunu Okuma yazmaya H. Parmak oyunu	Sesbilgisel Farkındalık Yazı Farkındalığı Benzer farklı kavramı
5. Oturum	“Bil Bakalım Kim Yok?” “İsim Avcıları” “Beş Küçük Ördek”	Parmak oyunu Bilmece Dramatizasyon	Sesbilgisel Farkındalık Yazı Farkındalığı Uzun kısa kavramı
6. Oturum	“Al Yanaklı Elmacık” “Doğanın Müziği” “Müzik Aletleri”	Parmak oyunu Müzik etkinliği	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Boş dolu kavramı
7. Oturum	“Beş Küçük İzci” “Üç Küçük Ördek” “İsmimdeki Harfler Haydi Bizi Say Der”	Oyun Matematik Parmak oyunu	Sesbilgisel Farkındalık Harf Bilgisi Sayı kavramı
8. Oturum	“Müzik Aletleri” “İşte Benim Müzik Kutum” “Örümcek Kardeş”	Müzik etkinliği Dramatizasyon Parmak oyunu	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Sesli sessiz kavramı
9. Oturum	“Tahterevallı” “Bahçemizdeki Nesneleri Bulalım” “On Parmak”	Parmak oyunu Matematik etkinliği Parmak oyunu	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık Doğru yanlış kavramı
10. Oturum	“Araba Geliyor” “Çizgili Yollarda Araba Sürelim” “Değirmenci Baba”	Müzik etkinliği Oyun hareketli Oyun dinlendirici	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi Düz eğri
11. Oturum	“Eski Minder” “Kalemim Parmaklarım Kağıdım Köpük” “Ayna Olalım”	Isındırıcı oyun Matematik etkinliği Drama	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Daire üçgen kavramı
12. Oturum	“Kocaman Fil, Küçük Karınca” “Büyük Harf, Küçük Harf” “Zıp Zıldır” Farkındalığı	Parmak oyunu Sanat etkinliği Oyun	Sözcük Bilgisi Harf Bilgisi Büyük küçük kavramı
13. Oturum	“Küçük Balıklar” “Büyük ve Küçük Kapakları Bulalım” “Fasulye Büyüdü”	Dramatizasyon Matematik etkinliği Dramatizasyon	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Büyük küçük kavramı
14. Oturum	“İçimde Tık Tık Bir Ses Var” “Bahçedeki Nesneler Nasıl Ses Çıkartıyor?” “Yeşil Şişe”	Bilmece Eğitici oyun Matematik etkinliği	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi Sayı ve renk kavramı
15. Oturum	“Uçak” “Kelebek, Tavşan ve Çiçek Nerede?” “Beş Küçük Sincap”	Okuma yazmaya hazırlık Hareketli oyun Parmak oyunu	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi Altında üstünde yanında
16. Oturum	“Balon Şişirelim” “Ponponlarla Yolculuk” “Ambulans”	Müzik etkinliği Hareketli oyun Dinlendirici oyunu	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık Dar geniş kavramı
17. Oturum	“Minik Kelebek Uçtu” “İsmimizin İlk Sesiyle Başlayan Nesneyi Bulalım” “Horoz”	Dramatizasyon Eğitici oyun Müzik etkinliği	Harf Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık Yazı Farkındalığı Benzer farklı kavramı
18. Oturum	“Komşundan Memnun Musun?” “İsim Grafiği Yapıyoruz” “Benim Küçük Bir Bahçem Var”	Okuma yazmaya hazırlık ve fen etkinliği Dinlendirici oyun	Sözcük Bilgisi Yazı Farkındalığı Harf Bilgisi Az çok, aynı farklı kavramı
19. Oturum	“Ben Bir Ağacım” “Say, Topla, Getir” “Açıp Kapa”	Okuma yazmaya hazırlık Matematik Dramatizasyon	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Açık kapalı kavramı

20. Oturum	“Şemsiyem” “Noktalama İşaretlerini Öğreniyoruz” “Atlar”	Bilmece Eğitici oyun Müzik etkinliği	Sözcük Bilgisi Yazı Farkındalığı Dinlediğini Anlama Hızlı yavaş kavramı
21. Oturum	“Eski Saat” “Eski-Yeni Eşyalar” “Karıncı”	Pantomim Matematik ve dramatik Parmak oyunu	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi Eski yeni kavramı
22. Oturum	“Kitap Adam” “Kitapları Tanıyoruz” “Ceviz Adam”	Müzik etkinliği Okuma yazmaya hazırlık Parmak oyunu	Yazı Farkındalığı Sesbilgisel Farkındalık Baş son kavramı
23. Oturum	“Fasulye Büyüdü” “Örüntü Oluşturalım” “Kırmızı Başlıklı Kız”	Parmak etkinliği Matematik etkinliği Dramatizasyon	Sesbilgisel Farkındalık Dinlediğini Anlama Örüntü ilk son
24. Oturum	“Mırnav Mırnav İki Kedi” “Mandala Boyayalım” “Masaliko”	Müzik etkinliği Sanat etkinliği Parmak oyunu	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi Renk kavramı
25. Oturum	“Sevimli Misafirler” “Yaprak Avcıları” “Sonbahar Geldi”	Parmak oyunu Fen ve sanat etkinliği Müzik etkinliği	Dinlediğini Anlama Sözcük Bilgisi Islak kuru, uzun kısa kavramı
26. Oturum	“Bekçi Baba” “En Uzun Ben Atlarım” “Beş Küçük Yavru Kedi”	Müzik etkinliği Hareketli oyun Dinlendirici oyunu	Sesbilgisel Farkındalık Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Uzun kısa kavramı
27. Oturum	“Yıldızlar Parıl Parıl Parlar” “Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var” “Tırtıl”	Müzik etkinliği Okuma yazmaya hazırlık Parmak oyunu	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Düzenli dağınık kavramı
28. Oturum	“Vücudumuz” “Dokun, Hisset, Eşini Bul” “Uykuya Hazırlık”	Parmak oyunu Matematik etkinliği Dramatizasyon	Sözcük Bilgisi Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Sert yumuşak kavramı
29. Oturum	“Orman” “Kestane Toplayalım” “Araba”	Drama Okuma yazmaya H. Parmak oyunu	Sözcük Bilgisi Sesbilgisel Farkındalık Sert yumuşak kavramı
30. Oturum	“Kırmızı Balık” “Küçük Mor Balık” “Elma Kurdu”	Müzik etkinliği Okuma yazmaya H. Parmak oyunu	Dinlediğini Anlama Sesbilgisel Farkındalık Sayı kavramı

Tablo 3.

Gruplarının EROT Toplam İlk Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

	Grup	N	SS	SO	u	z	p
EROT	Kontrol	20	369.00	18.45	159	-1.110	.277
	Deney	20	451.00	22.55			

Mann Whitney-U testi

Tablo 4.

Grupların Sözcük Bilgisi Alt Testleri İlk Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Sözcük Bilgisi Alt Testleri	Grup	N	ST	SO	u	z	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	17.40	348.00	138.000	-1.693	.096
	Deney	20	23.60	472.00			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	20.43	408.50	198.500	-.041	.968
	Deney	20	20.58	411.50			
Genel İsimlendirme	Kontrol	20	23.35	467.00	143.000	-1.575	.127

	Deney	20	17.65	353.00			
İşlev Bilgisi	Kontrol	20	18.70	374.00	164.000	-.992	.341
	Deney	20	22.30	446.00			

Mann Whitney-U testi

Tablo 5.

Grupların Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri İlk Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri	Grup	N	ST	SO	u	z	p
Uyak Farkındalığı	Kontrol	20	405.50	20.28	195.500	-.128	.904
	Deney	20	414.50	20.73			
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	397.50	19.88	187.500	-.364	.738
	Deney	20	422.50	21.13			
Son Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	414.00	20.70	196.000	-.117	.925
	Deney	20	406.00	20.30			
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Kontrol	20	421.00	21.05	189.000	-.313	.779
	Deney	20	399.00	19.95			
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Kontrol	20	430.50	21.53	179.500	-.602	.583
	Deney	20	389.50	19.48			
Heceleri Birleştirme	Kontrol	20	475.50	23.78	134.500	-1.818	.076
	Deney	20	344.50	17.23			
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Kontrol	20	450.00	22.50	160.000	-2.079	.289
	Deney	20	370.00	18.50			
Sözcüklerin Son Sesini Atma	Kontrol	20	420.00	21.00	190.000	-1.000	.799
	Deney	20	400.00	20.00			

Mann Whitney-U testi

Tablo 6.

Gruplarının Harf Bilgisi Alt Testleri İlk Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Harf Bilgisi Alt Testi	Grup	N	ST	SO	u	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	438.00	21.90	172.000	-.860	.461
	Deney	20	382.00	19.10			
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	420.00	21.00	190.000	-1.000	.799
	Deney	20	400.00	20.00			

Mann Whitney-U testi

Tablo 7.

Grupların Dinlediğini Anlama Alt Testi İlk Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Dinlediğini Anlama Alt Testi	Grup	N	ST	SO	u	z	p
Dinlediğini anlama	Kontrol	20	386.00	19.30	176.000	-.671	.529
	Deney	20	434.00	21.70			

Mann Whitney-U Testi

Tablo 8.

Grupların EROT Toplam Son Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

	Grup	N	SO	SS	U	z	p
EROT	Kontrol	20	10.80	216.00	6.000	-5.252	.000*
	Deney	20	30.20	604.00			

Mann Whitney-U testi, *p<.05,

Tablo 9.

Grupların Sözcük Bilgisi Alt Testleri Son Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Sözcük Bilgisi Alt Testi	Grup	N	SO	ST	u	Z	P
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	12.60	252.00	42.000	-4.296	.000*
	Deney	20	28.40	568.00			
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Kontrol	20	18.50	370.00	160.000	-1.091	.289
	Deney	20	22.50	450.00			
Genel İsimlendirme	Kontrol	20	16.13	322.50	112.500	-2.386	.017*
	Deney	20	24.88	497.50			
İşlev Bilgisi	Kontrol	20	13.90	278.00	68.000	-3.609	.000*
	Deney	20	27.10	542.00			

Mann Whitney-U testi *p<.05

Tablo 10.

Gruplarının Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testleri Son Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Ses Bilgisel Farkındalık Alt Testi	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Uyak Farkındalığı	Kontrol	20	18.03	360.50	150.500	-1.396	.183
	Deney	20	22.98	459.50			
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	16.85	337.00	127.000	-2.064	.049*
	Deney	20	24.15	483.00			
Son Sese Göre Eşleştirme	Kontrol	20	16.43	328.50	118.500	-2.282	.026*
	Deney	20	24.58	491.50			
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Kontrol	20	16.70	334.00	124.000	-2.124	.040*
	Deney	20	24.30	486.00			
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Kontrol	20	13.70	274.00	64.000	-3.832	.000*
	Deney	20	27.30	546.00			
Heceleri Birleştirme	Kontrol	20	14.60	292.00	82.000	-3.369	.001*
	Deney	20	26.40	528.00			
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Kontrol	20	17.38	347.50	137.500	-2.002	.091
	Deney	20	23.63	472.50			
Sözcüklerin Son Sesini Atma	Kontrol	20	15.80	316.00	106.000	-3.261	.010*
	Deney	20	25.20	504.00			

Mann Whitney-U testi, *p<.05

Tablo 11.

Grupların Harf Bilgisi Alt Testleri Son Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Harf Bilgisi Alt Testi	Grup	N	SO	ST	U	z	p
Alıcı Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	13.23	264.50	54.500	-4.074	.000*
	Deney	20	27.78	555.50			
İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	Kontrol	20	19.95	399.00	189.000	-.450	.779
	Deney	20	21.05	421.00			

Mann Whitney-U testi, *p<.05

Tablo 12.

Gruplarının Dinlediğini Anlama Alt Testi Son Ölçüm Puan Ortalamalarına İlişkin Analiz Bulguları

Dinlediğini Anlama Alt Testi	Grup	N	SO	ST	U	z	p
Dinlediğini anlama	Kontrol	20	11.10	222.00	12.000	-5.196	.000*
	Deney	20	29.90	598.00			

*Mann Whitney-U Testi *p<.05*

References

- Bay, D. N., Altun, S. A., & Çetin, Ş. Ö. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). *The importance of being playful*. Early Childhood Today, 17(5), 26–29.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19(2), 115–124. <https://doi.org/10.1080/0163638980190204>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1(3), 1–9.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: The effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274–277.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Busch, R.F. (1980). Predicting first grade reading achievement. *Learning Disability Quarterly*, 3, 38- 48.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written text: A cognitive perspective* (pp. 41–75). Guilford Press.
- Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814.
- Cevher, N. (2015). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü. (Yüksek Lisans Tezi), *Hacettepe Üniversitesi*, Ankara.
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1987). Preschool play. In J. Block & N. King (Eds.), *School Play* (pp. 109–142). New York, NY: Garland.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2009). Play's potential in early literacy development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-6.
- Christie, J., & Roskos, K. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82–97.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

- Creswell, J. W. (2009). Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95–108.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 75-80.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). *Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension*. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104–122. <https://doi.org/10.2307/747807> ResearchGate+10ResearchGate+10ResearchGate+10
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). *Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 263–287). New York: Guilford Press.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). The study of the effect of the interactive book reading program on 48-66 months-old preschool children's writing awareness/Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the multiple intelligences: How play helps them grow. *American Journal of Play*, 4(1), 19–51.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elliott, E. M., & Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 551–556.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarılarına etkisinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Feyman Gök, N. (2013). Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N. S., & Golinkoff, R. M. (2013). Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878. <https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Glutting, J.J., Kelly, M.S., Boehm, A.E., Burnett, T.R. (1989). Stability and predictive validity of the Boehm test of basic concepts- Revised among black kindergartners. *Journal of School Psychology*, Cilt 27, 365-371.
- Good, R. H., & Kaminski, R. A. (Eds.). (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (6th ed.)*. Sopris West.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Güler, T. (2010). Erken çocukluk döneminde “Oyun Planlama” modeli. *Eğitim ve Bilim*, 32(143).
- Han, M. Y., Moore, S. G., Vukelich, C., & Buell, M. J. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), 82–105. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/01/3-1-article-does-play-make-a-difference.pdf>

- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Heggerty. (2020). *Phonemic Awareness Curriculum* (35-Week Primary Curriculum). Literacy Resources, LLC.
- Invernizzi, M., Meier, J., Swank, L., & Juel, C. (2006). *Phonological Awareness Literacy Screening (PALS-PreK)*. University of Virginia.
- Joseph, L. M., McCachran, M. E., & Naglieri, J. A. (2003). PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26(3), 304-314.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). *Word and print awareness in 4-year-old children*. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). *Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018)
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003)
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenöğlü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ozel Egitim Dergisi*, 16(3).
- Kırca, A. (2007). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların kelime hazinesi gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Laçın, E. (2020). *Erken çocukluk özel eğitiminde erken okuryazarlık ve okulöncesi öğretmenlerinin uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/347984887>
- Lockhart, S. (2010). Play: An important tool for cognitive development. *HighScope Extensions*, 24(3), 1-17.
- 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), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliterate skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Development of early literacy skills: A meta-analytic review. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 295-308). Guilford Press.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions during shared reading with preschoolers. *Early Education and Development*, 19(1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>

- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years*, 27(3), 255–265.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490.
- McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identification markers for children at-risk for reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of over-identification. *Reading Improvement*, 42(2), 80–97.
- McNaughton, S. (2001). Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 40–58.
- Miller, S. A. (2005). Reflections on kindergarten: Giving young children what they deserve. *Childhood Education*, 81(5), 256–260.
- Myck-Wayne, J. (2010). In defense of play: Beginning the dialogue about the power of play. *Young Exceptional Children*, 13(4), 14–23.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2020). *Developmentally appropriate practice position statement*. <https://naeyc.org/resources/position-statements/dap>
- National Early Literacy Panel [NELP]. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.) (2001). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2007). Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art, and social studies. *Scholastic Inc.*
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). *Assessing narrative comprehension in young children*. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed., 6th printing). Sage Publications.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). *Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Retrieved from
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). *Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms*. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385–393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311–351. <https://doi.org/10.1002/rev3.3097>
- Roskos, K., & Christie, J. F. (Eds.). (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2007). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed.). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82–97.
- Roskos, K., & Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59–89.
- Saracho, O. N. (2012). Play and early childhood education: Issues in classroom practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 135–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0484-5>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Wiley
- Smith, P., & Pellegrini, A. (2013). Learning through play. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (pp 1–6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/6023>
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75–79.
- Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534
- Vukelich, C. (1993). Play: A context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts*, 70, 386–392.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3–13*, 39(1), 65–82.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). *Story Talk: Using strategies from an evidence-based program to improve young children's vocabulary*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 1–27. <https://doi.org/10.1177/1468798420902286>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7, 104–112.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wood, L. D. (2014). Holding on to play: Reflecting on experiences as a playful K-3 teacher. *Young Children*, 69(2), 48–56.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in The Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130–143.