

T.C.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ FONOLOJİK
FARKİNDALIKLARINA ETKİSİ

Hazırlayan

Tez Danışmanı,

Doç. Dr. Fatma Nilgün Cevher KALBURAN

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2018EĞBE001 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir

Yüksek Lisans Tezi Onay Formu

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda
jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: *Doc. Dr. Zeliha Yazıcı*

Üye: *Doc. Dr. Fatma Nilgün Cevher Kalburan*

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi Emel Tok*

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun *4/7/2018*

tarih ve *23/12* sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Müdür Yardımcısı

Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdür **V.**

TEZ BEYANNAMES

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım ve yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının Fonolojik Farkındalıklarına Etkisi” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. Fatma Nilgün Cevher Kalburan'ın sorumluluğunda tamamladığımı, verileri kendim topladığımı, analizleri ilgili laboratuvarlarda yaptığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim..

21/06/2018

(İmza)

Hızır DİNLER



Büyük ırmaklardan bile heyecanlı, karlı bir gece vakti uyandırabileceğim

Can Dostum Hakim Alican Aksu'ya...

TE EKKÜR

Bu çalışma, şiirle yaşamayı seven ve sözcüklerin sihrine inanan bir insan olarak, geleceğin bireyleri olacak çocuklarımıza, Türk dilinin büyüsunü ve inceliğini tanıtmaya çalışma arzusuyla başladı. Şiir ve oyun gerçekliğinde, fonolojik farkındalığı anlamaya çabaladığım uzun süreli bir araştırmanın sonucu olarak ortaya çıktı.

Öncelikle daima bana yol değil yön gösteren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN'a;

Çalışmamı ilgiyle yakından takip eden Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye, Prof. Dr. Mustafa BULUŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK'a, Arş. Gör. Dr. Zeynep Ceren ŞİMŞEK'e ve akademik olarak desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Zeliha YAZICI'ya ve Banu AKTÜRKOĞLU'na sabırlı yanıtları için tüm Pamukkale Üniversitesi Kütüphane Personeline;

Bu eğitim programının oluşturulma ve uygulanma sürecinde bana ümit etmek ve hayal kurmak arasındaki o sanatsal bağlantıyı canlı tutan ve yılgınlıklarımı dindiren dostum; Mühendis Sadık Barış ERSOY'a, çizgileri ve renkleriyle yanımda olan Tuba TOKBAŞ'a, mizahıyla yanımda olan ve zihnimi berraklaştıran Arş. Gör. M. Suad SOYLU'ya, uygulama süresi boyunca çalışmalarımı asiste eden vefakar ve çalışkan öğrencim Fatma Gülben BULUR'a;

Çalışmamın gerçekleşmesinde emeği geçen okul müdürlerine ve diğer okul çalışanlarına, inanç ve katkılarıyla çalışma grubumdaki anasınıfı öğretmenlerine, birlikte öğrendiğimiz güneş kadar parlak güzel ve aydınlık çocuklara ve bana destek verip inanan ailelerine;

Ve sevgili doktorum Anneme, fedakar ve cefakar Babama, ev arkadaşım Kardeşime, hayat resmi sponsorum Babaanneme ve kedileriyle birlikte Gülümser Halama çok teşekkür ederim.

Hızır DİNLER

Denizli, 2018

ÖZET

Şiir Odaklı, Destekleyici Eğitim Programının Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Fonolojik Farkındalık Etkisi

Hızır DİNLER

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının (ŞODEP) çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Okul öncesi çağındaki çocukların fonolojik farkındalıklarını desteklemek için ses farkındalığı, ritmik söyleyiş ve ses oyunları kullanılarak şiir destekli bir eğitim programı geliştirilmiştir. ŞODEP'in etkinlik planları, fonolojik farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses farkındalığı aşamalarını kapsamaktadır. Etkinlikler oluşturulurken, çocukların daha aktif katılabileceği oyun temelli etkinliklerin oluşturulmasına ve küçük gruplar şeklinde örgütlenmeye özen gösterilmiştir. Araştırmada, öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıfları arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen; bir anasınıfı deney grubunu, bir başka anasınıfı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 16, kontrol grubunda 16 olmak üzere toplam 32 çocuk araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği" (YEEFFÖ) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından sekiz hafta boyunca, haftada üç gün birer saatlik oturumlar şeklinde ŞODEP uygulanmıştır. Çocukların öntest - sontest ve kalıcılık testi fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS 23.00 yardımıyla bulgular karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre hem fonolojik farkındalık toplam puanı hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının etkinliklerinin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler Fonolojik farkındalık, okul öncesi dönem, destekleyici eğitim programı, şiir.

ABSTRACT

The Effect of Poetry Supported Education Program to Pre-School Children's Phonological Awareness.

Hızır DINLER

The aim of this study is to investigate the effects of the Poetry Focused Supporting Education Program (PFSEP) on phonological awareness skills of pre-school children. In order to support the phonological awareness of pre-school children, a poetry-supported educational program (PFSEP) was developed. The activities of PFSEP included the components of phonological awareness which are word awareness, syllable awareness, rhyme awareness and phoneme awareness, and activities were formed by giving attention to the difficulties of all these components. While the activities were being organized, it was taken care to create play-based activities that children can participate more actively and to organize them in small groups. In the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was studied. "General Demographic Form" and "Yangın Erdoğan Erdoğan Phonological Awareness Scale" (YEEPAS) were used as data collection tools. Children in the control group did not participate in any specific program. After the pretest was applied to children in the experimental and control groups, PFSEP was implemented to experimental group children by the researcher. The study group was selected among the pre-school education institutions attended by the Ministry of National Education, in the spring semester of 2017-2018 academic year. Totally 32 children who were 60-72 months olds participated in the study. The program implemented throughout eight weeks, three days in a week and almost one and half hours in a day. At the end of the implementation, posttest was applied to the both experimental and control group. After one month, permanence test was applied to the experimental group. As a result of the research, it was found that the experimental group showed a significant difference in both the phonological awareness total score and all subscales of the scale compared to the control group. Based on these results it can be said that Poetry Focused Supporting Education Program was effective to develop preschool children's phonological awareness skills.

Keywords: Phonological awareness, early childhood period, supportive educational program, poetry.

Ç İNDEK İLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
İTHAF SAYFASI.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Problem Cümlesi.....	3
1.1.2.Alt Problemler.....	4
1.2.Araştırmanın Önemi.....	4
1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4.Sayıtlar.....	6
1.5.Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1.Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1.Okuma Yazmaya Hazırlık.....	7
2.1.2.Fonolojik Farkındalık.....	10
2.1.2.1.Fonolojik farkındalığın gelişimi.....	12
2.1.2.1.1.Sözcük farkındalığı.....	13
2.1.2.1.2.Hece farkındalığı.....	14
2.1.2.1.3.İlk ses-uyak farkındalığı.....	15
2.1.2.1.4.Fonem farkındalığı.....	16
2.1.2.2.Okul öncesi dönemde fonolojik farkındalığın gelişimi.....	16
2.1.3.Şiir.....	17
2.1.3.1.Okul Öncesi Dönemde Çocuk Şiiri.....	18
2.1.4.Çalışma Kapsamında Temel Kuram ve Felsefik Altyapı.....	21
2.2.İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1.Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	24
2.2.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	35
3.1.Araştırma Deseni.....	35
3.2.Çalışma Grubu.....	36
3.3.Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1.Genel Tanıma Formu.....	38
3.3.2.Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği (YEEFFÖ).....	38
3.3.2.1.YEEFFÖ'nün alt boyutları.....	39
3.4.Veri Toplama Süreci.....	39
3.5.Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının (ŞODEP) Oluşturulması.....	40
3.6.Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının (ŞODEP) Uygulanması.....	41
3.7.Verilerin Analizi.....	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	44
4.1.Bulgular.....	44
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
5.1.Tartışma.....	50
5.2.Sonuç.....	55
5.3.Öneriler.....	57
5.3.1.Uygulayıcılar için Öneriler.....	57
5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	74
Ek-A Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği İzin Belgesi.....	74
Ek-B Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Onay Yazısı.....	75
Ek-C Öğretmen Onay Formu.....	76
Ek-D Ebeveyn İzin Formu.....	77
Ek-E Genel Bilgi Formu.....	79
Ek-F Aile Katılım Çalışma Önerileri.....	80
Ek-G Etkinlik Türlerinin Dağılımı Tablosu.....	81
Ek-H Kazanım Göstergeler Dağılımı Tablosu.....	82
Ek-I ŞODEP Etkinlik Örnekleri.....	86
Ek-İ ŞODEP Uygulama Fotoğrafları.....	89
Ek-J ŞODEP Sonrası Çocukların Şiirleri.....	98
Ek-K Özgeçmiş.....	99

TABLolar L STES

Tablo 3.1. Araştırmanın Deseni.....	35
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik zellikleri.....	37
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki ocukların Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği'nden Elde Edilen ntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği'nden Elde Edilen Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.4. Deney Grubunun “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği” ntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği” ntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.6. Deney Grubunun ocukların “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık leği” Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	49

B R NC BÖLÜM

G R

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıltılar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil, bir düşünme ve davranış aracıdır. Aynı zamanda dil, en önemli iletişim aracıdır (Toklu, 2013, s.17-19). Dil, sınırlı sözcüklerden türetilen sınırsız anlamlar bütünü, zihnin dolaysız aynasıdır (Chomsky, 2018, s.19). Meriç'e (2004, s.88) göre ise dil, medeniyetin ve insanlığın sembolüdür, bir milletin hafızasıdır. Milli Eğitim 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın genel amaçlarından biri "çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır" (MEB, 2013). Buradan yola çıkarak çocukların dil gelişimlerini destekleyerek onların dünya ile bağlarını sağlam kurmalarına ve kendilerini ifade edebilmelerine yardımcı olmak eğitimcilerin en önemli sorumlulukları arasındadır.

Dil gelişiminin bir alt boyutu da okuma yazmaya hazırlıktır (Snow, Burns, Griffin, 1998). Çocuk gelişimiyle ilgili çalışan araştırmacılar için çocukların okuma ve yazma süreci, uzun zamandır merak edilen bir konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Gelişen ya da gelişmekte olan okuryazarlık yaklaşımına göre; okuma yazmaya hazırlık, doğumla birlikte başlayan bir süreçtir (Uyanık ve Kandır, 2010, s.121; Güneş, 2010, s.28). Çocukların okuma-yazma öğrenmeden önceki bilgi, beceri ve tutumlarını içeren okuma yazmaya hazırlık becerilerinin, hem ev hem de okul ortamında süreç içerisinde gelişmesi oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemi çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında edindiği; fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, harf ve ses bilgisi, sözcük bilgisi, anlama ile yazı yazma becerilerinin sonraki dönem akademik ve sosyal becerilerini etkilediği bilinmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin en önemli yordayıcılarından biri olarak kabul edilen fonolojik farkındalığı desteklemek ve teşvik etmek büyük önem taşımaktadır (Stahl, Murray, 1994; Yopp ve Yopp, 2009; Flett ve Conderman, 2009; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2011b; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Erdoğan, 2013; Hempenstall, 2015a; Goswami ve Bryant, 2016; Parpucu, 2016, Lim ve Chew, 2017).

Bu bağlamda, okul öncesi çağındaki çocuklar ile çalışan eğitimciler ve araştırmacılar, bu süreçte çocukların hem bilişsel hem de sosyo-kültürel olarak onları desteklemelidirler. Okul öncesi döneminde, erken okuryazarlık becerilerinin temeli fonolojik farkındalığın

desteklemesi ile sağlamlaştırılır. Bu dönemde, çocukların fonolojik farkındalık becerileri mevcut programla birlikte ve eş zamanlı olarak desteklenmelidir (Karaman, 2015, s.18-30).

Çocuklar, dil ve konuşma içeren oyunlar oynama konusunda doğal bir eğilime sahiptir. Çocukları desteklemek ve fonolojik keşiflerini genişletmeleri için teşvik etmek için en uygun dönemin okul öncesi eğitim dönemi olduğu söylenebilir. Bu dönemde şiir gibi ritmik yapılar, çocukların sözcüklerin yapısıyla oynayabileceklerine dair ipuçları verir. Bu da çocuklar için fonolojik farkındalığın ilk işaretleri olabilir (Morais, 1991; Opitz, 2000; Yopp ve Yopp, 2009; Hempenstall, 2015a).

Fonolojik farkındalığın en büyük destekçisinin şiir olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, şiirin “zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi” olmasıdır (TDK, 2011). Çocuk okula ilk gittiğinde şarkılar öğrenir; şarkıların ham maddesi şiirdir. Okulda öğrenilen şarkı, türkü, marş, bilmece, bulmaca adıyla tanınan tüm edebiyat ürünlerinin ham maddesi şiirdir. O halde çocuklarımız hâlihazırda şiirle iç içedir (Aksan, 1993; Akyol, 2016). Çocuk, gelişimi boyunca şiire karşı olumlu bir tepki göstererek, şiir dinlemekten ve okuyup ezberlemekten hoşlanır. Ayrıca her gelişim evresinde çocuğun şiire gereksinimi bulunmaktadır (Oğuzkan, 2013, s.250-253). Dilini eksiksiz ve kusursuz kullanan bir birey, kendini rahatça ifade edebilmenin yanısıra, bütün akademik yaşantısında da başarılı olabilecektir. Bu nedenle şiir okuma etkinlikleri oldukça önemli bir role sahiptir (Kıbrıs, 2008).

Benzer şekilde, çocukların şiirleri tanıması ve şiirler üretebilmesi fonolojik becerilerinin açık birer örnekleridir, bu nedenle şiir ile tanışma küçük çocuklar için önemli bir deneyim olarak kabul edilmektedir (Maclean, Byrant ve Bradley, 1987). Flett ve Conderman (2002), yaptığı çalışmada çocukların fonolojik farkındalığının gelişmesinde onlara şiirler okumanın önemini vurgulamış, kitaptan şiir okuma ve çocukların müzik-çalardan şiirler dinleyebileceği ortamlar oluşturma yoluyla fonolojik farkındalığın desteklenebileceğini ifade etmişlerdir. Uyaklı sözcüklerden oluşan basit şiirler ve parmak oyunlarının yanı sıra, çocuklarla günlük etkileşimler sırasında uyaklı ve ritmik sözcüklere dikkat çekilmesinin fonolojik farkındalık gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yurtdışı alanyazınında; okul öncesi döneminde fonolojik farkındalığın desteklenmesi hakkında fazla sayıda çalışma vardır ancak şiir odaklı bir çalışma ile fonolojik farkındalığın desteklenmesi hakkında sadece Maclean, Byrant ve Bradley (1987) ve Lim ve Chew (2017) tarafından yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Maclean ve diğ.’nin (1987) toplam 66 çocuk 3

yaş, 4 aydan itibaren 15 boyunca araştırdıkları çalışmada, çocukların şiir ve aliterasyon keşfi becerilerini gerçekleştirebildikleri ve aynı zamanda şiir ve ses üretmede başarılı oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte, şiir bilgisi ile fonolojik becerilerin gelişimi arasında güçlü ve oldukça spesifik bir ilişki bulunmuştur. Lim ve Chew (2017) tarafından yapılan araştırmada ise, Malezya'da okul öncesi öğrenimi gören çeşitli etnik yapıdaki 62 çocuğa; şiir, uyak ve ses benzerlikleri ile ilgili bir deneysel çalışma yapılmış ve bunun sonucunda fonolojik farkındalık seviyelerinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yurtiçi alanyazınında ise şiir odaklı olmamakla birlikte, fonolojik farkındalık ile ilgili Parpucu'nun (2017) yaptığı "Seslerin Renkli Dünyası Programı" uygulanarak fonolojik farkındalık seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, Kıbrıs'ın (2008) yaptığı çalışmada şiir okuma etkinliklerinin kendini daha rahat ifade edebilmeye olan etkisi araştırılmıştır. Erdoğan'ın (2012) yaptığı çalışmada ise, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki üzerinde çalışılmıştır. Bu ve benzeri çalışmalara bakıldığında, ülkemizde 'fonolojik farkındalık' gibi çok önemli bu konu hakkında çalışmalar yapılmış (Karaman, 2006; Erdoğan, 2009; Yücel, 2009; Süel, 2011; Bayraktar, 2013; Parpucu, 2017). ancak fonolojik farkındalık ile çocukların dil becerilerinin temeline inen, doğru ve güzel Türkçe konuşmalarını (MEB, 2013) destekleyen şiir destekli herhangi bir programa (Lundberg, Frost, Petersen, 1988, s.268) rastlanmamıştır. Bu nedenle, "Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı"nın (ŞODEP) geliştirildiği ve etkisinin incelendiği bu araştırmanın okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarının desteklenmesi yönünde yapılan uygulamalara ve sonraki araştırmalara temel olmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Okul öncesi dönemde öğrenim gören çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin belirlenerek bu becerilerin 'Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı' ile desteklenmesi ve bu konuda yapılacak diğer araştırmalara bilimsel temel oluşturm açısından önem taşımaktadır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 - 72 aylık çocuklara uygulanan 'Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı'nın fonolojik farkındalık becerilerine etkisi hangi düzeydedir?

1.1.2.Alt Problemler

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 - 72 aylık çocuklara uygulanan 'Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı'nın (ŞODEP) çocukların;

- a) “cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etmelerine,
- b) sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etmelerine,
- c) sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etmelerine,
- d) sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etmelerine,
- e) sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etmelerine” etkisi hangi düzeydedir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Fonolojik farkındalık becerisi, biyolojik ve çevresel etkenler nedeniyle çocuklarda farklılık gösterebilmektedir (Razon, 1982, s.11). Çocukların fonolojik farkındalığı daha bütüncül yapılardan daha özel yapılara doğru gelişmektedir. Yoop'a (2000) göre, fonolojik farkındalığın gelişim sürecinde çocuğun bir aşamadan diğerine geçebilmesi için öncelikle bir aşamada uzmanlaşmasına gerek yoktur; çocuklar farklı düzeylerde, birbirinden farklı gelişim düzeyi gösterebilmektedirler.

Şiirin ise müzik yönü yadsınamaz bir gerçektir (Arat, 1986, s.3; Beyatlı, 1949, s.1). Günümüzde beyin araştırmaları, anne karnındaki bir bebeğe müzik dinletmenin bebeğin beyin gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır (Önkaş, 2008; Başer, 2004; Uçan, 1996). Kanadalı araştırmacı, müzisyen E. Glenn Schellenberg'in (2006) çocuklar üzerinde iki farklı grup oluşturarak müzik ve zeka ilişkisi ile ilgili yaptığı deneyde müzik dersi alan çocukların zeka testi puanlarının diğerlerine oranla oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Bu açıdan, müzik yönü olan şiirin çocuk edebiyatı içinde yer alması gerekmektedir (Erol, 2002, s.53-60).

Okul öncesi çocuklarının hayatında şiirler çok önemlidir. Şiir, çocuğun bebeklikten bu yana yanında olan, hayatı öğrenme yoludur. Herhangi bir oyun aracı kullanmadan, kendi bedeni, sesi, jest ve mimikleriyle kendini ifade edebilir. Bu açıdan tekerlemeler, ninniler, sayışmacalar gibi şiirler çocuk gelişiminin en önemli parçalarından biridir (Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Gelişimin her evresinde çocuğun şiire ihtiyacı olduğu bir gerçektir (Önal, 2002; Oğuzkan, 2013; Kaya, 2013). Ayrıca şiir çocukların dil becerilerinin geliştirmesinde, sözcüklerin büyümesini ve dilin matematiğini anlamlarında önemli bir araçtır. Şiir aracılığıyla dilin gücünden yararlanabilen çocukta yaratıcı düşünce de gelişir (Güleryüz,

2002). Çocuklar, okul öncesi eğitim çerçevesinde becerilerini geliştirirler ve eğitim süreçlerinin onlara yarattığı fırsatları kullanırlar. Çocukların duyuşsal, bilişsel ve dil becerileri geliştikçe ve deneyimleri zenginleştikçe şiirle kurdukları bağın içeriği de değişir. Çocukların fonolojik farkındalıklarının okul öncesi dönemde desteklenmesi çok önemlidir. Çünkü okul öncesi eğitimin çocuklara zengin yaşantılar sunması beklenir. Bu planlı programlı yaşantılar çocuğa doğal bir öğrenme süreci meydana getirir (Yopp, 2000; Vardell, 2006).

Yurtiçi alanyazımında yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık gelişimini desteklemeye yönelik yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir (Karaman, 2006; Erdoğan, 2009; Yücel, 2009; Süel, 2011; Bayraktar, 2013; Parpucu, 2017). Bununla birlikte, Kartal ve Güner'in (2016) yaptığı Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Kitabı'ndaki etkinliklerin fonolojik farkındalık açısından inceledikleri çalışma sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki 40 etkinlikten "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımını ve bu kazanımın göstergelerini destekleyebilecek yalnızca yedi etkinliğin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerinin desteklenebilmesi için öğretmenlerin daha fazla etkinlik örneklerine gereksinim duydukları ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de henüz okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimlerinin geliştirilmesi yönünde yeterince çalışma yapılmadığı ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda gerekli beceri ve donanıma sahip olmadıkları söylenebilir (Kartal ve Güner, 2011; Altun, Bay ve Şimşek, 2014). Aynı şekilde, okul öncesi eğitim sınıflarında her ne kadar öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulasa da çocuğun düzeyine uygun aşamalı fonolojik farkındalığa yönelik uygulamalar yeterli sayıda yapılmamaktadır. Dolayısıyla mevcut öğrenim sürecinde çocuklarda anlamlı bir ilerleme görülmemesi beklenen bir sonuçtur (Şimşek ve Şimşek, 2013; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Oysa çocuk her an öğrenmeye hazırdır, küçükken dinlediği ninniler bile fonolojik farkındalığını geliştirecek bir süreç dahilindedir (Güneş, 2010; Hempenstall, 2015b). Bu nedenle, okul öncesi dönemi çocuklarına yönelik hazırlanan şiir odaklı eğitim programının çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine olan etkisinin incelendiği bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları,

Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı ikinci yarısında Denizli il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren,

daha önce herhangi bir fonolojik farkındalık eğitim programına katılmayan Adil Demireren Mustafa Musoğlu İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda sabahçı olarak öğrenim görmekte olan 60-72 aylık 16 çocuk ve Milli Eğitim Koruma İlköğretim Okulu'na bağlı olan Anasınıfı'nda öğleci olarak öğrenim görmekte olan 16 çocuk olmak üzere toplam 32 çocuk ile sınırlıdır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin tespit edilmesi, araştırmanın öntest ve sontest aşamalarında kullanılan Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin uygulaması sırasında alınan cevaplar ile sınırlıdır.

1.4.Say,lt,lar

Araştırmanın varsayımları aşağıda belirtilmiştir;

1. Çocukların araştırma sürecinde doğal ve samimi davrandıkları,
2. Eğitim sürecinde araştırmacının katılım gösterdiği etkinliklerde çocukların araştırmacının varlığından olumsuz etkilenmedikleri,
3. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların fonolojik farkındalık yönünden aile içi, sosyal çevre ve okul çevresi gibi etkenlerden eşit düzeyde etkilendiği varsayılmaktadır.

1.5.Tan,m,lar

Fonolojik Fark,ndal,k: Fonolojik farkındalık konuşma dilindeki sesler ile ilgilidir. Bu farkındalık çocukların sözcüklerdeki sesleri fark etmelerini ve bu sesleri ayırmalarını gerektirir (Erdoğan, 2009).

iiir: şiir, zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimidir (TDK, 2011).

K NC BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE LG L ARA TIRMALAR

Bu bölümde okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlığın tanımı ve kapsamına, fonolojik farkındalığın tanımına, fonolojik farkındalığın bileşenlerine, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalığın gelişimi ve desteklenmesine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiş; şiir ve okul öncesi eğitimde şiirin önemi ve kullanılması ile ilgili alanyazında yer alan bilgiler araştırmanın konusu çerçevesinde incelenmiştir.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okuma Yazmaya Hazırlık

Dil ve konuşma becerileri, çocukların ileriki sosyal ve akademik yaşamını dolayısıyla yaşam kalitesini doğrudan etkileyen en önemli gelişimsel becerilerden biridir (Diken, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011, s.73). Dil ve konuşma becerileriyle doğrudan ilişkili olan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ise; gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olan olan, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısını yordayacak bir eğitim etkinliğidir (Göçer, 2000). Okuryazarlık gelişiminin okul öncesi evresine atıfta bulunmak için gelişen okuryazarlık, erken okuryazarlık, gelişen okuma, gelişen yazı, erken okuma, sembolik araçlar gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır (NSW, 2009). Bu araştırmada okuma yazmaya hazırlık terimi kullanılmıştır.

Çocuklar sözlü dili algılamayı ve ifade etmeyi, okuma ve yazmadan önce öğrenmektedirler. Çocuğun edindiği konuşma dili, görsel-işitsel ayırt etme, düşünme, neden-sonuç ilişkisini anlayabilme, sıralama, genelleme yapabilme becerileri, okumaya hazırlık evreleri olarak kabul edilmekte ve okul öncesi dönemden başlayarak gelişmektedir (Cevher, 2010). Bu gelişim sürecinde doğal bir akış olarak yer alan okuma yazmaya hazırlık süreci, diğer gelişim alanları gibi çeşitli uyarıcılar yoluyla edinilir. Çocukların bu becerileri, okuma yazma ile ilgili zengin uyarıcıların bulunduğu çevrede doğal olarak gelişmektedir (Üstün, 2007). Yapılan araştırmalar, doğumdan itibaren okula başlayana kadar geçen sürede çocukların, deneyimledikleri yaşantılar yoluyla gelişen okuryazarlık becerilerini edindikleri ve okuryazar davranışları gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Atlar ve Uzuner, 2018).

İlk okuma süreci dilin kendi yapısına özgü kuralları kullanarak, yazılı bir mesajı sesli hale dönüştürebilmeye ilişkin becerilerin edinilmesini kapsar. Okumayı yeni öğrenen bireyler, akıcı şekilde okumadan önce sunulan yazılı materyali görsel ve sessel ipuçlarına dayanarak

sessel hale dönüştürmeye çabalarlar (Karakelle, 2004, s.47). Okuma yazma becerisi yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ihtiyaçlardan biridir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması, okuduğunu anlayabilmesi, dili doğru ve akıcı şekilde kullanabilmesi, dinleme, kendini sözel ve yazı ile ifade edebilmesi ile ilgili becerilerin gelişimi açısından okul öncesi eğitim dönemi kritik öneme sahiptir (Castles, Coltheart, 2004, s.82; Yangın, 2009). Bu doğrultuda bireyde var olan bu becerilerin geliştirilebilmesi adına yazılı ve sözel dil becerilerinin eğitim programı bağlamında desteklenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Alanyazınında yer alan çalışmalar; fonolojik farkındalık, sözel dil becerileri ve yazı farkındalığı gibi alanların çocuk adına desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Murphy, 2007; Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Pullen ve Justice, 2003; Brennan, 2008; Story, 2008; Cevher, 2010).

Snow, Burns ve Griffin'in (1998) 'e göre, okul öncesi çağındaki 4 yaş ve üzeri çocuklarda okuma yazmaya hazırlık sürecinde genel beklentileri şu şekildedir.

- Yazının bir mesaj taşıdığını anlar,
- Hikayedeki olay dizisini takip eder ve dinlediğini anladığını gösteren sorulara cevap verebilir,
- Okurmuş gibi yapar ve yazmaya çalışır,
- Bilindik etiketleri ve mağazalar işaretleri ve sokak işaretleri gibi çevresel işaretleri tanır,
- Yazının kavramlarını ve yönünü anlar,
- Konuşma dilindeki ses kümelerine dikkat eder, uyağı ve ses yinelemesini tanır. Hecelere böler,
- Birçok harfi, özellikle ona anlamlı gelen sözcüklerdeki tanır,
- Bazı harf-ses eşleştirmelerini yapar,
- Yazılı dili temsil etmek için bilinen harfleri ve harfe benzer sembolleri kullanır.

Ayrıca yine aynı çalışmaya göre 5 - 6 yaş arası okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda okuma yazmaya hazırlık sürecinde genel beklentiler şu şekildedir:

- Kendilerine okunmasından, hikayeleri ve bilgi kitaplarından öğrendiklerini tekrar anlatmaktan hoşlanır,

- Okuma yazmaya hazırlık becerileriyle deneyler yapar ve onları kullanır,
- Hikaye hakkında çıkarım ve hikayenin olaylarla bağlantılar gerektiren açık uçlu sorulara cevap verir,
- Kitabı dinlerken yazıyı izlemeye başlar,
- Okunamı betimlemek ve açıklamak için dili kullanır,
- Büyük ve küçük harflerin hepsini otomatik olarak tanır ve isimlendirir ve çoğu harf-ses eşleştirmesini yapar,
- Fonemik farkındalık sergiler, sözcüklerdeki heceleri harmanlayabilir ve bölebilir ve hece başlangıçlarıyla uyakları harmanlayabilir ve bölebilir,
- Harfleri ve çok sık kullanılan sözcükleri yazabilir,
- Görünce bazı sözcükleri tanır,
- Uydurma heceleme ile yazmada fonemik farkındalığı ve harf bilgisini kullanır,
- Okul öncesi eğitim döneminin sonlarına doğru, kendiliğinden beliren okuma yazmaya hazırlık metinlerini sıradan bir şekilde okuyabilir.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nda da belirtildiği gibi, okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazmayı doğrudan öğretmek değil, onların ilkokulda okuma ve yazmayı etkili şekilde öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların öncelikle, okuma yazmanın yaşamsal gerekliliğini anlamaları önemlidir. Böylece çocukların okumaya, yazmaya ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri desteklenecektir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte, Kandır ve Yazıcı (2016) tarafından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi, kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme unsurları açısından incelendiği araştırmada fonolojik farkındalık ile ilgili dil, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanı kazanımlarının zenginleştirilmesi önerilmiştir. Aynı zamanda, Programda çocuklara zengin öğrenme ortamları sağlamanın önemi vurgulanarak, okul öncesi sınıflarında fonolojik becerilerinin desteklenmesini de içeren bir “erken okuryazarlık merkezi” oluşturulmasına yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.1.2.Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık teriminin alanyazında çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık; sözcükleri, heceleri, ilk sesleri, son sesleri ve fonemleri tanımak olarak tanımlanan (Strout, 2008) fonolojik farkındalık, bir sözcüğü meydana getiren fonemlerin

farkında olmaktadır (Goswami ve Bryant, 1990). Stahl ve Murray'a göre (1994) fonolojik farkındalık, sözcüklerdeki baş harfleri ve ilk ünsüz harfleri eşleme ve konuşulan sözcüklerdeki fonem sayısını sayma ile ortaya çıkan sözel dildeki sözcüklerde yer alan seslerin farkındalığını ifade etmektedir. Aktan-Kerem (2001) fonolojik farkındalığı "dili anlamından bağımsız, tek tek fonemler dizisi olarak algılayabilme; verilen bir sözcüğü oluşturan fonemlerin farkına varabilme; sözlü bir sözcüğü oluşturan fonolojik birimleri, birbirinden bağımsız olarak inceleyebilme ve dile ait fonemleri yönlendirebilme becerisidir" şeklinde tanımlamıştır. Fonolojik farkındalık, Gillion'a (2004) göre, sözcüğün hece, hece başlangıcı, hece sonu ve fonem gibi daha küçük parçalara bölünebildiğini bilme ve bu birimleri etkin şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Fonolojik farkındalık, bireyin sözlü dilin sağlam yapısına dair farkındalığı ve erişimi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle fonolojik farkındalık, tek tek sesleri veya fonemleri, sözcüklerle fark etme, düşünme veya manipüle etme yeteneğini içerir (Torgesen, Morgan ve Davis, 1998).

Fonolojik farkındalık terimi alanyazında farklı terimler ile de ifade edilmektedir. Fonolojik farkındalık, fonolojik duyarlılık ve sesbilgisel farkındalık ifadeleri birbirinin yerine kullanılabilen terimlerdir. Fonolojik farkındalık ile birlikte anılan ve karıştırılabilen bazı kavramlar da bulunmaktadır. Bunlar fonem, fonetik, fonoloji ve metafonolojik / metalinguistik farkındalıktır. Fonem, dildeki başka seslerle kurduğu ilişki yönünden belirlenen ayırıcı özelliği bulunan ses ögesidir (TDK, 2011). Fonetik ise sosyal ve fen bilimleri yöntemleri ile düzenli ya da düzensiz işleyen organizmaların ürettiği seslerin nasıl oluşturulduğunu, hangi niteliklere ve niceliklere sahip olduğunu, dil içinde araya geliş şekillerini, ses dalgaları yoluyla nasıl aktarıldığını ve nasıl işitildiğini araştıran bir bilim dalıdır (Coşkun, 2000, s.391).

Yapılan pek çok araştırma ile fonolojik farkındalık becerisinin alfabetik yazı sistemlerinde okuma yazma öğrenmedeki rolü, geniş şekilde tanımlanmıştır. Araştırmalarda elde edilen bulgulara dayalı olarak, fonolojik duyarlılık becerisi ile okuma arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu ortaya konmuştur (Aktan-Kerem, 2001; Karakelle, 2004; Erdoğan, 2011a; Büyüktaşkapu, 2012; Erdoğan, 2012).

Fonolojik farkındalık becerisi, fonem ve yazıbirimler arasında doğru ve hızlı ilişkiler kurabilmeyi, okuma esnasında sözcük çözümlmeyi, yazma esnasında ise sözcük kodlamayı mümkün kılmaktadır. Yazma becerileri kapsamında, fonolojik farkındalığın yapısal bir bileşen olduğu düşünülebilir. Öte yandan, bireyin sahip olduğu sözcük bilgisi, yazılan metnin doğruluğunun yanı sıra, metnin betimsel zenginliği ve niteliği açısından önemli rol

oynamaktadır (Brynildssen, 2000). Harf ile harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için önkoşul olarak kabul edilen fonolojik farkındalık becerisi (Erdoğan, 2009), sözcüklerin anlamlarından çok onların yapısı ile ilgilidir (Hempenstall, 2003). Okul öncesi dönemde çocukların sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses/son ses farkındalığı ve fonem farkındalığı aşamalarından geçmeleri ve bu aşamalarda, fark etme bölme, harmanlama, ekleme ve çıkarma gibi işlemleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu görevleri yerine getirmiş, fonolojik farkındalığı gelişmiş çocukların okuma becerisini kazanma konusunda hazır oldukları düşünülmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Karakelle, 1998).

Yapılan araştırmalara göre, çocuklar okuma yazma becerileri gelişirken diğer birçok beceriyi de bütünleştirmektedirler. Bu becerilerin en önemlilerinden birinin ise fonolojik farkındalık olduğu belirtilmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Goswami ve Bryant, 1990; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2011; Hempenstall, 2015a). Küçük yaşlarda fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi, ileri aşamalarda çocukların okuma yazma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Krajewski ve Schneider, 2009; Hempenstall, 2015a). Ayrıca fonolojik farkındalığın gelişmesinin desteklenmesi, çocukların kendilerini ifade etme ve nitelikli cümle kurmasındaki becerilerini olumlu yönde destekler (Carroll, 2001; Yopp, 2009; Erdoğan, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Erdoğan, 2011; Bayraktar, 2013; Sönmez, Haznedar ve Babür, 2017). Fonolojik farkındalığın, çocukların sözel iletişimlerini olumlu desteklemekle birlikte yazılı bir metin okunurken ya da sözel yönergeleri anlayıp, herhangi bir şeyi yazıya geçirmek için seslendirmelerinde de önemli bir rolü vardır (Akoğlu ve Turan, 2012). Buna ek olarak, Krajewski ve Schneider (2009), yaptıkları çalışmada, fonolojik farkındalığın okulda sadece okuma yazma becerilerinin gelişiminin öncü değişkeni olmasından ziyade genel olarak okul başarısının bir öncü değişkeni olduğu çıkarımına varmışlardır.

2.1.2.1.Fonolojik farkındalık, okuma yazma becerilerinin gelişimi.

Alanyazını incelendiğinde, fonolojik farkındalık gelişimi ile ilgili kazanılacak becerilerin kolaydan zora birkaç farklı görüşe göre sıralanışı mevcuttur. Bunlardan ilki; uyaklı sözcükleri tanımlamak ve oluşturmak, cümle içi uyaklar yoluyla sözcükleri tanımlamak ve oluşturmak, heceleri saymak, ilk ve son ses farkındalığı, sözcükten bir sesi eksiltmek, sesleri harmanlayarak sözcük oluşturma, bir sözcükteki seslerin yerine başka ses kullanma, sözcüğü ana seslerine ayırma şeklinde sıralandığı şeklindedir (Ball, 1997; Griffith ve Olson, 1992; Major ve Bernhardt, 1998; Roth ve Baden, 2001; Yopp ve Yopp, 2000). Bir diğer görüşe göre, basitten karmaşığa; cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı

olabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelere ayrılabilceğini fark etme, sözcüklerin ilk ses uyaklı olabileceğini fark etme ve türetme, sözcüklerine aynı sesle başlayabileceğini fark etme ve türetme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme ve türetme, sözcüklerin aynı sese sahip olabileceğini fark etme ve bu şekilde türetme, sözcüklerin fonemlere ayrılabilceğini fark etme ve türetme, sözcüklerin yeni sözcükler oluşturmak için sözcüklerden seslerin silinebileceğini fark etme ve türetme, sözcükleri oluşturmak için sesleri harmanlama ve sözcükleri ana seslerine ayırma becerisi şeklindedir (Ehri vd., 2001).

Schuele ve Bodrea'ya göre (2008) fonolojik farkındalık gelişimindeki becerilerin gelişimi kolaydan zora şu şekildedir; sözcük heceleme, uyak farkındalığı, uyağa başlama ve son ses sınıflandırması, ilk ses uyağı ve ayırma, ilk ve son ses tanıma, sözcükyi seslere ayırma, seslerdeki sözcükleri ayırma ve sesleri değiştirme ve yok etme şeklindedir (Şekil 2.2.). Paulson'a göre (2004) fonolojik farkındalık gelişim becerileri kolaydan zora olacak şekilde, uyakları fark etme, uyaklı sözcükleri eşleştirebilme, yeni uyaklı sözcükler üretebilme, tekrar eden sesleri fark edebilme, tekrar eden sesleri eşleştirebilme, heceleri harmanlayabilme, sözcükleri hecelerine ayırabilme, sözcüklerin ilk/son sesini ayırabilme, sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, sesleri manipüle edebilme şeklindedir. Hempenstall'a (2003) göre ise, fonolojik farkındalık gelişim becerileri kolaydan zora; cümlelerin sözcüklerden meydana gelmesini, sözcüklerin uyaklı olabileceğini, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini, sözcüklerin ortasında aynı sesin olabileceğini, sözcüklerin hecelere ayrılabilceğini, sözcüklerin ilk ve son sese ayrılabilceğini, sözcüklerin tek tek seslere ayrılabilceğini, sözcüklerden sesler çıkarıldığında yeni sözcükler olacağını, sözcükler yapmak için sesleri harmanlayabileceğini ve sözcükleri seslere ayırabilmeyi anlamak ve uygulamak şeklindedir.

Fonolojik farkındalık, birbirine benzer iki sözcüğün (örn. "bal" ve "dal") farklı konuşma yapıları veya sözcükleri olduğunu algılayabilen işitsel ayırmıcılıktan daha karmaşık bir yapıdadır. Asıl anlamıyla, benzer veya farklı olduklarını tanımlayabilmek için bazı düzeylerde fonolojik bilincini ifade eder. İşitsel ayırt edebilme bir fark bulmayı gerektirir; fonolojik farkındalık ise kurucu seslerin bir analizi şeklinde meydana gelir. Küçük yaşta çocuklar, normal sözcükleri anlamlarından farklı şekillerde düşünmeye yatkın değillerdir. Bununla beraber şiir gibi ritmik yapılar, çocukların sözcüklerin yapısıyla oynayabileceklerine dair ipuçları verir. Bu da çocuklar için fonolojik farkındalığın ilk işaretleri olabilir (Bradley ve Bryant, 1978; Lundberg vd., 1980; Stanovich, 1986; Treiman, 1991; Wagner ve Torgesen, 1987; Hempenstall, 2015a).

Aktan (1996) Amerikalı çocuklar ile Türk çocuklarını karşılaştırdığı araştırmasında, hem Amerikalı hem de Türk çocukların yaşla birlikte fonolojik farkındalık becerilerinde bir artış olduğu ve fonolojik farkındalık ile okuma başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Acarlar, Ege ve Turan (2002) yaptıkları çalışmada ise, çocukların üç yaşından itibaren sözcükleri hecelere ayırabildiğini bulmuşlardır. Çocukların fonolojik farkındalıklarının yaşla birlikte arttığı görülmüş ve sözcüğü seslere ayırma ve verilen sesin sonda olduğu sözcüğü bulma gibi sesbirimsel farkındalığa ilişkin becerilerin ancak ilkökul birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra kazanıldığı saptanmıştır.

Fonolojik farkındalığın gelişim aşamalarının konuşma dilinin farklı fonolojik birimleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Goswami ve Bryant'a (2016) göre, fonolojik farkındalık "hece farkındalığı", "ilk ses ve uyak farkındalığı" ve "fonem farkındalığı" olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır. Bu durumda çocuklar için en kolay olan aşama hece farkındalığıdır, en zor olanı ise fonem farkındalığıdır. Beauchat, Blamey, Walpole'a (2009, s.33) göre ise, fonolojik farkındalık; sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilkses-uyak farkındalığı ve fonem farkındalığı olmak üzere dört bileşen içeren bir yapıdır. Bu aşamalar sıralı şekilde gelişme gösterirken, birbirlerini de kapsamaktadır.

2.1.2.1.1.Sözcük farkındalığı. Sözcük farkındalığı en temel seviyede farkındalıktır. Çocuklar, yaşları büyüdükçe sözcüklerden daha küçük birimlere karşı farkındalık geliştirir. Önceleri sözcüklere bütünsel bakarken, zamanla içlerindeki ses benzerliklerine, hecelere, sonra bu hecelerdeki ilk ses ve uyalara, daha sonra hecelerin arasındaki ses birimlere karşı farkındalık geliştirirler (Goswami ve De Cara, 2003). Sözcük farkındalığı, erken çocukluk dönemi ve ilkökulun ilk yılları için yararlı olan bir erken fonolojik farkındalık aktivitesidir (Hempenstall, 2015a).

Sözcük farkındalığının gelişebilmesi için çocukların, sözcükleri anlamlarından bağımsız olarak anlamlandırmaları gerekir. Bu beceriyi kazanmak erken yaşlarındaki bir çocuk için çok zordur. Örneğin "uzun bir sözcük" denildiğinde, çocuğun aklında "tren" ya da "yılan" belirebilir, aynı şekilde "kelebek" sözcüğün de kısa olduğunu söyleyecektir, çünkü çocukların gözünde kelekler küçük canlılardır. Bu durumda çocukların sözcüklerin anlamlarından bağımsız düşünemedikleri sonucunu çıkarabiliriz. Erken çocukluk döneminde, çocukların sözcükleri anlamlarından bağımsız düşünmeleri için hikâyeler, tekerlemeler, şarkılar yardımıyla çalışılabilir. Bu çalışmalarda çocuklar sözcüklerdeki ortak seslere, uyaklı sözcüklere ve iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan birleşik sözcüklere (tren-yolu, son-

bahar gibi) karşı farkındalık geliştirirler. Bu sayede de kazandıkları dil becerileri, çocukların sadece sözcük gelişimleri için değil aynı zamanda da konuşulan sözcüklerin fonolojik öğelerine karşı sağlam bir temel oluşturmaktadır (Sarı, 2012).

2.1.2.1.2.Hece farkındalığı. Hece farkındalığı, fonolojik farkındalığın sözcük farkındalığından sonra gelen gelişim aşamasıdır. Hece farkındalığı, çocukların sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etmesini gerektirir (Gillion, 2004). Heceme farkındalığı; sözcüğün hecelerini sayma, dinleme, karıştırma ve küçük bölümlerine ayırma gibi bileşenler içerir. Bütün sözcükler hecelerine ayrılabilir. Her hecenin en az bir özü (sesli harfi) vardır (Sarı, 2012).

Stahl ve Murray (1994) tarafından yapılan araştırmada, çocukların yeterli harf tanıma seviyesine ulaştıklarında, heceler içindeki başlangıçları ve ritimleri manipüle etme yeteneğinin okuma becerisiyle en güçlü şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Mesmer ve Lake (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da hece farkındalığının okumaya katkısı araştırılmıştır. Bu araştırma sonucundaki hece farkındalığının okuma yazmaya hazırlık becerisinde ve buna ek olarak alfabe bilgisi, ilk ses farkındalığı üzerinde de büyük ölçüde etkisi olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların hece farkındalığının desteklenmesi ve uygun değerlendirmeler için çeşitli etkinlikler oluşturulabilir çünkü hecelerin algılanması okul öncesi dönemdeki çocuklar için ortak bir yetenektir. Ayrıca bir sözcük içinde en kolay ayrıştırılabilen parça hecelerdir. Okul öncesi eğitimde yapılan hece sayısı kadar ritmik alkış, vuruş, adım gibi etkinlikler hece farkındalığını destekleyici niteliktedir. Buradaki önemli nokta, çocukların hece kavramını anlamalarının ötesinde, bir kelimenin içindeki hece kavramını ve hecelerin nasıl kullanılacağını öğrenmesidir. Hece farkındalığını destekleyici etkinliklere örnek olarak; hece harmanlama, hece sayısı kadar vurarak ses çıkarma, hece eksiltme gibi etkinlikler gösterilebilir. Böyle etkinlikler okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini ve dilin becerilerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamaktadır (Lane ve Pullen, 2004).

2.1.2.1.3.İlk ses - uyak farkındalığı. Fonolojik farkındalık gelişiminde diğer bir aşama da ilkses-uyak duyarlılığıdır. Çocuklarda fonolojik farkındalık gelişiminde, ilkses ve uyak ayrımı yapabilme güçlü bir etkidir. Çocuklar sözcüklerin, ilk seslerini ve uyaklarını

kolaylıkla fark edebilir. Bu gelişim okumaya geçmeden hemen önce kendini gösterir. Ortak sesleri kategori etme çocuklardaki uyaklara ve tekerlemelere olan duyarlılıkla ilgilidir (Goswami ve Bryant, 1990).

Goswami ve East (2000) tarafından yapılan bir araştırma, okuma gelişiminin başlangıç aşamasında fonem ve uyakların önemli bir yer teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Uyaklar okuma-yazmaya hazırlık sürecindeki bir çocuğun zihin sözlüğündeki en küçük yapı birimi olduğu için okumaya katkı sağlamaktadır.

İlk ses uyak farkındalığına odaklanırken, basit ve karmaşık yapılı hecelerin yapısını anlamak önemlidir. Hecelerin yapısını, sözcükleri oluşturan fonemler (sesler) üzerinden değil, onları oluşturan grafik harflere (harf desenleri) dayandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bazı heceler birden fazla harfe sahip olabilir ayrıca sadece bir konuşma sesi (fonem) şeklinde de olabilmektedir. İlk ses ve uyak kavramları incelendiğinde "taş" sözcüğünün ilk sesi "t" olurken, uyak kısmı "aş" kısmıdır. Uyak, ünlü harften sonra gelen ünlü harfi ve diğer sesleri içeren birimdir. Bu farkındalık, genellikle tekerlemeler yoluyla ölçülmektedir. Çocukların hangi sözcüklerin uyak olduğunu anlayabilmeleri için, sözcüklerin başlangıç seslerinden farklı olarak ortak bir sonlarının (uyaklarının) olduğunu fark edebilmeleri gerekmektedir (Gillion, 2004). Örnek olarak, "cat" ve "hat" uyağını tanımak için, iki sözcüğün, farklı olsa da, ortak bir sese sahip olduğu ve bu ortak sesin, bu iki tek heceli sözcüklerin bir parçası olduğu anlaşılmalıdır. Böylelikle, tek hecelerin uyağının, onları c-at ve h-at parçalarına ayırmayı içerdiği kabul edilir (Maclean, Bryant ve Bradley, 1987).

2.1.2.1.4.Fonem farkındalığı; Fonolojik farkındalığının son aşaması, çocukların sözcüklerdeki sesleri tek tek ayırt etmesine dayanan fonem duyarlılığıdır. Fonemler, konuşma dilinin en küçük parçalarıdır. Çeşitli kaynaklarda fonemler için ses birim, ses birimi terimleri kullanılmıştır, bu çalışmada fonem terimini kullanılmıştır. Fonemler genellikle tek bir harf ya da iki harfin bir araya gelerek tek bir ses oluşturması şeklinde yazıyla ifade edilir. Türkçe'de 'b', Rusça'da 'дж' (c), 'Ц' (ts), Almanca'da 'sch' (ş) bir fonemdir (Karaca, 2014).

Fonolojik farkındalık; sözcük, hece, ilkses-uyak ve fonem duyarlılıklarını içerirken, fonem duyarlılığı sadece seslere karşı duyarlılıktır. Fonem farkındalığı sesleri tanıma, ayırma, harmanlama ve sesleri kelimenin içinde yer değiştirme becerilerini içermektedir (Blevins, 2006; Lane ve Pullen, 2004). Alfabetik dillerdeki harfler genellikle fonemleri temsil eder ve harfler

ve fonemler arasındaki benzerlikler hakkında bilgi edinmek için, çocuğun sözel dildeki fonemlerin farkında olması gerekir (Stahl ve Murray, 1994).

Fonolojik farkındalığın en ileri ve karmaşık seviyesi olan fonem farkındalığının okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gerekli olup olmadığı konusunda araştırmacılar uzun yıllardan beridir tartışmaktadır. Okul öncesi eğitimin son aşamasına gelmiş bazı çocukların fonemlerle çalışmaya hazır oldukları görülmekle beraber bu çocukların alfabe bilgisi, temel sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses uyak farkındalığı aşamalarında güçlü bir temele sahip oldukları gözlemlenmiştir (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010).

2.1.2.2.Okul Öncesi Döneminde Fonolojik Farkındalık, ,n Gelişimi.

Küçük yaşta çocuklar, normal sözcükleri anlamlarından farklı şekillerde düşünmeye yatkın değillerdir. Bu açıdan, Yopp ve Yopp (2009), çocuklarla şiir paylaşmanın ve çocukların şiir söylemeleri ve şiire eklemeler yapmalarını teşvik etmenin önemini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim programında yer alan tekerlemeler ve çocuk şarkıları gibi etkinlikler çocuklara sözcük zenginliği sağlamak ve dile ait kuralları öğretmek için zengin bir ortam sunar. Bu etkinlikler görsel ve kinestetik etkinliklerle birleştirildiğinde çocukların fonemlere, uyaklara karşı duyarlılığı artarken, fonolojik farkındalık seviyelerinin de arttığı görülmektedir. Ayrıca fonemlerle çalışan çocuklar buna karşı duyarlılık geliştirirken, farklı fonemleri birleştirerek yeni sözcükler üretmeye de başlamışlardır (Harper, 2011).

Çocuklar etraflarında konuşulan dili önce duyarak daha sonra da kendileri konuşmaya çalışarak anlamlandırmaya çalışırlar. Çocuklar çevrelerindeki sesleri taklit ederek dili öğrenmeye başlarlar. Bu öğrenme sürecinde çocuk şarkıları, uyaklı ritimli tekerlemeler, ikilemeli sözler, zıtlıklar ve hareket eşliğinde yapılan danslı sözcükler çocuğun dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Özellikle beden perküsyonu şeklinde yapılan ezgili etkinlikler, çocuk şarkıları ve tekerlemeler, ritmik olduğu için eğlenceli olmakla birlikte çocukların dil edinim seviyelerine en büyük destekçidir. Konuşma, şarkı söyleme gibi etkinlikler çocukların dili anlamlandırmasını sağlar. Geleneksel çocuk oyunları, fonolojik farkındalığın temelleri olarak kabul edilir. Bu süreçte bulunan oyunlar ve dans hareketleri de fonolojik farkındalığı olumlu olarak etkileyecek sese yönelik farkındalık çalışmalarıdır (Harper, 2011; Sarı ve Acar, 2012).

Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programındaki kazanım- göstergelerin uygulamaya geçirilmesinde hem öğretmene doğrudan sorumluluk düşmekte hem de etkinliklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesinde öğretmenlerin yaratıcılıklarına ihtiyaç duyulduğunu

göstermektedir. Ancak yapılan araştırmalarda (Bay, 2008; Karaman ve Üstün, 2011; Başar, 2013) okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalığın geliştirilmesine yeterli düzeyde önem veremedikleri saptanmıştır. Buna karşılık, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yalnızca masa başında yapılan kitap-kavram-çizgi çalışmaları ve çalışma kağıtları olarak değerlendirildiği görölmüştür.

Mesmer ve Lake (2011) tarafından yapılan araştırmada çocukların sözcüklere karşı farkındalık geliştirirken daha önceki ses ve hece farkındalığı deneyimlerinden yararlandıkları saptanmıştır. Bu sonuç fonolojik farkındalık ile alfabe bilgisinin birbirleriyle ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bu yüzden çocuklara okuma-yazmaya hazırlık süresinde yazılı meteryallerle zenginleştirilmiş ortam sunulması çok önemlidir. Sesli kitap okuma çok küçük çocukların dikkatini dil seslerine çekmeye yardımcı olur. Dört-beş yaş grubunun öğretmenleri, sesli kitap okuma etkinliklerinde, bilişsel olarak fonolojik özelliklere odaklanarak öğrenmeyi genişletebilir. Alfabe kitapları fonolojik farkındalığı teşvik etmek için değerli bir kaynaktır. Öğretmenler ve çocuklar, alfabe kitaplarına bakarak ve okuyarak sesler hakkında konuşabilirler. Öğretmen, ses oyununu açık bir şekilde kullanan bir kitap seçip, çocuklara okumadan önce kendisi okuyabilir. Böylece akıcı bir şekilde okumak, vurgulayacağı, açıklayacağı ve genişleteceği noktaları belirlemek için pratik yapmış olur. Öğretmen ayrıca, kitaptaki dil oyununa yorum yaparak çocukları dil hakkındaki gözlemlerini paylaşmaya ve kendi oyunlarını seslerle eklemeye davet edebilir (Önder, 2011; şimşek, 2017, s.38; Ifla, 2016). Yopp ve Yopp (2009) öğretmenlere aynı kitabı birkaç hafta içinde birkaç kez okumalarını ve bu sırada çocukları ses manipölasyonlarını söyleyerek ya da tahmin ederek katılmaya teşvik etmelerini önermişlerdir.

2.1.3. iir

şiiir'in tanımına baktığımızda Homeros "şiiir, kanatlı sözdür", Sait Faik "şiiir, insanı insana yaklaştıran şeydir", Gülden Akın "şiiir, çığlıktır.", Ahmet Haşim "şiiir, sessiz bir şarkıdır" demiştir. Ancak şiiire tam bir tanım yapmak mümkün değildir. şiiir hakkında "Çıkar yol, şiiri tanımlamaktan vazgeçmektir" diyerek Melih Cevdet son noktayı koymuştur (Anday, 1990). Türk Dil Kurumu'nda 1998 yılında şiiir, "zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebi anlatım biçimi anlamını taşımaktadır" şeklinde tanımlanmış; 2011 yılında ise, bu tanım "şiiir, düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey" olarak güçlendirilmiştir. şiiirde her dil göstergesi bilinen anlamın dışına çıkmakta ve imge değerini kazanmaktadır.

Tanımdan anlaşılacağı gibi, şiirde bir iç ritim vardır. Bu iç ritim, yazı öncesi sözlü edebiyat geleneğinin devamı olarak düşünülebilir. Çünkü sözlü edebiyat, ritimli ve yüksek düzeyli coşku oluşturan söze dayalı ürünlerden oluşmaktadır. Bu yönüyle şiir, insanların "Düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey" olarak ifade edilmektedir.

Şiir, duyguların ve ritmin sözcüklere eşlik ettiği, hayal dünyasını harekete geçiren bir anlatım biçimidir. Şiir, duygu ve düşüncelerin yaratıcı bir ifadeyle duygulara ve zihinlere ulaşmasıdır. Şiir, dilin gücünü gösteren bir yazım türüdür. Şiir, ustalıkla seçilmiş sözcüklerle çok şey anlatarak kalbin ve zihnin derinliklerine ulaşır (Kaya, 2013).

Şiir bireylerin birikimlerini farklılaştırarak artırır. Düşünceleri aydınlatarak, açıklayarak ve derinleştirerek kişisel olmaktan daha ötelere taşır. Şiir yaşantılarla ilgili yeni boyutlar kazandırırken, çocukların da hayatla ilgili yeni anlayışlar kazanmalarına katkı sağlamaktadır. İnsanda hem düşünceye hem de hislere hitap ederek duyuşsal ve zihinsel imajların oluşmasını sağlamaktadır. Kişilere tecrübeleri anlatmaz yaşatır. Şiir mesajını önerilerle dolaylı yollarda ve biraz da belirsizlikler ve gizemle sunar. Düşünce şiirde açık bir şekilde ifade edilmez, onu açacak olan dinleyici ve okuyucuların kalpleridir (Akyol, 2016). Şiir, çocuklar için doğal bir süreçtir. Çocuk şiire karşı hep yakın ve ilgilidir. Şiir çocuk için içten gelen bir eğitim sürecinin karşılığıdır (Oğuzkan, 2013; Önkaş, 2009).

2.1.3.1.Okul öncesi dönemde çocuk iiri.

Kısa mısralardan oluşması ve ahenkli olması nedeniyle şiir, çocuk üzerinde nesirden daha çok etkileyicidir. Şiir, çocukların hayal gücünü geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Çocukların şiirle ilişkisinin önce şiiri dinlemek ile başladığı söylenebilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, uyaklı ve ritimli sözlere ilgi duydukları için şiirlerden çok hoşlanırlar. Çocuğun gelişiminde bu derece önemli olan şiirlerin, çocuğa nasıl verileceğinin teorik boyutunu inceleyen çocuk edebiyatı kitaplarındaki şiir bölümleri, yol göstericilik açısından çok önemlidir (Vardell, 2006; Önkaş, 2009).

Çocuklar şiir yazma konusunda için doğal bir yeteneğe sahiptirler ve çocuklarla çalışanlar, onların şiir oluşturma ve nasıl şiir oluşturulacağını öğrenme konusunda kendi yeteneklerinin farkına varmalarına ve farkındalık yaratmalarına izin vermeyi amaçlamalıdır (Arnstein, 1967; Koch, 1971).

Çocuk, gelişiminin tüm basamaklarında şiire karşı olumlu bir tepki gösterir ve ilgi duyar. Şiir dinlemekten, söylemekten keyif alır. Buradaki en önemli konu; çocuk şiirinin sınırlarının “çocuğa görelik” ilkesinin belirlenmesidir. Estetik değerin çocuğun düzeyine uygunluğu ve yalınlığı son derece önemlidir. Çocuk şiirinin, çocukta güzellik duygularını geliştirmek, insana, canlıları ve doğayı merak etme ve kendi dilini anlama becerisi kazandırmalıdır (Oğuzkan, 2013).

Benzer şekilde, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda vurgulanan nitelikli uyarıcıların, zengin etkileşimlerin, olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılması bağlamında şiirin etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Şiir okumak çocuğun duygusal dünyasında olumlu değişiklikler yaratacaktır. Şiirle tanışan çocuğun anadil sevgisi, sözel ifade becerisi ve yaratıcılığı gelişecek, estetik beğenisi güçlenecek ve böylece hayal dünyası zenginleşecektir. Çocuğa ana dilinin zenginliğini tanıtmak; bir duygunun, düşüncenin ve izlenimin sanatsal şekilde nasıl anlatılabileceğini gösterme bakımından şiirlerin önemli bir işlevi olduğu söylenebilir (Önkaş, 2009).

Çocuk şiirlerinin yetişkinlerin şiirlerinden kısmen farklıdır. Çocuk şiirlerinin dili ve konusu çocuğa yönelik olmalıdır. Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman'e (2004) göre çocuk şiirleri çocuğa göre olmalıdır ancak saçma olmamalıdır. Tompkins'e (1998) göre çocuk şiirlerini, dönem özellikleri ve ilgi konusuna göre beş ana kategoriye bölebiliriz. Bunlar: (1) formüle edici şiirler (arzuları anlatan, renklerle ilgili, beş duyu, akrostiş, zıtlıkları anlatan, tanımlayıcı şiirler), (2) serbest şiirler (somut şiirler), (3) hece ve sözcük hesabına dayalı şiirler, (4) uyaklı şiirler, (5) model şiirleri (özür dileme şiirleri, davet şiirleri, dua şiirleri, öğüt şiirleri, övgü şiirleri, özenme şiirleri). Yopp ve Yopp (2009) ise, küçük çocuklar için şiir antolojilerinin genellikle seslerle oynayan şiirler içerdiğini ifade etmişlerdir.

Öztürk'e göre (2010), okul öncesi dönemindeki çocuğa uygun şiirlerin özellikleri:

- “Yaş ve gelişim düzeyine, ilgi ve eğitim gereksinimlerine uygun olmalıdır;
- Şiirlerde ele alınan konular çocuğun yakın çevresinden olmalıdır. Ev, aile, ve çevresindeki diğer kişiler, yaşadığı durumlar ve olaylar, hayvanlar, doğa olayları, oyuncaklar vb;
- Anlayabileceği sözcükler ve kavramlar içermelidir;
- İki - üç dördüklükten ve kısa dizelerden oluşmalıdır;
- Ritmi çocuğun hissedebileceği özellikte oluşmalıdır ve kulağa hoş gelmelidir;

- Çocuğun gülme, eğlenme, heyecanlanma ve keşfetme isteğine hitap etmelidir”.

Bir başka açıdan Okul Öncesi dönemindeki çocuklara şiir söylenirken dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Şiirler sesli okunmalıdır.
- Şiirler şarkılaştırılabilir.
- Şiirler, ritimle, tonlamayla, tempoyla ve duruşla desteklenmelidir.
- Sınıf kitaplığında mutlaka çok sayıda şiir kitabı olmalı ve çocuklar bunlara istediği zaman ulaşabilmelidir.
- Çocuklar şiirin mesajı hakkında değil, şiirin içeriği hakkında konuşturulmalıdır.
- Şiir söylenirken, şair hakkında da bilgi verilebilir (Akyol, 2016).

Şiir çocuklar için bir öğrenme aracı, geçmişin ve geleceğin birlikte algılanmasını sağlayan aktif katılımlı bir öğrenme sürecidir. Ayrıca şiir ve şiirsel oyunlar ile çocukların fonolojik farkındalık seviyeleri desteklenebilir (Lim ve Chew, 2017). Yopp ve Yopp (2009: 6), dört-beş yaşındaki çocukların fonolojik farkındalığını desteklemek için şiirin nasıl kullanılabileceğine ilişkin aşağıdaki gibi önerilerde bulunmuşlardır:

- Baskın bir özellik olarak ses oyununa sahip bir şiir seçilmelidir.
- Şiir çocuklara birkaç kez okunmalıdır. Şiiri doğru okuduğundan emin olunmalıdır. Sözlü olarak dinlenmeye odaklanılmalıdır. Önce sözcükler sonra görüntüler gelmelidir.
- Çocukları, sizinle birlikte söyleyecek kadar kısa şiirler öğrenmeye teşvik edilmelidir. Bu birkaç gün ve birden fazla tekrarlama gerektirmektedir. Uzun şiirlerle çocukları, söyleyebilecekleri birkaç çizgi veya sözcük öbeğini öğrenmeye teşvik edilmelidir.
- Açık oyunlara ve diğer ses manipülasyonlarına dikkat çekerek dil oyununa yorum yapılmalıdır. Çocuklar konuşmaya ve soru cevap sürecine davet edilmelidir.
- Çocukların şiirle yaratıcı olmalarını ve kendi versiyonlarını söylemeye teşvik edilmelidir.
- Çocukların oluşturduğu şiirleri duvarlara, posterlere yazılmalıdır ve sürekli daha fazla paylaşıma dahil edilmelidir.
- Sınıf içerisinde yazılan şiirler derlenmelidir ve bir kopyası sınıfta saklanmalıdır. Ayrıca çocuklar içinde birer kopya hazırlanmalıdır.
- Yıl boyunca periyodik olarak çocukların şiirleri yeniden gözden geçirilmelidir.

Benzer şekilde Maclean, Byrant ve Bradley (1987) şiiirler, uyaklı şarkılar, uyak oyunları ve hatta uyaklı televizyon programı tanıtım müziklerinin tipik üç-dört yaş çocuklarının yaşamlarının bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple uyaklı ve ritmik çalışmalar, çocuklara oyunlaştırarak verilirse, çocuklar için çok yabancı kabul ettiğimiz şiiir kavramı, onların kendi kendine oluşturduğu bir sonuç haline gelecektir.

2.1.4.Çal, ma Kapsam,nda Temel Kuram ve Felsefik Altyap,

Dil gelişimi ile ilgili kuramlar genel olarak incelendiğinde bireyin bebeklikten itibaren dil gibi karmaşık bir yapıyı nasıl daha kısa sürede ve başarılı bir şekilde çözümlediklerine odaklanılmaktadır. Bu açıdan dil gelişimi uzmanı Lev Vygotsky, çocuk dil gelişimi konusunda temel kuramcılardan biri kabul edilmektedir. Vygotsky zihnin çalışmasını ve süreçlerini bilişsel açılarından ele almakla bilişsel kuramcılardan kabul edilse de alanyazına kazandırdığı sosyokültürel kuram onu diğer bilişsel kuramcılardan ayırmaktadır (Erdener, 2009). Vygotsky, çocuğun toplumsal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini, bu toplumsal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini öne sürmüştür (Vygotsky, 1985). Sosyo kültürel kurama göre dilin kazanımı bilişsel süreçlerinde yardımını alarak sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Vygotsky, bu kuramını temel olarak yakınsak gelişim alanı kavramı üzerine şekillendirmiştir. 'Yakınsak gelişim alanı' çocuğun bir yetişkin yardımıyla neyi yapabileceğinin göstergesi olarak açıklanmıştır (Güvendir ve Yıldız, 2014).

Vygotsky'e göre iki türlü konuşma vardır; bunlar sosyal konuşma (public speech) ve kendine yönelik konuşmadır (private speech). Sosyal konuşma, iletişim amacıyla diğer insanlara yöneltilmiş olan dil anlamında kullanılır ve seminer sunumu gibi daha resmi veya aile bireyleriyle yemek masasındaki bir sohbet gibi gündelik olabilir. Kendine yönelik konuşma ise başkaları tarafından duyulabilir olan fakat diğerlerine yönelik olmayan, kişinin kendi kendine yönelik olan konuşmasıdır. Vygotsky'e göre sosyal konuşma ile kendine yönelik konuşma birbirinden farklı zamanlarda ortaya çıkar. Bebeklik döneminde konuşma sosyal çevre ile öğrenme ortamına uyum sağlayabilmek açısından birinci derecede önem taşır. Çocuk büyümeye devam ederken konuşma yeni bir işleve gereksinim duyar. Böylece konuşma sadece iletişim amacıyla değil, aynı zamanda çocuğun kendi davranışları üzerine yönelmesine yardım etmek ve yeni bilgileri keşfetmek amacıyla da kullanılmaya başlanır (Erdener, 2009; Bayhan, Saranlı, 2010; Berk ve Winsler, 1995, s. 332).

Vygotsky'e (1985) göre, kendine yönelik konuşma, bireyin düşünce süreçlerine ve davranışlarına rehberlik etmek, başka bir ifadeyle kendini düzenlemek amacını taşımaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuğun dili yalnızca iletişim aracı olarak değil, düşünme aracı olarak da kullanmaya başladığı aşama, bireyin bilişsel ve dil gelişimi sürecindeki en önemli aşama olarak tanımlanmaktadır. Vygotsky'e göre bireyin hayvanlardan gelişimsel olarak farklılaşmaya başladığı nokta, çocukların dili kültürel bir araç olarak içselleştirdikleri ve düşüncelerini oluşturmak için dilden destek aldıkları andır. Bu yeniden düzenlenmiş düşünce ve dil ise bireyde daha yüksek düzeydeki zihinsel fonksiyonların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Berk ve Winsler, 1995).

Vygotsky'in eğitim ile ilgili görüşlerini daha iyi anlayabilmek için, kendisinin çocuk gelişimi alanına getirdiği önemli bir yenilik olan, "yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramına değinmek gereklidir. Vygotsky'e göre çocuk tek başına öğrenebileceğinden daha fazlasını "yakınsak gelişim alanı"nda işbirlikçi öğrenme yoluyla etkili şekilde öğrenebilir (Oktay, 2002). Çocuğun zihni yalnızca kendi keşiflerinin sonucu gelişmez; çevreden edindiği bilgi ve kavramsal araçlar zihinsel gelişmesine büyük kolaylıklar sağlar (Ergün ve Ersüer, 2006). Yakınsak gelişim alanındaki ilerleme üç aşamada gerçekleşir: bunlarda ilki bir yetişkinin çocuğa tam destek sağlaması, ikincisi desteği kendi kendisine sağlaması ve üçüncüsü ise bilginin içselleştirilerek otomatikleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Vygotsky dil ediniminde en önemli nokta olarak ikinci evrede yer alan özel konuşmayı işaret eder. Özel konuşma; çocuğun ilk evrede yetişkin tarafından verilen destek ile bilginin kişisel bilgiye dönüştürülmesi olarak tanımlanır. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişimini etkilemede yetişkin rolünün çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Vygotsky'e göre, çocuklar yetişkinlerle veya akranlarıyla işbirliği yaparak çalıştıklarında bilişsel gelişimleri güçlenir. Bilişsel gelişim, diğerleri tarafından düzenlenen davranışlardan, bireyin kendi kendine düzenlediği davranışlara doğru bir gelişim gösterir (Bayhan ve Artan, 2007).

Vygotsky'nin öncüsü olduğu sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında bireyin öğrenmesini sağlayan temel değişkenin akran etkileşimi olduğu belirtilmektedir (Çetinkaya, Hamzadayı, 2015). Yetişkin ya da kendinden daha becerikli bir başka çocuk veya çocukların desteklerinin çocuğun gelişim düzeyini yükselteceğini vurgulayan Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre, çocuğa verilen eğitim onun içinde bulunduğu yaşa bağlı olgunlaşma düzeyinin üzerinde olduğu zaman, çocuk yaşının üzerinde başarı göstermektedir (Erdener, 2009).

Bu araştırmada Vygotsky'nin sosyo kültürel kuramının alt boyutlarından olan sosyal konuşma ve yakınsak gelişim alanından yola çıkılarak, ğretmen destekli ve akran etkileşimli bir çalışma yapılmıştır. Şimşek'in (2017) yaptığı çalışmada da Vygotsky'nin sosyo kültürel kuram çerçevesinde yapılandırılmış ve eğitim sürecinde eğitimci desteğinin yanında akran desteği de desteklenmiştir. Bunun sonucunda diyaloğa dayalı kitap okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi puanlarında anlamlı bir artışa sebep olduğu bulunmuştur. Bir başka araştırma olan Unutkan'ın (2007) yaptığı çalışmada da 5-6 yaş çocuklarına in'i ve kültürünü tanıtmak amacıyla ve Unutkan ve nder'in (2007) yaptığı çalışmada da 5-6 yaş çocuklarına Mısır'ı ve kültürünü tanıtmak amacıyla Vygotsky'nin sosyo kültürel kuramı temel felsefe olarak kullanılmıştır. Bu çalışmaların sonucu olarak öğretmenlerin ve çocukların kendilerini değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara göre, deney grubu lehine farklılık elde edilmiştir. Bütün bu çalışmalardan yola çıkılarak Vygotsky'nin akran desteği ve yakınsak gelişim alanı fikirlerinin etkili olduğu varsayılmıştır. Bu sebeple ŞODEP'in oluşturulma ve uygulanma sürecinde sosyo-kültürel kuram temel alınmıştır.

2.2. İlgili Ara t,rmalar

2.3.1.Yurtiçinde yapılan ara t,rmalar

Aktan-Kerem (2011) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş çocuklarına yönelik bir Okuma Hazırlık Programı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Bu çalışmada 5-6 yaş grubunda 77 çocuktan elde edilen verilerin analizi sonrası, birbirine yakın sonuçlar gösteren 26 çocuk deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Sözcük Testi, Ritim Tekrarı Testi, Fonolojik Farkındalık Testleri ve Okumaya Hazırlıklı Olma testi uygulanmıştır. 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan Okumaya Hazırlık Programı her hafta 4 gün, bir gün için de 60-90 dakikalık periyotlar şeklinde uygulanmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuca göre Okumaya Hazırlık Programı uygulanan deney grubunun okuma kavramları, sözcük bilgisi, görse ve işitsel farkındalık ve fonolojik farkındalık becerileri, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yüksek puanlı olarak bulgulanmıştır.

Karaman (2006) tarafından yapılan çalışmada çeşitli sosyo-kültürel düzeylerde anasınıfı eğitimi alan 162 çocukla çalışılmıştır. Çalışmanın amacı bu çocukları fonolojik farkındalık, ses farkındalığı ve harf-ses ilişkisi açısından ele alarak farklı sosyo-kültürel düzeydeki çocukların mevcut seviyelerini tespit etmektir. Ölçme aracı olarak Torgesen ve Bryant'ın (1994) Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda orta ve üst sosyo-kültürel düzeydeki çocukların fonolojik farkındalık seviyeleri, alt düzeydeki çocuklara göre yüksek bulgulanmıştır. Cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Anne ve babalar açısından bakıldığında; harf-ses ilişkisi yönünden anne ve babaları uzmanlık gerektiren mesleklere sahip çocuklar diğer çocuklara göre daha yüksek puanlar almıştır. Babalar lise ve yüksekokul mezunu olan çocuklar, ilkokul mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek puanlar almıştır. Öğretmenler arasında; üç yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sınıfında öğrenim gören çocuklar, üç yıl ve altında deneyim sahibi çocuklara göre daha yüksek puan almıştır.

Erdoğan (2009) tarafından yapılan çalışma fonolojik farkındalık ile okuma-yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 126 adet ilkokul birinci sınıf öğrencisi çocuğun dönem başında okuma yazma becerileri ve fonolojik farkındalık becerileri tespit edilmiştir. Ardından "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile eğitime başlanmıştır. Birinci dönemin ortasında, ikinci dönemin ortasında ve sonunda öğrencilerin seviyeleri tekrar ölçülmüştür. Ölçme aracı olarak "Yangın, Erdoğan ve Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Fonolojik farkındalık becerisi; birinci sınıf çocuklarının birinci dönem ortasında yüksek seviyede sahip

oldukları bir beceri iken, ikinci dönem ortasında ve sonunda bu etki daha düşük seviyede bulgulanmıştır. Ayrıca fonolojik farkındalık becerisinin birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında etkili olduğu bulunmuştur. Fakat aynı becerinin de fonolojik farkındalık gibi birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettiği yazma becerisinde etkisinin devam etmediği bulgulanmıştır. Son olarak fonolojik farkındalık becerisinin, okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisi olmadığı bulgulanmıştır.

Önkaş'ın (2009), yaptığı çocuk ve şiir üzerine derleme niteliğindeki "Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri" isimli çalışmasında, şiirlerin çocuğa nasıl verileceğinin teorik boyutunu inceleyen dört adet çocuk edebiyatı eserindeki şiir bölümleri, yol göstericilik açısından incelenip, belirleyici 10 madde üzerinden bölümler karşılaştırılarak bu kısımların yeterliliği konusunda görüşler ileri sürülmüştür. Çalışma sonucunda kitapların tamamında teorik olarak faydalı bilgiler bulunmuş, araştırmacı tarafından Güteryüz'ün kitabı diğerlerine göre çocuk edebiyatında şiir konusu üzerinde daha detaylı bir çalışma olarak sunulmuştur.

Turan ve Akoğlu'nun 2011 yılında yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde verilen fonolojik farkındalık eğitiminin, çocukların artikülasyon ve işitsel becerilerine, ayrıca fonolojik farkındalık becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaya normal gelişim gösteren ve okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaşındaki 29 çocuk dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak "Ankara Artikülasyon Testi", "İşitsel Ayırt Etme Testi" ve "Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi" kullanılmış ve "Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Öğretim Oturumları" oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın deney grubunun "Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi"ne ait öntest ve sontest sonuçları incelendiğinde, uyak becerileri toplamına ait öntest ve sontest sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması; ancak, kontrol grubunun uyak becerileri toplamına ait öntest ve son test sonuçları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması deney grubuna verilen sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin uyak becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca Araştırma sonucunda eğitim programının gruplar üzerinde artikülasyon becerileri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Fakat işitsel ayırt etme becerileri açısından gruplar arasında eğitim alan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesine ait sonuçlar incelendiğinde, sadece uyak becerileri toplamında öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sözcük farkındalığı becerileri toplamı, fonem farkındalığı becerileri toplamı ve sesbilgisel farkındalık becerileri

genel toplamına ilişkin ait öntest- sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı'nın (2012) yaptığı araştırmada, “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği” geliştirilip ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve norm analizlerini yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği 60-72 aylık çocuklardan oluşan çalışma grubu ile test edilmiştir. Araştırmanın norm çalışmasında çalışma evrenini; Marmara Bölgesinde ikamet eden ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca; geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini saptamak üzere bu iller içinden random örnekleme yolu ile okul öncesi eğitim almamış 27 çocuk seçilmiştir. Bunlarla birlikte örneklem sayısı 733 olmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin psikometrik özelliğinin yeterli olduğu kabul edilmektedir. Araştırmanın norm analizleri sonucunda ise, fonolojik duyarlılık becerisinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, artma eğilimi gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda, “Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada fonolojik duyarlılık becerisi ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bayraktar ve Temel'in (2013) yaptığı çalışmada, “Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı”nın anasınıfı çocuklarının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri düzeyi üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma, “Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı”nın, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacı ile deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön-son test ve izleme çalışması yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak; “Okul Öncesi Yazı ve Sözcük Farkındalığı Değerlendirme Aracı”, “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği”, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği”, “Yazma Becerisi Ölçeği”, “Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “Karışık Desenler İçin Varyans Analizi” ve “İlişkisiz Örneklem t-testi” yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Programın çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve ilkokuldaki okuma-yazma becerileri puanlarını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca programı alan çocukların ilkokula geçtiklerinde ise programın okuma-yazma ve okuduğunu anlama gelişimlerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Kartal ve Güner'in (2013) “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı”ndaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesinin amaçladığı

araştırmada, veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil gelişimi alanındaki “Sesbilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımının yer aldığı etkinlik örneklerinin tespitine yönelik incelemelerin yapıldığı araştırmada, Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki etkinlik örneklerinde, “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımının bulunduğu bir etkinlik olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki 40 etkinlikten “Ses bilgisi farkındalığı gösterir.” kazanımını ve bu kazanımın göstergelerini destekleyebilecek yedi etkinliğin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimlerinin desteklenebilmesi için Programdaki etkinliklerin bu açıdan geliştirilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Kaya (2013), yaptığı alanyazın incelemesinde, şiirin okuma ve yazma öğrenimindeki yerini ve önemini ele almıştır. Şiirin dil, düşünce, eleştirel düşünme, yaratıcılık, duyular, duygular, müzik ve ritmi aynı anda ve etkili şekilde bir araya getirmesinden dolayı yazma öğretiminin başarısındaki rolünü vurgulamıştır. Şiirin en etkili yazın türü olmasına karşılık, eğitim programlarında yeterince yer verilmediğini ifade eden Kaya, öğretmenlerin çocuklara dilin sihirli gücünü keşfetmeleri; duygu ve düşüncelerini estetik şekilde sunabilmeleri için çeşitli uygulama önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca, uygulamaya dayalı etkinliklerin, atölye çalışmalarının ve şiir örneklerinin sınıf içi etkinliklerde model teşkil edeceğini ifade etmiştir. Bunların yanısıra, şiirin yazma çalışmalarına olumlu bakmayı, yazmaya güdülenmeyi, sözcük dağarcığını geliştirmeyi, yaratıcılığı güçlendirmeyi desteklediğini, yazma öğreniminde özgüven sağladığını, sosyal iletişimi desteklediğini, daha sonraki eğitim aşamalarında yazmaya olan eğilimi geliştirdiğini ve çocukların yazmaktan zevk almalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Turan ve Akoğlu'nun (2014) yaptığı çalışmada 5-6 yaş arasında normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların, ailelerinin okuma yazmaya hazırlık deneyimlerine ilişkin bilgi düzeylerinin ve çocukların mevcut fonolojik farkındalıklarının okuma yazmaya hazırlıklarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmaya 10 dil bozukluğu yaşayan çocuk ile 10 normal gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Ölçme aracı olarak “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ve “Fonolojik Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; uyaklı sözcük söyleme, uyaklı sözcükleri hatırlama, cümle tamamlama, hece sayma, ilk ses isimlendirme, ses birleştirme becerilerinde dil bozukluğu olan çocuklara göre normal dil gelişim gösteren çocuklar daha yüksek performans sergilemiştir. Ayrıca çocukların kendilerine kitap okunması isteği, çocuklara kitap okuma

sıklığı, çocukların okunan kitabı işaret etmesi ya da kitap hakkında konuşması, kendi kendine hikâye anlatması normal gelişim gösteren çocuklarda, dil bozukluğu olan çocuklara oranla daha yüksek oranda görülmektedir. Bunlara ek olarak çocuğa söylenen sözcük ile uyaklı sözcük bulma, harfleri yazma, yetişkine kendisi için yazma isteğinde de iki grup arasında normal gelişim gösteren çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır.

Parpucu'nun (2017) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan “Seslerin Renkli Dünyası Programı”nın çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Eskişehir ilindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. “Seslerin Renkli Dünyası Programı”nın içeriği, fonolojik farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses farkındalığı aşamalarını kapsamış ve etkinlikler kolaydan zora ilkesine dikkat edilerek hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun fonolojik farkındalık becerilerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmüştür.

Sönmez, Haznedar ve Babür (2017) yaptığı çalışmada 3. sınıfa devam eden ve herhangi bir öğrenme bozukluğu/güçlüğü olmayan 52 çocuğun Türkçedeki fonolojik becerileri ve sözcük bilgisi seviyelerinin, yapısal ve anlamsal açıdan nitelikli tümceler oluşturma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bu çocukların e-okul sistemi üzerinden edinilen verilerine göre, katılımcıların ailelerinin düşük-orta sosyoekonomik seviyeden olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı 30 kız ve 22 erkek şeklindedir. Tüm katılımcılar, ses temelli cümle eğitimi yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş ve testlerin uygulanması esnasında bitişik eğik el yazısı kullanmıştır. Veri toplama sürecinde, ölçek olarak; anlatımsal sözcük bilgisi testi, fonolojik kodlama testi, yazı örnekleri testi kullanılmıştır. Betimsel istatistikler elde edildikten sonra testler arasındaki ilişkilerin anlaşılması amacıyla Pearson-Product Moment korelasyonları alınmıştır. Son olarak, fonolojik kodlama ve sözcük bilgisi düzeyinin yazma başarısındaki belirleyici rolünü tespit etmek üzere iki aşamalı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi seviyesinin, nitelikli tümceler yazmadaki başarıyı önemli oranda yordadığına işaret etmektedir.

2.3.2. Yurtd, nda yapılan ara t,rmalar

Maclea, Byrant ve Bradley (1987) tarafından yapılan araştırmada (a) 3 yaşına kadar olan çocuklarda fonolojik farkındalığın kanıtlarını aramak, (b) çocuk şiirleri ile ilgili bilgilerini değerlendirmek, (c) bu iki faktörü çocukların aile geçmişine (anne babaların sosyal sınıf ve eğitim seviyeleri) ve (d) çocukların şiir bilgilerinin fonolojik farkındalıklarını yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla toplam 66 çocuk 3 yaş, 4 aydan itibaren 15 ay boyunca araştırılmıştır. Araştırmanın verileri ‘‘İngiliz Resim Sözcük Dağarcığı Ölçeği (British Picture Vocabulary Scale)’’, ‘‘Peabody Resim Sözcük Dağarcığı Testi (Peabody Picture Vocabulary Test)’’ ve ‘‘Wechsler Anaokulu ve İlkokul Zeka Ölçeği (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)’’ aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda, üç yaşındaki çocukların şiir ve aliterasyon keşfi becerilerini gerçekleştirebildikleri ve aynı zamanda şiir ve ses üretmede başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca çocukların çoğunun şiirle ilgili akıl yürütme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, şiir bilgisi ile fonolojik becerilerin gelişimi arasında güçlü ve oldukça spesifik bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu, çocukların şiir hakkındaki bilgilerinin ailenin sosyo-kültürel düzeyi ve eğitim durumundan etkilenmediği yönündedir. Bunun yanısıra, çocukların şiir ve aliterasyon keşfi puanlarının ilk okuma becerileriyle ilişkili olduğu görülürken, bu becerilerin alfabe bilgisi ve erken aritmetik beceriler ile ilgili olmadığı saptanmıştır.

Torgesen, Morgan ve Davis'in (1992) yaptığı çalışmada, iki türde sözel dil eğitimi programları incelenmiştir. Bunlar fonolojik farkındalık becerileri ve sözcükleri öğrenme gelişimi için oluşturulan programlardır. Eğitim programlarından ilkinde; hem ses harmanlama hem de ses parçalama fonolojik farkındalık becerileri hakkında (analitik) yönergeler verilmiştir. İkinci programda ise sadece (sentetik) yapay becerilere odaklanılmıştır. Programların etkilerini ölçme adına daha önce herhangi bir dil eğitimi almamış kontrol grubu ve deney grubu kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak Torgesen ve Bryant'ın oluşturduğu Screening Test of Phonological Awareness (STOPA) ölçeği kullanılmıştır. Bu programların etkilerini görmek için herhangi bir dil eğitimi olmayan kontrol grubu ve deney grubu karşılaştırılmıştır. Araştırmada 48 anaokulu çocuğu, 7-8 hafta boyunca haftada 3 kez küçük grup etkinlikleri şeklinde eğitimlere katılmıştır. Hem analitik hem de sentetik dil eğitimi alan çocuklar her iki beceri türünde de önemli ölçüde olumlu sonuç gösterirken, sadece sentetik dil becerisi eğitimi alan çocukların yalnızca sözcükleri harmanlama becerisi gelişmiştir. Her iki türde de eğitim alan çocuklar, sözcük öğrenme ve analog okuma görevi için anlamlı ve etkili bir ilerleme göstermiştir.

Ayres'in (1995) 3 öğretmen ve 113 anasınıflı çocuğuyla birlikte gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmada, üç farklı fonolojik farkındalık programının etkisini incelenmiştir. Bunlar direk bilgi verici, dolaylı yoldan bilgi verici ve karmaşık oluşturulmuş hem direk hem de dolaylı fonolojik farkındalık programlarıdır. Bu çalışmada ölçek olarak; California Achievement Test/5'i kullanmıştır. Uygulanan programlar sonucunda; eğitim programlarının uygulanma sıralarının önemli olduğu, hem deney hem de kontrol grubunun bulgularındaki farklılıktan saptanmıştır. Ayrıca doğrudan uygulama sağlayan eğitim programı, dolaylı yoldan eğitim veren programa göre daha etkili olmuştur. Ayrıca fonolojik farkındalık ile okumanın birbirini kolaylaştırdığı ve fonolojik farkındalık seviyeleri yüksek çocukların okuma sürecinde daha hızlı ilerledikleri bulgulanmıştır.

Martin ve Byrne'nin (2002) yaptığı okul öncesi çocuklarının ses ilişkilerini ve uyakları tespit etme becerilerini araştırdığı çalışmada 23 çocuk deney 23 çocuk kontrol grubunu oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Peabody Resim Sözcük Testi (1981) kullanılmıştır. Bu çalışmanın denence kısmında aranan amaç; gelişimsel olarak normal gelişim gösteren çocuklar, ortak fonemik parçaları anlamadan uyağı fark edebilir mi? sorusunu anlamaktır. Çalışmanın sonucunda uyak farkındalığının fonem farkındalığının öncüsü olduğu hipotezinde anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca uyak farkındalığının, fonolojik farkındalık açısından fonolojik yapıyı anlamak için destekleyici bir eğitim aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kjeldsen, Niemi ve Olofsson'un (2003) yaptığı çalışmada çocuklara verilecek fonolojik farkındalık eğitiminin miktarının çocuklardaki fonolojik farkındalığa etkisi araştırılmıştır. 60-72 aylık 108 çocuk deney, 101 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 209 çocukla çalışılmıştır. Kontrol grubuna haftada 3 gün fonolojik farkındalık eğitimi verilirken, deney grubuna tüm gün eğitim verilmiştir. Kontrol grubu 5 aylık bir eğitim alırken, deney grubu 8 aylık bir eğitim uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak Lundberg'in Okuma Yeteneği Ölçeği (1988), Lundberg Dilüstü Yeterlilik Ölçeği (1988), Soegaard ve Bording Petersen'in Sessiz Harf Dönüşüm Ölçeği (1974), Deneysel Heceleme Ölçeği ve Ikaheimo, Putkonen, Voutilainen'in (1989) İsveççe'den Fince'ye uyarlanan Matematik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda sürekli eğitim alan çocukların fonolojik farkındalık seviyeleri, kısmen alan çocuklara göre yüksek seviyede bulunmuştur.

Oudeans'in (2003) yaptığı çalışmada düşük veya standart fonolojik farkındalık seviyede olması beklenen çocuklarında ses-harf eşleştirmesi ve fonolojik farkındalık seviyelerinin birlikte desteklendiği bir eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Çalışmaya

rastgele yöntemle seçilen 55 anasınıfı çocuğu katılmıştır. Ölçme aracı olarak Woodcock Okuma Hafıza Testi kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan eğitim programı ile çocukların sözcük okuma ve fonolojik farkındalık seviyelerinin anlamlı bir şekilde arttığı bulgulanmıştır. Bu etkinin oluşturulmasında ses-harf benzerliği ve fonolojik farkındalık becerilerinin eş zamanlı öğretilmesinin etkililik yarattığı belirtilmiştir.

Stadler ve McEvoy'ın (2003) yaptığı çalışmada ailelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları metinlerin fonolojik farkındalık üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 51-77 ay arasında 55'i normal gelişim gösteren çocuk ile 17 dil gelişim zayıflığı yaşayan çocuk olmak üzere toplam 72 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Alfabe ve uyaklı kitaplar olarak incelenen iki türden elde edilen sonuçlara göre normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin, fonolojik farkındalık becerilerini alfabe kitaplarını okurken daha çok gösterdikleri ve bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı açısından normal gelişim gösteren çocuklar, dil gelişim zayıflığı gösteren çocuklara göre daha yüksek puan almıştır.

Bryne ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalıkları üzerinde genetik ve çevrenin etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaya aynı cinsiyetten 172 tek yumurta, 153 çift yumurta ikizi olmak üzere toplam 225 çocuk katılmıştır. Çocukların hem okul öncesi hem de anasınıfında toplamda iki kez boylamsal olarak okuma, imla, konuşma ve fonolojik farkındalığı (sesleri ayırma, sesleri harmanlama, ses eşleştirme) becerileri ölçülmüştür.. Yapılan çalışmalar sonucunda anasınıfında gösterilen fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme ve okuma gibi becerilerin genetik altyapılı olduğu ve genlerden etkilendiği, çocuk ve etkilenilen çevrenin arasındaki etkinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. İmla ve yazım becerisinde çevre ve genetiğin eşit etkili olduğu bulunmuştur. Cümle kurma konusunda ise genetiğin etkisiz olduğu, tamamen çevreden etkilenildiği bulunmuştur. Genetik faktörlerin aksine çocukla paylaşılan ortamın ya da çevrenin okul öncesi yazı bilgisi, fonolojik farkındalık ve anasınıfı okuma becerileri için en önemli kaynak olduğu da belirtilmektedir.

Hogan, Catts ve Little'nin (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi çağındaki dil bozukluğu olan ve olmayan çocuklar boylamsal olarak incelenmiştir. Çalışmaya 329 dil gelişimi problemi olan çocukla 276 normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Anasınıfında fonolojik farkındalık ve ses tanıma becerileri, ikinci ve dördüncü sınıfta sözcük okuma, ses parçalama ve fonolojik farkındalık seviyeleri ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda; anasınıfındaki fonolojik farkındalık ve ses tanıma, ikinci sınıftaki okuma becerilerine olumlu

olarak katkı sağlamaktadır. Ayrıca sözcük okuma ile fonolojik farkındalık becerileri arasında doğrudan ilişki tespit edilmiştir. Anasınıfındaki fonolojik farkındalık becerisinin, ikinci sınıftaki sözcük okuma becerisini doğrudan yordadığı tespit edilmiştir. Lepola, Poskiparta, Laakkonen ve Niemi'nin (2005) yaptığı çalışmada okumaya başlamada çeşitli etkenleri incelemek amacıyla okul öncesi dönemindeki çocukları boylamsal olarak (iki yıl) takip edilmiştir. Çalışmaya 178 anasınıfı çocuğu katılmıştır. Çalışma sonucu olarak fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinin, sonraki dönemlerdeki okuma yazma becerileri açısından büyük bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca anasınıfındaki harf - ses bilgisinin, sonraki dönem fonolojik farkındalık gelişimi açısından olumlu yönde destekleyici olduğu belirtilmiştir. Bununla beraber anasınıfındaki fonolojik farkındalık seviyesinin motivasyon açısından da belirleyici olduğu, ayrıca harf-ses bilgisinin fonolojik farkındalık ve görev yönelimli motivasyon açısından olumlu bir etkileyici olarak, okuma yazmaya başlamanın yeterliliğini etkilediği bulgulanmıştır.

Bailet, Repper, Murphy, Piasta ve Zettler-Greeley'in (2009) yaptığı çalışmada okuma yazmaya hazırlık becerisi düşük olan çocukların anaokuluna gitmeden önce belirlenip düzeltilebileceği araştırılmıştır. Araştırmada ilk yıl okuma yazmaya hazırlık başarıları oldukça düşük olan çocuklar belirlenmiştir. İkinci yıl 5-6 yaşlarında 72 farklı okul öncesi kurumu ve bakımeviden toplam 266 çocuk araştırmaya katılırken, üçüncü yıl 102 farklı kurumdan 374 çocuk araştırmaya katılmıştır. Eğitim toplamda 9 haftalık 18 oturumluk haftada iki kere 30 dakikalık küçük grup çalışmalarını içermektedir. Verilen katılım programı harf isimleri ve sesleri, hece sayma, uyak, birlikte kitap okuma çalışmaları, ses farkındalığı gibi çeşitli okuma yazmaya hazırlık becerilerini içeren bir eğitim programından oluşmuştur. Yapılan uygulamanın ardından çocukların okumaya hazırlık düzeylerinde ve özellikle öğrenme hızlarında artış olduğu ve fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi ve sözcük bilgisi üzerinde de anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur.

Lefebvre, Trudeau ve Suttun'un (2011) yaptığı çalışmada paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin düşük sosyo-ekonomik sınıfa mensup ailelerin okul öncesi çocuklarının dil ve okuma yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 10 deney grubu, 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında deney grubunun fonolojik farkındalık seviyeleri, kontrol grubunun seviyelerine göre yüksek orandadır. Fakat sözcük dağarcığı ve yazı farkındalığı açısından herhangi bir farka rastlanılmamıştır. Ayrıca çalışmaya yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailenin 12 çocuğu da dahil edilmiş ve sonuçlar karşılaştırıldığında, deney grubundaki paylaşımlı kitap okuma müdahalesi yapılan çocukların

fonolojik farkındalık seviyeleri, yüksek gelirli ailelerin çocukların seviyelerinden yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes'in (2011) yaptıkları çalışmada gelişim süreci normal ilerleyen 4-5 yaşlarındaki 39 çocuk; haftada iki kere 3 gruba bölünerek küçük grup etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın amacı farklı ses harmanlama ve sesbirimlerine ayırma yaptıkları bir araştırmada, ses birimlerine ayırma ve farklı sesleri harmanlama gibi ileri düzey ses farkındalığı görevlerini öğretirken konuşma dilinin daha büyük birimi olan hecelerin öğretilip öğretilmemesinin etkisini incelemişlerdir. Gelişim süreci normal ilerleyen 4-5 yaşlarındaki okul öncesi çocuklarının yer aldığı çalışmada, 39 çocuk haftada iki kere küçük grup etkinliklerinde oluşan üç farklı gruba katılmıştır. Birinci grup iki haftalık hece görevleri ve ardından 4 haftalık çoklu fonemlerin görevlerinin olduğu bir eğitim sürecine; ikinci gruptakiler dört haftalık çoklu fonemli görevlerinin olduğu bir eğitime; üçüncü grup ise sadece ilk ses farkındalığı üzerine bir eğitime katılmışlardır. Birinci ve ikinci gruptakiler, üçüncü gruptakilere göre sesleri harmanlama ve seslere ayırma becerisinde anlamlı büyük bir farklılık göstermiştir. Fakat ilk sesi tanıma ile ilgili üç grup arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Birinci ve ikinci grup arasında sesleri harmanlama ve seslere ayırma becerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Lundberg, Larsman ve Strid'in (2012) yaptığı çalışmada 60-80 ay arasındaki 2000 çocuğa uygulanan fonolojik farkındalık programının okuma gelişimine etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviyenin fonolojik farkındalık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda; fonolojik farkındalık eğitimi öncesinde sahip olunan fonem (sesbirim) farkındalığı seviyesi, eğitim sonrasındaki ölçümleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin de fonolojik farkındalık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların fonolojik farkındalıklarının, yüksek sosyo-ekonomik seviyedeki çocukların fonolojik farkındalık seviyelerinden düşük olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca cinsiyetin de fonolojik farkındalık üzerinde etkili olduğu; kız çocuklarının öntest ve sontest sonuçlarında erkek çocuklardan yüksek puan aldıkları belirtilmiştir.

Lim ve Chew (2017) Malezya'da devlete bağlı bir anaokulunda, 62 Malayca konuşan çocukla yaptıkları yarı deneysel çalışmada, 30 çocuk deney grubunu, 32 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocuklara öntest uygulayıp, daha sonra şiir destekli bir eğitim vererek, fonolojik farkındalık üzerindeki etkisini incelenmiştir. Eğitim sürecinde; uyak, ses benzerliği, uyak oluşturma, hece sayılarını tanıma gibi unsurlar kullanılmıştır. Çocuklara

uygulanan Őir destekli bir eğitim s¼reci sonrasında yapılan sonestler sonucunda ¼ncelikli cinsiyet açısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha sonra fonolojik farkındalığı gelişimi açısından, yapılan çalışma sonucunda Malayca konuşan 62 çocuğun deney grubunda bulunan 30 çocuğun bulgularına g¼re, uygulanan Őir destekli program, fonolojik farkındalık seviyesini artırmak bakımından anlamlı bir farka sahiptir.

Yapılan alıŐma kapsamında fonolojik farkındalık ve Őir ile ilgili yurt içi ve yurtdışı alanyazını incelendiğinde g¼r¼lmektedir ki; fonolojik farkındalığın gelişimini anlamak, çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini desteklemek, b¼ylece akademik başarısını g¼clendirmek açısından ¼nem teşkil etmektedir. Fonolojik farkındalığı değerlendirmek için çeşitli ¼lekler geliŐtirilmekte ve fonolojik farkındalığın geliştirilmesi için eğitim programları uygulanmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarda çalışma grubu olarak çoğunlukla d¼Ő¼k sosyo-k¼lt¼rel d¼zeydeki çocukların tercih edildiği g¼r¼lmektedir. Bununla birlikte, boylamsal çalışmalara yurt dışı alanyazında daha çok yer verildiği dikkat çekmektedir. Okul ¼ncesi d¼nemde fonolojik farkındalığın geliştirilmesine y¼nelik deneysel çalışmaların az sayıda olup; Őir, sanat gibi farklı disiplinlerin sentezlendiği araştırmaların arttırılması gerekliliği g¼r¼lmektedir. Bu nedenle, alanyazına katkı sağlamak amacıyla, ¼nceki çalışma alanlarını harmanlayan ve okul ¼ncesi eğitim programının temel ilkeleri esas alınarak oluŐturulan ŞODEP'in çocukların fonolojik farkındalık d¼zeyleri ¼zerindeki etkisi incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırmanın iç ve dış geçerliği, Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı'nın oluşturulması, uygulanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Okul ortamında yapılan deneysel araştırmalarda, okulun devam eden öğretim düzeni bozulmadığı ve daha objektif veri elde edildiği için genelde yarı deneysel desen tercih edilmektedir (Erden, 1998).

Öntest - sontest kontrol gruplu modelde toplam iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler gerçekleştirilir. Modelde ön testlerin uygulanması, deney öncesi benzerliklerin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna bağlı olarak düzeltilmesine yardımcı olur (Karasar, 1991, s.34). Deney grubundaki çocuklara Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar mevcut Milli Eğitim Okul Öncesi Programı ile eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir destekleyici eğitim programına dahil olmamışlardır.

Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların fonolojik farkındalık becerileri (“cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme”, “sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme”, “sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme”) araştırmanın bağımlı değişkenidir. Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı, araştırmanın bağımsız değişkenidir.

Tablo 3.1.

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Öntest (1. İşlem)	Eğitim Programı (2. İşlem)	Sontest (3. İşlem)	Kalıcılık testi (4. İşlem)
Deney Grubu	+	+	+	+
Kontrol Grubu	+	-	+	-

3.2.Çalışma Grubu

Sönmez (2005) deneysel araştırmada evren ve örneklem seçimi yapılmamasını önermiştir. Bu nedenle araştırmanın evrene genellenebilir olması göz ardı edilerek çalışma grubu belirlenmiştir. Dezavantajlı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların yetersiz koşullara sahip olması nedeniyle okuma-yazmaya hazırlık becerileri ve ileriki okuma başarılarında risk grubunda yer aldıkları ve müdahale çabalarının başlıca odak noktası olmaları gerektiği (Golova, Cala Cala ve High, 2016) gerçeğinden hareketle, çalışma grubu belirlenirken Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği anasınıflarına ilişkin bilgi alınmıştır. Bu doğrultuda, kolay ulaşılabilmek üzere dikkate alınarak Millî Eğitimi Koruma İlkokulu ve Adil Demireren İlkokulu'na bağlı anasınıfları araştırmaya dahil edilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğü ve Valilik'ten gerekli resmi izinlerin alınmasından sonra (Ek-B) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz dönemi başında anasınıfları öğretmenleri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Millî Eğitimi Koruma İlkokulu bünyesinde 2 sabahçı 2 öğleci olmak üzere 4 anasınıfı; Adil Demireren İlkokulu bünyesinde ise 3 sabahçı 3 öğleci olmak üzere 6 anasınıfı bulunmaktadır. Eğitim programı uygulamasına gönüllü olan Adil Demireren İlkokulu'nda bir anasınıfı deney grubu; çalışmaya katılmayı kabul eden Millî Eğitimi Koruma İlkokulu'ndaki bir anasınıfı da kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin mezuniyet yılları, görev süreleri, fonolojik farkındalık ile ilgili özel bir eğitim almadığı ve çocuklara yönelik herhangi bir dil gelişim, fonolojik farkındalık programı uygulamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocukların ebeveynlerine öğretmen aracılığıyla haber mektubu gönderilerek araştırmanın amacından söz edilmiş, ölçek ile ilgili kısa bir bilgi paylaşılmış ve çocuklarının araştırmaya katılmaları için onay belgesini doldurmaları sağlanmıştır (Ek-D). Çalışmada yer alan çocukların ve ailelerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.
Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler		Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	18	56.25
	Erkek	14	43.75
Doğum Yılı	2011	3	9.375
	2012	26	81.25
	2013	3	9.375
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	1 Yıl	30	93.75
	2 Yıl	1	3.125
	3 Yıl	1	3.125
Doğum Sırası	İlk çocuk	15	46.875
	İkinci çocuk	12	37.5
	Üçüncü çocuk	5	15.625
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	6	18.75
	İki kardeş	14	43.75
	Üç kardeş	11	34.375
	Dört kardeş	1	3.125
Annenin Yaş Durumu	Ortalama altı (32.12)	17	53.125
	Ortalama üstü	15	46.875
Babanın Yaş Durumu	Ortalama altı (36.34)	16	50.0
	Ortalama üstü	16	50.0
Anne Meslek	Memur	1	3.125
	Serbest Meslek	4	12.5
	İşçi	6	18.75
	Ev Hanımı	8	25.0
	Çalışmıyor	13	40.625
Baba Meslek	Çalışmıyor	1	3.125
	Memur	4	12.5
	Serbest Meslek	12	37.5
	İşçi	15	46.875
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	18	56.25
	Lise	10	31.25
	Üniversite	4	12.5
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	14	43.75
	Lise	13	40.625
	Üniversite	5	15.625
Evlilik Durumu	Birlikte	30	93.75
	Ayrı	2	6.25

Tablo 3.2'ye göre, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında 18 çocuğun kız (%56.25) ve 14 çocuğun erkek (%43.75) olduğu görülmüştür. Doğum yıllarına bakıldığında; 3 çocuğun 2011 (%9.375), 3 çocuğun 2013 (%9.375) ve 26 çocuk ile çoğunluğun (%81.25) 2012 doğumlu olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitime devam süresine bakıldığında; 1 çocuğun 3.yılı (%3.125), 1 çocuğun 2.yılı (%3.125) ve 30 çocuk sayısı ile çoğunluğun (%93.75) okul öncesi eğitime ilk defa başladığı görülmektedir.

Çocukların doğum sırasına bakıldığında; 5 çocuğun 3.çocuk (%15.625), 12 çocuğun 2.çocuk (%37.5) ve 15 çocuğun ilk çocuk olarak (%46.875) dünyaya geldiği saptanmıştır. Çocukların kardeş sayısına bakıldığında 1 çocuğun dört kardeş (%3.125), 6 çocuğun tek çocuk (%18.75), 11 çocuğun üç kardeş (%34.375) ve 14 çocuğun iki kardeş olduğu (%43.75) saptanmıştır.

Ailelerinin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında, annelerin yaş ortalamasının 32 (min.23, maks.47); babaların yaş ortalamasının 36 (min.29, maks.49) olduğu görülmüştür. Annelerin çoğunluğunun (n=21; %65.62) çalışmadığı, 6 annenin işçi (%18.75), 4 annenin serbest mesleğe sahip (%12.5) ve 1 annenin (%3.12) memur olduğu belirlenmiştir. Babaların meslekleri bakımından; 15 babanın işçi (%46.87), 12 babanın serbest meslek çalışanı (%37.5), 4 babanın memur (%12.5) ve bir babanın da işsiz olduğu (%3.12) saptanmıştır. Öğrenim durumlarına bakıldığında ise, babaların %43.75'inin ilköğretim, %40.625'inin lise ve 5 babanın (%15.625) üniversite mezunu olduğu; annelerin %56.25'inin ilköğretim, %31.25'inin lise ve 4 annenin (%12.5) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış anneler babaya rastlanmamıştır. Evlilik durumlarına bakıldığında ise; % 93.75'inin birlikte, 2 kişinin (%6.25) boşanmış olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri toplama araçlar,

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Tanıma Formu” ve Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği (YEEFFÖ) kullanılmıştır.

3.3.1.Genel Tanıma Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Tanıma Formunda çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgi almaya yönelik toplam 12 soru yer almaktadır. Formda çocuklarla ilgili çocuğun araştırma numarası, cinsiyeti, doğum tarihi, anne-babanın mesleği, öğrenim durumu, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam yılı ve formun doldurulma tarihini içermektedir. Formu her çocuk için okul öncesi öğretmeni yanıtlamıştır.

3.3.2.Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği (YEEFFÖ)

Fonolojik farkındalığını ölçmek için Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği (YEEFFÖ) Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Ankara ilinde, 293 ilköğretim birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek, fonolojik duyarlılığın beş alt boyutunu içermektedir. Ölçeğin alt boyutları; (1) “cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme”, (2) “sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme”, (3) “sözcüklerin aynı

sesle başlayabileceğini fark etme”, (4) “sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme”, (5) “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme” şeklindedir.

3.3.2.1.YEEFFÖ'nün alt boyutlar,

YEEFFÖ'nün alt boyutlarına ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme Alt Boyutu: Bu bölümde, çocuğun cümlelerin sözcüklere parçalanabildiği, tekil olarak anlamı olan sözcüklerin bir arada cümle şeklinde çeşitli görevlerle iletişimin temel unsuru olduğunu sorgulanır.

Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme Alt Boyutu: Bu bölümde, çocuğun cümlelerin birbiriyle ses benzerlikleri olabileceği ve seslendirilişlerindeki benzerlikler ile ahenkli bir şekil alabilecekleri sorgulanır.

Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme Alt Boyutu: Bu bölümde, çocuğun cümlelerin sözcüklerin benzer sesler ile başlayabileceği ve bu ses benzerliklerini fark edip edemedikleri sorgulanır.

Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme Alt Boyutu: Bu bölümde, çocuğun cümlelerin hecelere parçalanabildiği, tekil olarak anlamı olmayan ya da anlamı olan hecelerin bir arada sözcük şeklinde çeşitli görevlerle iletişimin temel unsuru olduğunu sorgulanır.

Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme Alt Boyutu: Bu bölümde, çocuğun cümlelerin sözcüklerin benzer sesler ile bitebileceği ve bu ses benzerliklerini fark edip edemedikleri sorgulanır.

YEEFFÖ, beş görevde yedişer madde olmak üzere toplam 35 madde ile fonolojik farkındalığı ölçmektedir. Puanlama aşamasında her soruya verilecek doğru yanıt, 1 puan değerinde olup, ölçekten alınacak en yüksek puan 35'dir. Ölçeğin güvenilirliği, KR-20= 0,74'tür (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2011).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle öğretmenlere Genel Bilgi Formu verilerek çocuklara ilişkin özelliklerin belirlenmesi sağlanmıştır. Öntest uygulaması öncesinde deney ve kontrol grubu sınıflarına sırayla gidilerek çocuklar ile tanışılmış ve birer gün sınıf ortamında çocuklarla zaman geçirilmiştir. Ardından 12 Şubat - 16 Şubat 2018 tarihleri arasında deney ve kontrol

grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için öntest olarak YEEFFÖ bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. YEEFFÖ'nün çocuklara uygulanması için sınıf dışında rahat bir oturma düzeni ve sessiz bir oda gibi gerekli ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Ölçeğin uygulaması bireysel olarak her çocuk için yaklaşık 40 dk sürmüştür.

Öntestin uygulanmasından sonra deney grubu ile Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı uygulama aşamasına geçilmiştir. Program haftada üç gün olmak üzere toplam 8 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program boyunca gönüllü bir lisans öğrencisi, araştırmacıya kamera/video, fotoğraf çekimi ve ses kaydı alınması konularında destek olarak, yapılan uygulamalara gözlemci olarak yardımcı olmuştur. Ayrıca Programın uygulaması boyunca sınıfın öğretmenini grupla birlikte bulunarak gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Program uygulamasının bitişinden sonraki hafta (16 Nisan - 27 Nisan 2018) öntest uygulanması sırasındaki ortam ve koşullar yeniden sağlanarak hem deney hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır. Son olarak, sontestin uygulanmasından 4 hafta sonra 14 - 17 Mayıs 2018 tarihlerinde yalnızca deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

3.5. Şiir Odaklı, Destekleyici Eğitim Programı'nın (ODEP) Oluşturulması,

Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı oluşturmak için öncelikle alanyazında fonolojik farkındalık ve şiir ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sürecinde yurtdışındaki programların içerikleri, oluşturulma ve uygulanma biçimleri, etkinlik içerikleri, çeşitleri ve kullanılan materyaller gözden geçirilmiştir. Bütün bu incelemelerden sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergeler arasından çocuklar için kazanılması beklenen beceriler belirlenmiştir (Ek-H). Belirlenen kazanım ve göstergelerin ve gerçekleştirilen alanyazın taramasının ışığında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının temel ilkeleri ve özellikleri dikkate alınarak eğitim programının eğitim durumları planlanmaya başlanmıştır. Planlama sırasında etkinliklerle de bağlantı kurularak daha çok şiir, oyun, hareket ve uyak içeren etkinlik planları hazırlanmıştır.

Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı; Okuma Yazmaya Hazırlık, Türkçe, Müzik, Hareket, Oyun, Alan gezisi, Fen, Sanat, Drama ve Matematik Etkinlik türlerinden oluşan toplam 24 eğitim durumunu kapsamaktadır (Ek-G). Eğitim durumlarının içeriği fonolojik farkındalık tanımını kapsayan sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses farkındalığı aşamalarını içermektedir. Etkinlikler her aşamanın ve görevin zorluğuna dikkat

edilerek hazırlanmıştır. Bu nedenle alanyazında önerildiği şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru giden beceriler izlenmiştir. Programda yer alan etkinlikler hazırlanırken daha çok büyük grup etkinliklerine yer verilmiştir. Ayrıca küçük grup etkinliklerinden de yararlanılmıştır. Etkinliklerin çoğunluğunda görsel nesne fotoğrafları, gerçek materyaller ve alan gezileri ile çocukların dokunarak, yaparak yaşayarak öğrenmeleri de amaçlanmıştır. Program etkinlikleri uygulanırken, oyun, düz anlatım, soru cevap, grup tartışması, beyin fırtınası, drama tekniklerinden yararlanılmıştır. Programda; güne başlamadan önce beden farkındalığı ve nefes çalışmaları, obje-art, dünya ninnileri, yaratıcı dans etkinlikleri, beden perküsyonu gibi kültür süreçleri etkinlik olarak kullanılmıştır. Programın uygulanması sırasında hulahoplar, şiir kitapları, öykü kitapları, eşleştirme kartları, kutular, zarflar, Orff çalgıları, müzik CD'leri, sanat materyalleri, kuklalar gibi zengin materyal çeşitliliğinin sağlanmasına özen gösterilmiştir.

Hazırlanan taslak program okul öncesi eğitimi üzerinde uzman iki akademisyen, okuma yazmaya hazırlık ve fonolojik farkındalık konusunda uzman üç akademisyen olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar programı araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine ve MEB 2013 Programı'nın temel ilke ve özelliklerine uygunluğu ve uygulanabilirliği açısından değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan alınan geribildirimler sonunda gerekli düzenlemeler yapılarak programa son hali verilmiştir.

3.6. Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı'nın (ODEP) Uygulanması,

Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programında hazırlanan eğitim durumlarının 1 tanesi, 18 Aralık 2017 tarihinde Denizli'de bulunan Ahmet Çalışkan Anaokulu'ndaki 6 yaş grubu toplam 27 çocuğun bulunduğu sınıfta uygulanmıştır. Bu uygulama için okul müdürü ve sınıfın öğretmeni ile görüşülerek çalışmanın amacından bahsedilmiş ve izin alınmıştır. Bu deneme sürecinde araştırmacının programı akıcı bir şekilde uygulayabilmesi, planda belirlenen kazanım-göstergelerle etkinlikler arasında ilişki kurulabilmesi, etkinliklerin çocuklara uygunluğu değerlendirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra çocukların dikkat sürelerinin kısa olması göz önünde bulundurularak Eğitim Programındaki tüm etkinliklerin akışına kısa ve eğlenceli geçişler eklenmiş ve akıcılığı artırılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna öntestler uygulandıktan sonra, deney grubuna eğitim programının uygulanmasına başlamadan önce ebeveynlere haber mektubu gönderilerek uygulanacak eğitim programının amacı, süresi, program dahilinde uygulanacak eğitim

durumları, beklenen kazanımlar açıklanmıştır (Ek-H). Ardından iki farklı günde sınıfa gidilerek çocuklara Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının amacı ve süresi kısaca açıklanarak bilgi verilmiş ve sınıfta çocuklarla birlikte vakit geçirilmiştir. Etkinlikler belirlenen zorluk düzeyine göre sıra ile uygulanmıştır. Araştırmacı deney grubundaki çocuklar için uygulama öncesinde, sınıfın uygulama yapılacak kısmında, önceden gerekli araç gereç ve materyalleri hazırlamıştır. Etkinliklere başlarken bir önceki aşamada neler yapıldığı hakkında hatırlatmalar yapılarak etkinlikler arasında bağlantı kurulmuştur. 19 Şubat - 13 Nisan 2017 tarihleri arasında deney grubuna ŞODEP araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Program, sınıfın öğretmeniyle görüşülerek Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri yaklaşık birer saat olmak üzere toplam 24 oturum şeklinde uygulanmıştır.

Eğitim programı sınıftaki tüm çocuklarla birlikte devam ettirilmiştir. Uygulamalar deney grubundaki çocukların kendi sınıflarında yapılmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra her gün mutlaka değerlendirme yapılmış ve çocukların uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca, uygulama boyunca, ailelere evde uygulayabilecekleri, oyunlaştırılmış fonolojik farkındalık gelişimi destekleyici mini rehberler verilmiştir (Ek-F).

Ayrıca ŞODEP içinde: Mavisel Yener'in "Şiir Atölyesi", Melek Özlem Sezer'in Sakız Çiğneyen Kedi, Aytül Akal'ın "Şiirimi Kedi Kaptı", Tagore'den "Büyüyen Ay", Cahit Zarifoğlu'nun Ağaç Okul, Refik Durbaş'ın "Yaramaz Şiirler", Aytül Akal ve Mavisel Yener'in "Reçelli Şiirler", Görkem Yeltan'ın "Çok Şiir Bir Salıncak", Gonca Mine Çelik'in "Sakalını Taşıyan Adam" ve "Çiçekli Şiirler", Ahmet Büke'den "Eyvah Babam Şiir Yazıyor", A.Fatih Aktaş'ın "Küçük Orhan Veli ve Eski Ağaç", Önder Yetişen'in "Küçük Nazım Hikmet ve Güvercinler, Küçük Turgut Uyar ve Saati, Küçük Behçet Necatigil ve Yıldızı, Küçük Edip Cansever ve Çiçeği, Küçük Tezer Özlü ve Gece-Gündüz, Küçük Fazıl Hüsnü Dağlarca ve Köpeği, Küçük Oktay Rifat ve Yazdığı Şiir" gibi şiir kitapları çocuklara seslendirilmiştir.

Uygulama sonrasında bir veli toplantısı - şiir festivali etkinliği düzenlenerek, velilerden eğitim programı süreci içerisinde çocuklarındaki değişim ve gelişimi hakkında geri dönütler alınmıştır. Sonraki süreçte sınıfta ve kalıcılık testi uygulanıp, veri analizi aşamasına geçilmiştir.

3.7.Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.00 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. ŞODEP'e katılan çocukların Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre, uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak deney sonrasında böyle bir eğitime katılmayan çocuklara göre farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla, Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca, ŞODEP'e katılan çocukların deney sonrasında kazandıkları görülen fonolojik farkındalık düzeyleri ile dört hafta sonra ölçülen fonolojik farkındalık düzeyleri arasında farkın anlamlı olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak test edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1.BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı ŞODEP'in okul öncesi döneminde öğrenim gören çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerine olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, ŞODEP'in okul öncesi döneminde öğrenim gören çocukların fonolojik farkındalık gelişimine olan etkisi yarı deneysel yöntemle incelenmiş ve bulgular ortaya konulmuştur.

Bu bölümde bir önceki bölümde açıklanan yöntemlerle elde edilen verilerin her bir alt problemle ilgili istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Grup	Öntest		Sontest		
		M	ss	M	ss	
Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme	Deney	16	1.87	1.85742	4.87	1.74642
	Kontrol	16	2.12	1.99583	1.50	1.89737
Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme	Deney	16	2.75	1.00000	3.93	1.34009
	Kontrol	16	3.00	1.41421	2.68	1.49304
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Deney	16	2.62	1.20416	4.18	1.55858
	Kontrol	16	2.06	1.23659	1.81	1.75950
Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme	Deney	16	2.31	1.99060	5.43	1.26326
	Kontrol	16	3.00	2.52982	3.37	1.96214
Sözcüklerin Aynı Sesle Bıtebileceğini Fark Etme	Deney	16	1.81	.83417	2.62	1.20416
	Kontrol	16	1.37	1.45488	.56	.96393
Toplam	Deney	16	11.37	3.99792	21.06	4.50879
	Kontrol	16	11.56	3.81171	9.93	4.15482

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubundaki toplam 16 çocuğun YEEFFÖ ön testten aldıkları puanların ortalaması “Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme” alt boyutu 1,87; Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme 2,75; Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme 2,62; Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme 2,31;

Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme 1.81 ve ölçek toplam puanı ortalaması 11.37 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön testten aldıkları puan ortalamaları ise, aynı sırayla, 2.12; 3.00; 2.06; 3.00; 1.81 ve 11.56 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların son testten aldıkları puanların ortalamaları ise, aynı sırayla, “Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme” alt boyutu 4.87 ve 1.50; “Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme” 3.93 ve 2.68; “Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme” 4.18 ve 1.81; “Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme” 5.43 ve 3.37; “Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme” 2.62 ve 0.56 ölçek toplam puanı ortalaması 21.06 ve 9.93 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların, eğitimin başlangıcındaki fonolojik farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek amacıyla iki gruptaki çocukların ön test sonuçları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.’de gösterilmektedir.

Tablo-4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği’nden Elde Edilen Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	S,ra Ort.	S,ra Topl.	U	P
Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme	Deney	16	15.88	254.00	118.000	.700
	Kontrol	16	17.13	274.00		
Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme	Deney	16	15.84	253.50	117.500	.682
	Kontrol	16	17.16	274.50		
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Deney	16	18.69	299.00	93.000	.174
	Kontrol	16	14.31	229.00		
Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme	Deney	16	15.22	243.50	107.500	.432
	Kontrol	16	17.78	284.50		
Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme	Deney	16	18.69	299.00	93.000	.173
	Kontrol	16	14.31	229.00		
Toplam	Deney	16	15.97	255.50	119.500	.747
	Kontrol	16	17.03	272.50		

Tablo-4.2. incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntestlerinde aldıkları puanlar arasında ($U=119.500$, $p>0.05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öntest ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Böylece, eğitime başlarken deney ve kontrol grubunun cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme,

sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme düzeyi yönünden benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo-4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği'nden Elde Edilen Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	U	P
Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme	Deney	16	22.81	365.00	27.000	.000*
	Kontrol	16	10.19	163.00		
Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme	Deney	16	19.97	319.50	72.500	.032*
	Kontrol	16	13.03	208.50		
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Deney	16	22.09	353.50	38.500	.001*
	Kontrol	16	10.91	174.50		
Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme	Deney	16	21.38	342.00	50.000	.003*
	Kontrol	16	11.63	186.00		
Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme	Deney	16	22.78	364.50	27.500	.000*
	Kontrol	16	10.22	163.50		
Toplam	Deney	16	24.06	385.00	7.000	.000*
	Kontrol	16	8.94	143.00		

* $p < 0.05$

Tablo-4.3. incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanlarına göre, “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği”nin tüm alt boyutlarından ve ölçek toplamından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($U=7.000$, $p < 0.05$) ve deney grubu lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, ŞODEP’in çocukların fonolojik farkındalıklarının gelişiminin desteklenmesinde etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Tablo-4.4.

Deney Grubunun “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği” Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest- Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.422*	.001**
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	1				
Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	1	9.00	9.00	-2.595*	.009**
	Pozitif Sıra	12	6.83	82.00		
	Eşit	3				
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	2	5.00	10.00	-2.505*	.012**
	Pozitif Sıra	11	7.36	81.00		
	Eşit	3				
Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-3.455*	.001**
	Pozitif Sıra	15	8.97	134.50		
	Eşit	0				
Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	4	5.50	22.00	-1.998*	.046**
	Pozitif Sıra	10	8.30	83.00		
	Eşit	2				
Toplam	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.520*	.000**
	Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
	Eşit	0				

* *Negatif sıralar temeline dayalı*

** $p < 0.05$

** *Anlamlı farklılık*

Tablo-4.4.'e göre, deney grubundaki çocukların deney öncesi ve sonrası, “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasındaki farkın ($p < 0.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra toplamalarına bakıldığında farkın pozitif sıra, başka bir ifadeyle sontest lehine olduğu görülmektedir. Bu durum, ŞODEP’in deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo-4.5.

Kontrol Grubunun “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği” Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest- Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme	Negatif Sıra	7	6.79	47.50	-.672*	.501
	Pozitif Sıra	5	6.10	30.50		
	Eşit	4				
Sözcüklerin Uyaklı Olabilceğini Fark Etme	Negatif Sıra	7	9.71	68.00	-.466*	.641
	Pozitif Sıra	8	6.50	52.00		
	Eşit	1				
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	7	7.21	50.50	-.355*	.722
	Pozitif Sıra	6	6.75	40.50		
	Eşit	3				
Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme	Negatif Sıra	7	6.64	46.50	-.777**	.437
	Pozitif Sıra	8	9.19	73.50		
	Eşit	1				
Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	8	6.63	53.00	-1.801*	.072
	Pozitif Sıra	3	4.33	13.00		
	Eşit	5				
Toplam	Negatif Sıra	11	7.68	84.50	-1.400*	.162
	Pozitif Sıra	4	8.88	35.50		
	Eşit	1				

* *Negatif sıralar temeline dayalı*

** *Pozitif sıralar temeline dayalı*

Tablo-4.5. incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği”nden öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında, farkın “Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme” alt boyutunda pozitif sıra, yani sontest lehine; diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında ise farkın negatif sıra, başka bir ifadeyle öntest lehine olduğu gözlemlense de, anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo-4.6.

Deney Grubunun Çocukların “Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği” Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Kalıcılık-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Topl.	Z	P
Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme	Negatif Sıra	4	3.75	15.00	-.173**	.862
	Pozitif Sıra	3	4.33	13.00		
	Eşit	9				
Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	4	5.63	22.50	.000***	1.000
	Pozitif Sıra	5	4.50	22.50		
	Eşit	7				
Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	7	5.71	40.00	-1.387**	.166
	Pozitif Sıra	3	5.00	15.00		
	Eşit	6				
Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme	Negatif Sıra	3	4.50	13.50	-.707*	.480
	Pozitif Sıra	5	4.50	22.50		
	Eşit	8				
Sözcüklerin Aynı Sesle Bıtebileceğini Fark Etme	Negatif Sıra	7	5.14	36.00	-1.732**	.083
	Pozitif Sıra	2	4.50	9.00		
	Eşit	7				
Toplam	Negatif Sıra	11	8.14	89.50	-1.122**	.262
	Pozitif Sıra	5	9.30	46.50		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

*** Negatif sıralar toplamı pozitif sıralar toplamına eşit

Tablo-4.6.’ya göre, deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan sontest ve dört hafta sonra yapılan kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında ölçek alt boyutlarında ve toplamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre, ŞODEP’e katılan çocukların fonolojik farkındalıklarının geliştirilmesinde eğitim programının kalıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

BE NC BÖLÜM

TARTI MA, SONUÇ VE ÖNER LER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçların alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılması ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tart, ma

ŞODEP'in okul öncesi çocuklarının fonolojik farkındalık gelişimine olan etkilerini inceleyen bu araştırmanın sonuçları, 8 hafta boyunca uygulanan ŞODEP etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerine anlamlı düzeyde etki ettiğini göstermiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubunda yer alan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla fonolojik farkındalık gelişim değerlerine ulaştıkları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, deney grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık gelişimleri 8 haftalık 24 oturumlu bir müdahale sonrasında diğer çocuklardan anlamlı oranda daha fazla artmıştır. ŞODEP'in, başka bir deyişle şiir temelli bir eğitim sürecinin çocukların fonolojik farkındalık gelişimini önemli ölçüde artırdığını gösteren bu bulgu alanyazındaki araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir (Goswami ve Bryant, 1990; Stahl, Murray, 1994; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Erdoğan, 2009; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011; Erdoğan, 2011b; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Parpuçcu, 2016, Lim ve Chew, 2017). Ayrıca, fonolojik farkındalığın geliştirilmesinde şiirin önemli bir araç olabileceğini öne süren araştırmalarla da örtüştüğü görülmüştür (Erol, 2002; Kıbrıs, 2008; Önkaş Açık, 2009; Yopp ve Yopp, 2009; Flett ve Conderman, 2009; Erdoğan, 2009; Oğuzkan, 2013; Kaya, 2013; Erdoğan, 2013; Lim ve Chew, 2017).

Araştırmanın toplam 5 alt boyutu vardır, bunlar; “cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme”, “sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme”, “sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme” ve “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme”dir. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, fonolojik farkındalığın alt boyutlarından en etkili olan "Sözcüklerin Hecelerden Oluşturduğunu Fark Etme" ve ardından ikinci sırada "Cümlelerin Sözcüklerden Oluşturduğunu Fark Etme"dir. Bu iki alt boyutun deney grubunda bu kadar anlamlı farka sahip olmasının sebebi ŞODEP'in etkinliklerinin basitten karmaşığa doğru sıralı oyunlar şeklinde, beden perküsyonu, orff aletleriyle heceleme, ismini heceleme, adını unutan çocuk gibi çocukları aktif kılacak hece farkındalık çalışmaları, yine benzer şekilde atom oyunundan uyarlanan 'sözcük-cümle' oyunu

gibi oyunlarla çocukların öğrenme sürecinde aktif ve belirleyici olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Tuğrul, 2002; Yazıcı, Sarıca, Aksu ve Yurdakul, 2012; Başer, 2004; Güdek ve Öziskender, 2013). Örnek olarak, Güdek ve Öziskender (2013) eğitim sürecinde orff müzik aletlerinin kullanılmasının ve orff eğitiminin verilmesinin, okul öncesi öğrencilerinin "kişiler arası iletişim, öfke davranışlarının kontrolü ve değişikliklere uyum sağlama, sözel iletişim, amaç sahibi olma ve verilen görevi yerine getirme" konusunda olumlu olarak etkilediğini ifade etmiştir. Başer (2004) eğitim sürecinde müziğin ve ritmin kullanılmasının dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, kişilik gelişimi ve zihin gelişimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Yazıcı, Sarıca, Aksu ve Yurdakul (2012) okul öncesi eğitimi alan çocukların, sanat ürünleri oluşturma, oyun oynama, görsel okuma, dinleme, anlama ve kendini ifade etme gibi etkinlikler sonucunda dil gelişiminin olumlu olarak etkilendiğini ifade etmiştir. Tuğrul (2002) çocukların özellikle farklılıklarını, ilgilerini, gereksinimlerini ve bireysel özelliklerini dikkate alan öğretim ortamlarında yapılan eğitim süreçlerinin, bilgiyi, kavrama/anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmede, çocukların zihinsel yapılarını dinamik etkileşim şeklinde olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Diğer 3 alt boyutta da ŞODEP sonrası deney grubunda anlamlı fark bulunmuştur. Sırasıyla “Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme”, “Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme” ve “Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme”dir. Sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme altboyutu, alanyazında okul öncesi çağındaki çocuklar için temel becerilerden sayılmaktadır (Pullen ve Justice, 2003; Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2013). Çocuğun bu becerileri kazanıp, uyakları anlaması için özellikle şiir etkinlikleri çok faydalıdır (Maclean, Bryant ve Bradley, 1990; Oğuzkan, 2003; Önkaş, 2009). Bu alt boyut hakkında ŞODEP'te kulaktan kulağa, yaratıcı dil gelişim oyunları, sözcük manipülasyonu, ses değiştirme etkinlikleri, ses birleştirme/ayırma etkinlikleri, resim ve ses, maskotla birlikte şarkı oluşturma, şiir oluşturma, absürd şiir, objeart yaratıcı sanat ve şiirleştirme gibi oyunlar bulunmaktadır (Uçan, 1996; Yazıcı, 2002a; Ulutaş ve Ersoy, 2004).

Son olarak “Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme” ve “Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme” altboyutlarında da ŞODEP sonrası deney grubunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu altboyutlardan aynı sesle başlayabileceğini fark etme, aynı sesle bitebileceğini fark etmeye göre daha kolay kazanılır. İlk ses ve son ses kazanımı alanyazına göre okul öncesi çocuklarda karmaşık düzeyde başarısız ya da hiç bulunamamakla birlikte (Goswami, 1993; Goswami ve Bryant, 2016; Hulme ve Nation, 1997), ŞODEP uygulanan deney grubunda bu altboyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuş ve ilk ses - son ses

farkındalığının kazanıldığı saptanmıştır (Tablo-4.4.). Ayrıca çocuklar bu beceriyi edindiklerinde, bir sözcüğün parçalarını analiz edebilmekte ve o sözcüğü hecelerine, başlangıç sesine ve bütün seslerine ayırabilmektedirler. Bu süreçte resimli hayvan kartları, resimli meyve kartları ve resimli meslek kartları kullanmanın eğitim sürecinde çok yararlı olduğu görülmüştür. Torgesen, Morgan ve Davis (1992)'e göre "Aynı Sesle Başladığını Fark Etme" ve "Aynı Sesle Bitebildiğini Fark Etme" becerileri, okuma yazmaya hazırlık başlama konusunda gösterilecek başarı ile yakından ilişkili görünen becerilerdir ve harflerin seslerini öğrenmek için de önemli bir üst basamaktır.

ŞODEP'in anlamlı farklılık açısından en az ilerleme sağlayan alt boyutu "Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme"dir. Bu alt boyutun deney grubunda "Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme", "Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme", "Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme" ve az bir farkla da olsa "Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme"den niçin daha düşük ilerleme gösterdiği konusunda birkaç ihtimal üzerinde durulabilir. Bunların başında ŞODEP'in içinde bulunan 2 işlevsel alan (manav ve aktar) ve 1 doğal alan gezisi, teknik sebeplerden (maddi desteğin sağlanamaması, okulun konum itibarıyla doğal alanda uzak olması gibi) dolayı gerçekleştirilememiştir. Bu yüzden program tüm unsurlarıyla birlikte olarak uygulanırsa, etkililiği de o kadar artacaktır. Alanyazında da belirtildiği gibi alan gezileri sayesinde, geziye katılan çocukların bilgi ve görgüleri gelişir, gezilerle öğrenilen bilgilerin kalıcı olması ve davranışa dönüşmesi çok daha kolay olmaktadır (Eschenhagen, Kattmann ve Rodi'den akt. Erten, 1998; Ozaner, 2004; Erten, 2004; Güler, 2009; Cevher-Kalburan, 2014).

Ayrıca aile katılımı konusunda ebeveyn tutumlarının değişkenlik göstermesi sebebiyle küçük etkinlik ve oyun önerileri mektupları ve birkaç aile toplantısı dışında çok kapsamlı bir paylaşımda bulunulmamıştır. Fakat aile katılımı, alanyazında da belirtildiği gibi çok önemlidir, özellikle bu dönemde anne babalar, evde çocukların zengin uyarıların olduğu ortamlar hazırlayarak, onların deneyimlerini olumlu pekiştirenlerle kalıcı hale getirecek fırsatlar sunmalıdırlar (Ömeroğlu, 1994; Yazıcı, 2002b; Çağdaş ve Seçer, 2006; Ratcliff, 2008 Çakmak, 2010; Göktaş, 2015; Yazıcı ve Kandır, 2018). Bu nedenle, ŞODEP'in aile katılımı boyutunun geliştirilmesi; çeşitli yöntemler kullanılarak ailelerin sürece dahil edilmesi ve okul dışında da çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemelerinin programının etkililiğini arttıracığına inanılmaktadır.

Sontestlerin uygulanmasından 4 hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde de sonuç olarak "Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme" boyutu en çok kalıcı alt boyut,

ardından yine çok az bir farkla "Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme"dir. Daha sonra "Sözcüklerin Uyaklı Olabileceğini Fark Etme" ardından "Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme" ve son olarak en az kalıcı olan "Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme" alt boyutudur.

ŞODEP oluşturulurken, programın çocuk merkezli, yaratıcılık ve farklı fikirlere saygılı, doğru ya da yanlış cevapları olmayan, cevaptan çok soru odaklı ve sonuca değil sürece odaklı bir eğitim programı oluşturulmuştur. Özellikle orff müzik aletleri, ritim çalışmaları, şiiri resimleştir, hamurdan şiir, objeart ile ilk ses, resmi şiirleştir, bir gününü şiirleştir, bir hayalini resmet, eksik şiir tamamlama, masalı şiirleştir, kendi şiirini söyle gibi yaratıcılık ve sanat odaklı çalışmalar, eğitim sürecinde özgür ve etkili bir süreç sağlayarak, fonolojik farkındalık düzeyinde kalıcı farklılıklar yaratmaktadır (Senemoğlu, 1994; Bilen ve Canakay, 2006; Kıbrıs, 2008; Aral ve Yaşar, 2010; Ulutaş, Ersoy, 2004). Örnek olarak Kıbrıs (2008: s.61) çocuklara eksik bir şiir verip, kendi yaratıcılıklarıyla eksik kısımları doldurmalarının şiire karşı olan tutumlarını değiştireceğini söylemektedir.

Fonolojik farkındalık becerisine sahip bireyin fonolojik farkındalığın tüm bu alt boyutlarında yetkinleşmiş olduğu düşünülmektedir. Sözcüklerin seslere bölünebileceğini fark eden çocuk okuma için gerek olan harf-ses ilişkisini kullanabilmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Çelenk, 2007). Fonolojik farkındalık seviyesindeki gelişme de çocukların sözcük dağarcığı seviyesini ve nitelikli cümle kurmadaki başarısını önemli seviyede yordadığına işaret etmektedir (Carroll, 2001; Yopp, 2009; Erdoğan, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Erdoğan, 2011a; Bayraktar, 2013; Parpucu, 2017; Sönmez, Haznedar ve Babür, 2017).

Araştırmanın odak noktasını oluşturan fonolojik farkındalık eğitimi için okul öncesi dönemi çok kritiktir. Bu dönemde çocuk dil gelişimi olarak bilgiye açıktır. ŞODEP'te desteklediğimiz biçimde, okul öncesi eğitiminde çocuklar grup oyunları oynayarak, sanat ürünleri oluşturarak, günlük yaşamındaki olay ya da durumlarla ilgili duygu ve düşüncelerini aktararak; dinleme, anlama, konuşma ve görsel okuma gibi dilsel becerilerini geliştirmektedirler. Bu açıdan okul öncesi dönem, Türkçe'yi doğru ve güzel şekilde kullanmayı öğrenmek açısından en ideal zaman dilimi olarak düşünülmektedir. Ancak okul öncesi eğitimde anadil becerilerinin edinimi açısından yalnızca belli bir zaman dilimi yeterli olmayacaktır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programı uygulanırken çocukların iletişim kurabileceği her ortam veya her etkinlik Türkçe öğretiminde ve fonolojik farkındalığın desteklenmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır (Ergül vd., 2014).

Elde edilen bulgular göstermektedir ki deney grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık gelişim düzeyleri tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterirken; kontrol grubunda bulunan çocukların fonolojik farkındalık gelişim düzeyleri tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış ya da düşüş göstermemiştir. Bununla birlikte, kontrol grubunun öntest-sontest puanları göz önüne alındığında sıra ortalamaları arasında nispi bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu analiz sürecinde gözlenen değerler yerine gruplarda yer alan elemanlar sıraya konularak hesaplamalar yapılır (Kalaycı, 2010; Akt. Şimşek, 2017, s.96). Bu sebeple grup içi öntest-sontest karşılaştırılmalarına bakılmıştır. Ayrıca alanyazında belirtildiği üzere çocuğun dil gelişimi, içinde bulunduğu durum dikkate alınarak olumlu olarak gelişebileceği gibi olumsuz olarak da gerileyebilmektedir. Burada çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra içinde bulunduğu eğitim ve aile ortamı da çok önemlidir. Bu ortamlardaki olumsuzlukları ortadan kaldırma görevi ailelere ve öğretmenlere düşmektedir (Kol, 2011).

ŞODEP'in okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalık gelişimi üzerinde olumlu yönde fark yaratmasının temel nedenleri arasında; Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı temel alınarak program boyunca akran etkileşimine, çocukların birbirleriyle ve birbirlerinden öğrenmelerine fırsat tanınması ve yakınsak gelişim alanı göz önünde bulundurulması; kendi kendine, çevresinden ve yetişkin desteği ile desteklenmesi bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacı, programın uygulayıcısı olarak çocukların her biriyle yakın ilişkiler geliştirmeye gayret etmiştir. Çocuk - çocuk ve çocuk - öğretmen etkileşiminin diğer tekniklerden daha fazla uygulanmış olması da göz önünde bulundurulmalıdır. Buna karşılık, Türkiye'de yapılan çalışmalar; okuma yazmaya hazırlık konusunda öğretmenin kıdeminden başlayarak çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Bay, 2008; Çelenk, 2008). Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık olarak günde yalnızca yarım saat, kavram, ses ve çizgi çalışmaları yaptırmaktadır. Bu da öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir (Gönen vd., 2010; Altun, Çetin ve Bay, 2014).

ŞODEP Uygulanırken çocukların birbirleriyle sağlıklı ve özgür iletişim kurmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı, uygulama aşamasında yönergeleri kendi ve maskot yoluyla verdikten sonra çocukların mevcut çalışmayı keşfetmelerini ve istedikleri takdirde geliştirmesi ya da sonlandırmasına olanak tanımıştır. Vygotsky'nin (1978, s.86) Piaget'in dil gelişiminin kuramındaki bireysel gelişime karşı sosyal çevrenin gelişim dönemlerine etkisini dikkate alarak geliştirdiği (Nicolopoulou, 2004) "yakınsak gelişim alanı" (zone of proximal

development) kuramı şeklinde tanımladığı, çevre ve akran etkileşiminin etkiliğine dayanılarak, çocukların etkinlik içerisinde öğreten merkezli değil, çocuk merkezli ve akran destekli olmasına özen gösterilmiştir. Dolayısıyla bu özgürlük ortamında, etkinlik öncesinde katılmak istemeyen çocuklar, uygulamaları arkadaşları düzenlediği için olumlu olarak pekiştirilmiş ve etkinliğe kendiliğinden katılımları sağlanmıştır. Dölek ve Hamzadayı'nın (2016) yaptığı çalışma da göstermektedir ki, ileri yıllarda bu yakınsak gelişim alanı desteği devam etmektedir. Araştırmacı, öğreten değil aynı zamanda öğrenen konumundadır. Özellikle Akgün, Yarar ve Dinçer'in (2011) yaptığı çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve yönetim stratejilerinde olumsuz ifadelerin olumlulardan fazla olması göz önünde bulundurularak, ŞODEP etkinlikleri yönergelerinin tamamı olumlu cümleler şeklinde oluşturulmuştur.

Bu nedenle, her ne kadar kontrol grubundaki öğretmenin okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yaptığı uygulamalar ve bu konudaki yeterliliğini ortaya koyacak bir veri bu araştırmada elde edilmemiş olsa da, mevcut okul öncesi eğitim programı uygulamalarının çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ne kadar etkilediği konusunda derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar yapılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

5.2.Sonuç

Zygmunt Baumann'ın tabiriyle 'akışkan ve mekanik modern dünya' her gün bir adım daha hızlanmaktadır. Günümüz çocukları, teknoloji ve bilgiye kolay erişim sayesinde bizim gibi tekno göçebe değil bu global ve dijital dünyanın yerlisi konumundalardır (Kurt, Günüş, ve Ersoy, 2013). Düşünen insan (homo sapiens) giderek oyun oynayan insana (homo ludens) evrilmektedir (Huizinga, 2017). Hal böyleyken eski durağan, tekil ve klasik eğitimsel bilgi akışı artık yerini daha dinamik, çocuk merkezli, psikolojik ve felsefi altyapılı, sanat, dans ve oyun temelli bir sürece dönüşmektedir. Bu uyaran bombardımanı altında, günümüz çocukları dili çok daha erken kavrar hale gelmiştir.

Yapılan çalışmada deney ve kontrol grubunun öntest Yangın Erdoğan Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık alt boyutlarına ("cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme", "sözcüklerin hecelerden

oluşturduğunu fark etme”, “sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme”) ilişkin puanlarının hiçbirinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Kontrol grubunun öntest ve sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Aynı zamanda, kontrol grubunun öntest ve sontest fonolojik farkındalık alt boyutlarına (cümlelerin sözcüklerden oluşturduğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluşturduğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme) ilişkin puanlarının hiçbirinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Deney grubunun öntest-sontest fonolojik farkındalık toplam puanlarına ait analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunda ciddi oranda olumlu değişim bulunarak, fonolojik farkındalık toplam puanlarının deney grubu lehine etkilendiği görülmüştür. Buradan elde edilen sonuç, ŞODEP etkinliklerinin deney grubunun fonolojik farkındalık puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait cümlelerin sözcüklerden oluşturduğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluşturduğunu fark etme, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme puanlarına ilişkin SPSS analizi sonuçlarına bakılarak, fonolojik farkındalığın tüm alt boyutlarına ilişkin eğitim programı uygulanması sonucunda dil gelişim seviyeleri etkileşim göstererek deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının etkinliklerinin deney grubunun fonolojik farkındalığa ilişkin tüm alt boyutların puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları ŞODEP te yer alan etkinliklerin deney grubunda kontrol grubuna göre fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonucun fonolojik farkındalığı destekleyen eğitim uygulamalarının etkililiğini inceleyen diğer araştırmaların sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir (Bryant ve Goswami, 1990; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Erdoğan, 2009; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011; Erdoğan, 2011b; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Parpucu, 2017).

5.3.Öneriler

Araştırma ile elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlere, ebeveynlere, öğretmen yetiştiren kurumlara, eğitimcilere, dil gelişimcilerine ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir.

5.3.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında şiir odaklı destekleyici bir eğitim programının fonolojik farkındalık gelişimini desteklemede etkili bir araç olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin ŞODEP'i kendi sınıflarındaki çocukların mevcut dil gelişim ve fonolojik farkındalıklarına uygun olarak uygulaması ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca ŞODEP'in, Türkiye genelinde Türkçe'nin doğru öğretime odaklanılarak, dil, kavram ve iletişim becerilerini destekleyen etkinliklerle bütünleştirilip, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı'na dahil edilmesinin farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik farkındalık gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bunun yanısıra, ŞODEP kapsamında uygulanan yaratıcı drama, beden farkındalığı ve nefes çalışmaları, maskot yardımıyla merak etkinlikleri gibi uygulamaları detaylı bir şekilde anlatan, eğitimcilere rehber niteliğinde "ŞODEP Uygulama Rehberi" şeklindeki eğitim seminerlerinden, eğitici kitap ve materyallerden oluşan hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim uygulamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Buna ek olarak, ŞODEP uygulama sürecinde bol miktarda eğitsel materyal kullanılmıştır. Programın uygulama sürecinde ana karakteri Şati isimli bir tavşan maskotudur. Benzer şekilde, öğretmenlerin de kendi uygulama süreçlerinde çocukların özdeşim kuracağı karakterler yaratması, çocukların ilgilerinin sürekli hale getirilmesi ve eğitim sürecinin etkililiğinin artırılması açısından önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi uyguladıkları eğitim süreçlerinde; tekerlemeler, bilmeceler, uyaklı çocuk şiirleri ya da çocuk şarkıları kullanarak, çocukların seslerin farkına varmasını ve fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesine yardımcı olmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, seslerle ilgili etkinliklerde çocukları mutlaka görsel ve işitsel uyaranlarla desteklemesinin; öğretim akışındaki etkinliklerde sözcüklerin hecelerden ve fonemlerden oluştuğunu fark ettirecek

oyunlar ve etkinlikler uygulamasının çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemede önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin program uygulama sürecinde düzenli öğretmen-ebeveyn etkileşimini ve programın ailelerle paylaşılmasını sağlaması önerilmektedir (Hempenstall, 2015b). Sosyo-kültürel seviyesi ne olursa olsun her ailenin, çocuklarına kitap okuması ve çocuklarıyla kitap okuyabilecekleri ortamlarda etkileşime girmeleri; evlerine minik bir kütüphane oluşturması, kitap almaya fırsatı olmayan ailelerin mutlaka çocuklarını çocuk kütüphanesine götürmesi önerilmektedir (Karaman ve Üstün, 2011; Işıkoğlu Erdoğan, 2016).

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonucunda, ileride yapılması planlanan diğer araştırmalara yönelik bazı öneriler ortaya çıkmıştır. İlk olarak, süre ve olanakların yeterli olmaması nedeniyle bu araştırmada sınırlı sayıda çocuk yer almıştır. Bu durum, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, büyük örneklemin gücü daha yüksek olan parametrik testler kullanılarak analiz yapmaya imkân vereceğinden büyük grupla çalışma önerilmektedir (Işıkoğlu-Erdoğan ve Şimşek, 2017). Bu nedenle ŞODEP'in mümkün olduğu kadar farklı sosyo-kültürel yapıda, farklı yaş gruplarında ve daha fazla örneklem üzerinde uygulanması önerilmektedir.

ŞODEP, şiir odaklı destekleyici bir eğitim programıdır, ancak alanyazında fonolojik farkındalığı destekleyen deneysel çalışmalar yer almaktadır (Bryant, Bradley, Maclean, 1989; Stahl, Murray, 1994; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Erol, 2002; Erdoğan, 2009; Kıbrıs, 2008; Önkaş, 2009; Yopp ve Yopp, 2009; Flett ve Conderman, 2009; Erdoğan, 2009; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011; Erdoğan, 2011b; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Oğuzkan, 2013; Kaya, 2013; Erdoğan, 2013; Parpucu, 2016, Lim ve Chew, 2017). Bu araştırmalar ışığında, araştırmacılara şiir dışında, drama, sanat, öykü odaklı destekleyici eğitim programları oluşturmaları ve farklı konularda deneysel çalışmalar yapmalarını önerilmektedir.

ŞODEP, 6 yaş düzeyinde hazırlanmış bir eğitim programıdır; araştırmacılar bu ve benzer eğitim programlarını daha küçük yaş gruplarına ve/veya ilkökul ve üzeri eğitim kademelerine uyarlamalar yaparak, farklı yaş gruplarındaki çocukların fonolojik farkındalıklarının gelişimi üzerindeki etkisini inceleyebilirler.

Araştırmada, sontesten bir ay sonra yapılan kalıcılık testi sonrasında ŞODEP'in etkisinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir ancak araştırmaya katılan çocukların ilkokul birinci sınıf ve sonraki kademelerde ilk okuma yazma becerisi, Türkçe etkinliklerindeki başarısı ve genel akademik başarısı ölçülerek ŞODEP'in boylamsal olarak etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

Araştırmada aile katılımı sınırlı düzeyde gerçekleştirilmiştir; bu nedenle, araştırmacılara tüm boyutlarıyla etkili bir aile katılımı sağlayarak uygulayacakları destekleyici eğitim programının çocukların fonolojik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeleri önerilmektedir.

Ayrıca, bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak bir araştırmada, eğitim programı süresince çocukların deneyimlerinin, tüm boyutlarıyla fonolojik farkındalığın gelişimine etkisi açısından derinlemesine incelenmesinin alanyazına önemli bir katkısı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. ve Sarı, B. (2012). *Seslerle yolculuk: Erken çocukluk döneminde fonolojik duyarlılık eğitimi. Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış*. Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 11-22.
- Aksan, D. (1993). *Şiir dil ve Türk şiir dil: Dilbilim açısından bakış*. Yenşehir, Ankara: Genel dağıtım, Arkadaş Kültür Merkez.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (53607).
- Aktan, K. E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (106780).
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, S. A., Çetin, Ö. S. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Anday, M. C. (1990). *Ozan Esini Hak Eder*. Cumhuriyet Kitap Dergisi, 37/9.
- Aral, N. ve Yaşar, M. C. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Arat, R. R. (1986). *Eski Türk Şiiri* (2. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Arnstein, F. J. (1967). *Children write poetry: A creative approach*. New York: Dover.
- Atlar, H. ve Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89.
- Ayres, L. (1995). The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 604-606.

- Bailet, L. L., Repper, K., Murphy, S., Piasta, S., ve Zettler-Greeley, C. (2009). Emergent literacy intervention for pre-kindergartners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 1–21.
- Ball, E. W. (1997). Phonological awareness: Implications for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders*, 17(3), 14-26.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Başer, F. A. (2004). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 271-284.
- Bauman, Z. (2011). *Akışkan Modern Dünyadan 44 Mektup*, (P. Sıral, Çev.). İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (218892).
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayhan, P. ve Saranlı, A. G. (2010). Vygotsky'nin kuramına dayanan kendine yönelik konuşma davranışının okul öncesi dönemdeki gelişimi ve uygulamalarda kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 819-834.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (328869).
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. ve Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *Reading Teacher*, 63(1), 26-39.
- Berk, L. ve Winsler, A. (1995). Vygotsky: His life and works and Vygotsky's approach to development. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky And Early Childhood Learning*.
- Bernhardt, B. ve Major, E. (2005). Speech, language and literacy skills 3 years later: A follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(1), 1-27.
- Beyatlı, Y.K. (1949). *Dergahtan Bu Yana Kafiye*, Şadırvan, C. 1. No:25. İstanbul.
- Bilen, S. ve Canakay, E. U. (2006). Okul öncesi müzik eğitiminde orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (22), 48-60.

- Blevins, J. (2006). A theoretical synopsis of evolutionary phonology. *Theoretical Linguistics*, 32(2), 117-166.
- Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organization as a possible cause of reading backwardness. *Nature*, 271, 746-747.
- Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom*. (Doktora tezi) Proquest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (3342239).
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child language*, 16(2), 407-428.
- Bryant, P. E., Maclean, M., Bradley, L. L. ve Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Brynildssen, S. (2000). Vocabulary's Influence On Successful Writing. Eric Digest D157. [Http://Www.Ericdigests.Org/2001-3/Influence.Htm](http://www.ericdigests.org/2001-3/Influence.htm), Erişim Tarihi: 12 Şubat 2018.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain shadows fonolojik farkındalık ölçeğinin (ms-pas) Türkçe'ye uyarlanması geçerlik güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. ve McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14.
- Carroll, J. (2001). *The development of phonological awareness in pre-school children*. (Doktora tezi). Proquest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi (U167312).
- Castles, A. ve Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Cevher, N. (2010). *Öykülerle Alfabe*. Ankara: Eğiten Kitap. 11-17.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 113-135.
- Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34, 261-270.
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve zihin 3. Edisyon*. (A. Kocaman, Çev.). (Özgün Basım Tarihi: 2006). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Coşkun, V. (2000). *Özbek türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çağdas, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-Baba Eğitimi* (2. bs.). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-18.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 285-302.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 38-49.
- Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirme*. Ankara: Maya Akademi.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 966-980.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., ve Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma Ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011a). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(1), 161-180.
- Erdoğan, Ö. (2011b). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(3), 1499-1510.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.

- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ‘erken okuryazarlık’ kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449- 1472.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky’nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erol, A. (2002). Şiir ve musiki. *İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri*, 14, 53-60.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Eschenhagen, D., Kattmann, U. ve Rodi, D. (1998). *Fachdidaktik Biologie*. 4 Auflage: Köln.
- Flett, A. ve Conderman, G. (2002). Promote phonemic awareness. *Intervention in School and Clinic*, 37, 242-245.
- Golova, N., Cala Cala, L. F. ve High, P. C. (2016). Promoting early literacy in the pediatrician’s office: what have we learned? *Clinical Review*, 23(6), 259-264.
- Goswami, U. (1993). Towards an interactive model of reading development: decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443–475.
- Goswami, U. ve Bryant, P. E. (1990). *Phonological Skills And Learning To Read*. London: Erlbaum.
- Goswami, U. ve Bryant, P. E. (2016). *Phonological skills and learning to read*. London: Routledge.
- Goswami, U. ve De Cara, B. (2003). Phonological neighbourhood density: effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*, 30(03), 695 - 710.
- Goswami, U. ve East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 63-93.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 341-369.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (407006).

- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z., Orçan, M., ve Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 23-40.
- Griffith, P. L. ve Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Güdek, B. ve Öziskender, G., (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies*, 8(3), 213-232.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). *Dil Edinimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Harper, L. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic Awareness: What Does It Mean?, <https://web.archive.org/web/20080216074744/http://www.ednews.org/articles/523/1/Phonemic-Awareness-What-Does-It-Mean/Page1.html>, (Erişim Tarihi: 23.01.2018).
- Hempenstall, K. (2015a). Phonemic Awareness: Yea, Nay? *Bulletin. Learning Difficulties Australia* | Volume 47, No 1, Autumn 2015.
- Hempenstall, K. (2015b). Phonemic Awareness: Yea, Nay? (Part 2). *Bulletin. Learning Difficulties Australia* | Volume 47, No 2, Winter 2015.
- Hindson, B., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W. ve Shankweiler, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687-704.
- Hogan, T. P., Catts, H. W. ve Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36(4), 285-293.
- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. ve Hickman, J. (2004). *Children's Literature In The Elementary School (8thed.)*. Ny: Mcgraw-Hill.
- Hunt, K. W. (1965). Grammatical Structures Written At Three Grade Levels (Ncte Research Report No. 3). Champaign, Il: Ncte. (Eric No. Ed113735)
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Ifla (Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Federasyonu), (2016). Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi. Erişim Tarihi: 11 Nisan 2018, [Http://Www.Ifla.Org/Files/Assets/Hq/Publications/Professional-Report/100-Tr.Pdf](http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100-tr.pdf)
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Kütüphane ve Dil Gelişimi. VIII. Eğitim Araştırmaları Kongresi. 5-8 Mayıs 2016 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Tam Metin Kongre Kitabı, Isbn - 978-605-60682-8-7, S. 1896-1905.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocuklarının fade edici dil becerilerine olan etkisi. *Turkish Studies*, 12(34), 381-394.
- Kalaycı, Ş. (2010), *Faktör Analizi, Ed. Şeref Kalaycı, Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). Meb 2013 okul öncesi eğitim programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Karaca, R. (2014). *Latin ve non latin alfabelerin tipografik olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (375373).
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (73539).
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (174941).
- Karaman, G. (2015). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitimi 4*. (Ed. Temel, Z.) Ankara: Hedef Yayıncılık. 18-30.
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Ana sınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. 5.Basım. Ankara: Bahçelievler.
- Kartal, H. ve Güner, F. (2013). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(1), 14-30.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 53-66.

- Kjeldsen, A. C., Niemi, P. ve Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: Consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349–365.
- Koch, K. (1971). *Wishes, lies, and dreams: Teaching children to write poetry*. New York: Vintage Books/Chelsea House.
- Krajewski, K. ve Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual–spatial working memory, and preschool quantity–number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 103(4), 516-531.
- Kurt, A. A., Gününç, S. ve Ersoy, M. (2013). The current state of digitalization: Digital native, digital immigrant and digital settler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(1), 1-22.
- Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Pearson.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. ve Suttun, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lepola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. ve Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. *Scientific Studies of Reading*, 9, 367–399.
- Lim, C.T. ve Chew, F.P. (2017). Using Poems In Increasing Phonological Awareness Among Children. The 6th International Congress On Interdisciplinary Behavior And Social Science 2017 (Icbsos 2017), 22-23 July 2017, The Patra Bali Resort ve Villas, Bali, Indonesia.
- Lundberg, I., Larsman, P. ve Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320.
- M.E.B. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.Pdf> (Erişim Tarihi: 07.02.2018).
- Maclean, M., Bryant, P. ve Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.
- Martin, M. E. ve Byrne, B. (2002). Teaching children to recognise rhyme does not directly promote phonemic awareness. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 561–72.

- Mcbride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179-192.
- Meriç, C. (2004). *Bu ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mesmer, H. A. E. ve Lake, K. (2010). The role of syllable awareness and syllable-controlled text in the development of finger-point reading. *Reading Psychology*, 31(2), 176-201.
- Morais, J. (1991). *Phonological awareness: A bridge between language and literacy. in phonological awareness in reading*. New York: Springer.
- Murphy, M. M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in head start classrooms* (Doktora tezi) Proquest Dissertations ve Theses Global veri Tabanından Erişildi (3271904).
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. ve Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 65–81.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 137-169.
- Nsw, (New South Wales Department Of Education And Training Learning And Development) (2009). *Literacy Teaching Guide: Phonemic Awareness*.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Opitz, M. F. (2000). *Rhymes and reasons: Literature and language play for phonological awareness*. New Hampshire, Portsmouth: Heinemann Publishing.
- Oudeans, S. M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26, 258-280.
- Ozner, F. S. (2004). "Türkiye'de Okul Dışı Çevre Eğitimi Ne Durumda ve Neler Yapılmalı?" *V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant- Bolu. Bildiri Kitabı* (Doğa ve Çevre), 67-98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- Ömeroğlu, E. (1994). Ailenin Çocuğun Eğitimine Katılımı. *Okulöncesi Eğitimi*, 47(3), Ankara.

- Önal, M. N. (2002). Türkçe'nin eğitimi ve öğretiminde oyun tekerlemelerinin yeri ve önemi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(9). Erişim adresi: <http://www.sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/117/121>.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı, *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Önkaş, N. A. (2009). Çocuk edebiyatı kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.
- Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Parpucu, N. (2017). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (432427).
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42, 233-261.
- Paulson, L. H. (2004). *The Development Of Phonological Awareness Skills In Preschool Children: From Syllables To Phonemes*. Doctoral Of Dissertation, The University Of Montana, Montana.
- Pullen, P. C. ve Justice L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87- 98.
- Ratcliff, N. (2008). *The American Family: Understanding Its Changing Dynamics And Place In Society*. (Ed. Wiseman, D.). Springfield: Charles C.Thomas Publish House.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Richgels, D. J., Poremba, K. J. ve Mcgee, L. M. (1996). Kindergartners talk about print: phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 49(8), 632-642.
- Roth, F. P. ve Baden, B. (2001). Investing in emergent literacy intervention: a key role for speech-language pathologists. *In Seminars in Speech and Language*, 22(3), 163-174.
- Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (eçdfdö)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (345881).
- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği'nin (eçdfdö) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.

- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457-468.
- Schuele, C. M. ve Boudrea, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond The Basics. *Language, Speech And Hearing Services In Schools* Vol. 3 - 20.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Snow, C. E. Burns, ve S. Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties In Young Children*. Washington, Dc. National Academy Press. National Research Council.
- Sönmez, E., Haznedar, B. ve Babür, N. (2017). *Fonolojik Farkındalık ve Sözcük Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi*. 30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlılıklar. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 18, 236-252.
- Stadler, M. A. ve Mcevoy M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of jointbook reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly* 18(4), 502-512.
- Stahl, S. A. ve Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.
- Story, N. I. (2008). *Pre-kindergarten summer school: An intervention for kindergarten readiness*. (Doktora tezi) Proquest Dissertations & Theses Global veri Tabanından Erişildi (3320743).
- Strout, M. T. (2008). *Relationships among teachers' phonemic awareness knowledge and skills and their students' emergent literacy growth*. (Doktora tezi) Proquest Dissertations & Theses Global veri Tabanından Erişildi (3322960).
- Suat, K. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21).
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (303871).
- Şimşek, Ö. Ç. (2014). Okul öncesi dönemindeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 342-360.

- Şimşek, Ö. Ç. ve Alisinanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 160-173.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (481776).
- TDK. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Tdk Yayınları.
- Toklu, M. O. (2013). *Dilbilime giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts. Content And Teaching Strategies (4th Ed.)*. Prentice-Hall Inc, New Jersey.
- Torgesen, J. K. ve Wagner, R. K. (1998). Alternative Diagnostic Approaches For Specific Developmental Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(4), 220-232.
- Torgesen, J. K., Morgen, S. T. ve Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.
- Treiman, R. (1991). *Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In phonological awareness in reading*. New York: Springer.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Uçan A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K. ve Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Unutkan, Ö. (2013). Çin'i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisinin deneysel olarak incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 155-162.

- Unutkan, Ö. P. ve Önder, A. (2007). Mısır'ı ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 27-35.
- Uyanık, Ö.P. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Vardell, S. M. (2006). *Poetry aloud here! shareing poetry with children in the library*. Chiacago: American Library Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society: The Development Of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Johnsteiner, S. Scribner, ve E. Souberman, Eds.). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunmuşluk ile ilk okuma ve yazma başarımları arası ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 316-326.
- Yangın, B., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan T. (2011). Yangın-Erdoğan-Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği. *16-18 Aralık 2010 İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Tam Metin Kongre Kitabı*, ISBN - 978-605-89826-0-4, S. 971-978.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 101-135.
- Yazıcı, Z. (2002a). *Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı. Erken Çocukluk Gelişimi-Eğitimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara : Kök Yayıncılık,. S. 236-242. 5.
- Yazıcı, Z. (2002b). Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. [Http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/Yazici.Htm](http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/Yazici.Htm). (Erişim Tarihi: 20.05.2018)
- Yazıcı, Z., Sarıca, E., Aksu, M., ve Yurdakul, Y. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Türkçe'nin Öğretimi. *Культура Народов Причерноморья*.
- Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher* 54 (2): 130-43.
- Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Yc Young Children*, 64 (1), 12.

Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (248253).



EKLER

Ek-A: Yangın Erdoğdu an Erdoğdu an Fonolojik Farkındalık Ölçeği için Belgesi

Pamukkale Üniversitesi & Ölçek

Gelen Kutusu x



Banu AKTURKOGLU <banu@hacettepe.edu.tr>

17.03.2017



Alıcı: bana

Merhaba Hızır Bey,

Ölçeğimizin akademik çalışmalarda kullanılması bizi mutlu eder. Ölçekle ilgili dosyaları ekliyorum. Çalışmanız tamamlandıktan sonra tezinizin bir kopyasını iletirseniz memnun olurum. Danışmanınıza selamlarımı iletin, lütfen. Başarılar dilerim.

Not: Ölçeğe ilişkin çalışmamızı sunduğumuz sempozyumun kitabını gmail adresimden göndereceğim.

...

3 Ek



Ek-B: Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Onay Yazısı,



**T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 16605029/44-E.15137893
Konu : Tez Çalışması İzni

27/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi 15/09/2017 tarih ve 19128 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı Öğrencisi Hızır DİNLER "Şiir Destekli Eğitim Programının Okul Öncesi Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalıklarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüz bünyesinde bulunan Denizli-Pamukkale Millî Eğitim Koruma Derneği İlkokulu anasınıflarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/09/2017
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aymıdır
04.12.2017

Afifi ERKAN
V.H.K.İ.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek;
1-Anket Formları

Sırapaplar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin :Fatma Nur Saluk-teknisyen/Şef GELMİŞ- Şef
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106-109
e-posta: yuksekokretimyurtdisi20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 60b1-0510-32b7-a32a-1bc7 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-C: Ö retmen Onay Formu

Ö RETMEN ONAY FORMU

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle araştırmamıza verdiğiniz destek için teşekkür ederiz. Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışmalarda kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen isim yazmayınız. Vereceğiniz samimi cevaplar için şimdiden teşekkürler. Saygılarımızla,

Hızır Dinler

Doç. Dr. F. Nilgün Cevher Kalburan

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz: K _____ E _____

Mesleğinizde geçirdiğiniz süre: _____

Öğrenim durumunuz (*Lütfen işaretleme yaptıktan sonra mezun olduğunuz program adını yazınız*):

___ Ön lisans : _____

___ Lisans : _____

___ Lisansüstü: _____

Sınıf Mevcudunuz: _____

Çocukların fonolojik farkındalığını desteklemek için özel bir program uyguluyor musunuz? Evet: _____ Hayır: _____

Cevabınız evet ise, lütfen belirtiniz. _____

Çocukların dil gelişimleri ile ilgili kurs, seminer, atölye çalışması gibi bir eğitim faaliyetine katıldınız mı? Evet: _____ Hayır: _____

Cevabınız evet ise, lütfen belirtiniz. _____

Ek-D: Ebeveyn izin Formu

Ebeveyn Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi olarak Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından desteklenmekte olan 2018EĞBE001 No'lu " **Şiir Odaklı, Destekleyici Eğitim Programı, Okul Öncesi Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalıklarına Etkisi** başlıklı araştırma projesini yürütmekteyim.

Araştırmamın amacı şiir odaklı destekleyici bir eğitim programının, çocukların dil gelişimi, ses, hece, uyak farkındalıklarına ve kendini ifade edebilme becerilerine etkilerini incelemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çocuklarınıza, çeşitli uzmanların onayını alarak geliştirdiğimiz "şiir odaklı destekleyici eğitim programı"nı **19ubat - 13 Nisan 2018 tarihleri arasında haftada 3 gün** (Pazartesi, Çarşamba, Cuma) yaklaşık birer saat olmak üzere uygulamaya ihtiyaç duymaktayım.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz hakkındaki tüm şahsi bilgiler **kesinlikle gizli tutulacak ve bu veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla isimsiz olarak kullanılacaktır.** Ayrıca araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır. Dilerseniz araştırma sonunda bilgileri yapacağımız bilimsel yayınlardan da takip edebilirsiniz. Çocuğunuzun uygulayacağımız eğitim programı öncesinde ve sonrasında fonolojik farkındalık seviyeleri, çocukların fonolojik farkındalık gelişimini etkileyen faktörlerin saptanmasına önemli bir katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Hızır DİNLER
Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans Programı
Denizli
e-posta: mizahizir@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıda belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Velinin Adı-Soyadı.....

Tarih:

İmza

Çocuğun Adı: _____

Çalışma Kod Numarası: _____

Ek-E: Genel Bilgi Formu

GENEL TANIMA FORMU

ÇOCUĞA AİT BİLGİLER

Do um Tarihi	.ı ı /..ı ..ı ...
Cinsiyeti	
Okul Öncesi E itime Devam Y,l,	
Do um S,ras, (Kaç,nc, çocuk)	

ANNE-BABAYA A T B LG LER

Annenin Ya ,	
Baban,n Ya ,	
Annenin Mesle i	
Baban,n Mesle i	
Annenin Ö renim durumu	<input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Baban,n Ö renim durumu	<input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Anne - Baba	<input type="checkbox"/> Birlikte <input type="checkbox"/> Ayrı
Sahip oldu unuz çocuk say,s,:	

Ek-F: Aile Katılım, Çal, ma Önerileri

D L GEL M Ç N A LE KATILIMI OYUN TAVS YELER

Sevgili Aileler, çocuklarınızın sözcükleri, dünyayı değiştirecek. Bu konuda onlara elimizden gelen en iyi destekleyici dil gelişim eğitim programını uyguluyoruz. Arzu ederseniz, aşağıda önerdiğimiz küçük oyunları oynayarak siz de onların dil ve fonolojik farkındalık gelişimini destekleyebilirsiniz. Sizden ricam bunu bir sınav ya da öğretim şeklinde değil, gündelik hayatınızın akışı içinde küçük sorular şeklinde yapmanız ve çocuğunuza uygulamadan önce kendi aranızda yaparak, onlara örnek olmanızdır.

Saygılarımla
Hızır Dinler
Pamukkale Üniversitesi

EH R HECELEME

Önce iki heceli şehirleri soru cevap şeklinde, "Sence Burdur kaç heceden oluşan bir kelimedir?" gibi sorular sorulara, ardından birlikte cevap vererek "Bur - Dur, iki hece" gibi yönergelerle çalışılır. Daha sonra üç heceli şehir isimleri, ardından tek heceli şehir isimleri ve son olarak dört heceli şehir isimleri, teker teker çocuklarla birlikte hecelenir.

- 1-) İki Heceliler: Burdur, Sivas, Bursa, Aydın, Muğla...
- 2-) Üç Heceliler: Denizli, Ankara, Kütahya, Antalya...
- 3-) Tek Heceliler: Van, Muş, Kars...
- 4-) Dört Heceliler: Balıkesir, Kocaeli, Adıyaman, Diyarbakır...

HAYVAN B TK MEYVE LK SES

Çocuğunuza zaman zaman, doğru halini bildiği ve daha önce kendisinden işittiğiniz hayvan isimlerini yanlış ilk sesle sorarak, "Şu uzun hortumlu, büyük beyaz dişli, gri kürklü kocaman hayvanın ismi Pil miydi?" gibi, yönergeler verip, daha sonra "Aa evet, karıştırmışım, Pil şeklinde değil Fil şeklinde söyleniyor, p sesi ile değil f sesiyle başlıyor" şeklinde birlikte düzelterek, ilk sesleri fark etmesi sağlanır. Burada vurgulanması gereken, ilk ses farklı olduğunda kelimenin yanlış olduğu ve düzelmesi için ilk sesin doğru şeklini ekleyince doğru bir hal aldığıdır. Örneğin kedi yerine medi dedikten sonra, medi m sesiyle başlar ama kedi k sesiyle, demek ki m değil k sesiyle kedi diye söyleriz, denilmelidir.

Taplan - Kaplan, Çarpuz - Karpuz, Eslan - Aslan, Pomates - Domates, Pavşan - Tavşan gibi örnekler verilebilir.

BU CÜMLE KAÇ KEL ME?

Akşam yemeğinde ya da kahvaltıda, günlük sohbet eder gibi bir cümle kurulduktan sonra "Sence bu cümle kaç kelimededen oluşmuştur?" şeklinde sorular sorularak, çocuğun cümledeki kelime sayısına odaklanması sağlanır. Şayet sayamıyorsa, o zaman ilk cümleyi tekrar ederek "Bugün hava yağmurlu olacak, haydi birlikte sayalım, bugün 1 hava 2 yağmurlu 3 olacak 4, dört kelimededen oluşan bir cümle bu." şeklinde birlikte yapabilirsiniz.

"Babam salata yaptı", "Akşam annem işten gelecek", "Paylaşmak çok güzeldir" gibi cümleler kurulabilir.

Ek-G: Etkinlik Türlerinin Dağılımı Tablosu

KAZANIMLAR	Okuma Yazmaya Hazırlık	Türkçe	Müzik	Hareket	Oyun	Alan gezisi	Fen	Sanat	Drama	Matematik
PLAN1	X	X								
PLAN2	X	X							X	
PLAN3	X	X		X						
PLAN4		X							X	
PLAN5	X	X	X	X						
PLAN6		X	X							
PLAN7		X			X					
PLAN8		X								
PLAN9	X	X				X	X			
PLAN10		X						X		
PLAN11		X					X	X		
PLAN12		X					X	X		
PLAN13		X			X			X		
PLAN14		X						X	X	
PLAN15	X	X	X							
PLAN16		X						X		X
PLAN17		X						X		
PLAN18	X	X						X		
PLAN19	X	X	X							
PLAN20		X						X		
PLAN21		X	X						X	
PLAN22		X				X				
PLAN23		X						X		
PLAN24								X		

Ek-H: Kazanım Göstergeler Da Ğı,ım Tablosu

KAZANIMLAR	PLAN1	PLAN2	PLAN3	PLAN4	PLAN5	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9	PLAN10	PLAN11	PLAN12	PLAN13	PLAN14	PLAN15	PLAN16	PLAN17	PLAN18	PLAN19	PLAN20	PLAN21	PLAN22	PLAN23	PLAN24
Bilişsel Alan																								
Kazanım 1: Nesne/durum olaya dikkatini verir.	X	X	X	X	X							X	X	X										
Kazanım 2: Nesne/durum olayla ilgili tahminde bulunur.								X		X		X				X	X							
Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.						X		X		X					X		X						X	
Kazanım 5: Nesne veya varlıkları gözlemler.									X		X													
Kazanım 6: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.								X								X								
Kazanım 7: Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.											X													
Kazanım 11: Nesnelere ölçer.									X															
Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanımlar.																						X		
Kazanım 15: Parça-bütün ilişki kavrar.																X								
Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.	X								X	X			X											

KAZANIMLAR	PLAN1	PLAN2	PLAN3	PLAN4	PLAN5	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9	PLAN10	PLAN11	PLAN12	PLAN13	PLAN14	PLAN15	PLAN16	PLAN17	PLAN18	PLAN19	PLAN20	PLAN21	PLAN22	PLAN23	PLAN24
Dil Alanı																								
Kazanım 1: Sesleri ayır eder.			X											X										
Kazanım 2: Sesini uyguna kullanır.	X	X																						
Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.							X	X		X		X					X					X		
Kazanım 4: Konusu,ürken dil bilgisi yapılarını kullanır.																				X			X	
Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.	X	X										X	X											
Kazanım 6: Sözcük değercğini geliştirir.									X	X										X			X	
Kazanım 7: Dinlediklerimin izlediklerimin anlamını kavrar.	X		X	X	X	X								X						X				
Kazanım 8: Dinlediklerimi izlediklerimi eşitli yollarla ifade eder.									X		X						X				X			
Kazanım 9: Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	X	X	X		X	X	X												X					
Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.							X			X						X						X		
Kazanım 11: Okuma farkındalığı gösterir.	X			X	X				X				X					X				X		
Kazanım 12: Yazı farkındalığı gösterir.	X			X	X			X			X				X					X			X	

KAZANIMLAR	PLAN1	PLAN2	PLAN3	PLAN4	PLAN5	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9	PLAN10	PLAN11	PLAN12	PLAN13	PLAN14	PLAN15	PLAN16	PLAN17	PLAN18	PLAN19	PLAN20	PLAN21	PLAN22	PLAN23	PLAN24
Motor Alan																								
Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.			X		X																X			
Kazanım 4: Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.									X		X	X												
Kazanım 5: Mizik ve ritim eşliğinde hareket eder.				X	X		X														X			

KAZANIMLAR	PLAN1	PLAN2	PLAN3	PLAN4	PLAN5	PLAN6	PLAN7	PLAN8	PLAN9	PLAN10	PLAN11	PLAN12	PLAN13	PLAN14	PLAN15	PLAN16	PLAN17	PLAN18	PLAN19	PLAN20	PLAN21	PLAN22	PLAN23	PLAN24
Sosyal ve Duygusal Alan																								
Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarda ifade eder.										X			X							X				
Kazanım 4: Bir olay veya durumla ilgili olarak beşkelarının duygularını açıklar.																X								
Kazanım 5: Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.										X											X			
Kazanım 7: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.												X												
Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.																			X					
Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar.																			X					
Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.									X													X		
Kazanım 14: Sanat eserlerimin değerini fark eder.																X	X							
Kazanım 15: Kendine güvenir.										X														X
Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.																						X		

Ek-I: ödep Etkinlik Örneklere

Plan 14.

Etkinli in amac,: Ses - Uyak Farkındalığı

Etkinlik türü: Küçük grup etkinliğı

Etkinlik ad,: Ses Nerede?, Kulağımdaki Uyak, Sesleri Resmet.

Materyal: Orff çalgıları, top, tahta, kalem, her çocuk için bez mendil (gözlerini kapamak için)

Ö renme süreci:

Eğitimci sınıfa girdiğinde çocukları yüksek sesle selamlar ve ardından bir süre fısıltıyla konuşacağını ve kendisini duyabilmeleri için dikkatli dinlemeleri gerektiğini söyler. Bir süre bu ses tonuyla devam eder, daha sonra ses tonunu tekrar yüksek hale getirir.

Güneş başlama etkinliğı olarak çocukları minderlere davet eder ve önce nefes alışverişlerine sonra ellerine, sonra ayaklarına dikkatlerini yönlendirerek, güne beden farkındalığı ve nefes çalışmaları ile başlamalarını sağlar. Daha sonra daire şeklindeki minderlerin ortasına bir çocuğı yerleştirip, gözlerini bir bezle kapatır ve yere uzanmasını ister. Daha sonra bir başka çocuğun daireden ayrılıp, sınıfın uzak bir köşesinde konuşmasını ister. Yerde uzanan çocuğa sesi kulaklarıyla takip etmesi gerektiğini söyler. Ve sesin hangi yönden geldiğini sorar. Daha sonra yerde yatan çocuk değiştirilerek oyun bu şekilde devam eder. İlerleyen safhalarda ayağı kalkan çocuğun sadece konuşması değil ses çıkaracak bir şey yapması istenir -kalemle kağıda bir şeyler yazabilir, topa vurabilir, orff çalgısı çalabilir- ortadaki çocuk bunu da tahmin eder. Eğitimci doğru ya da tekrar dinlemesi ve daha çok odaklanması gerektiğini tavsiye verir.

Daha sonra bahçeye çıkılarak, çevremizdeki sesleri dinlerler. Hep birlikte önce yavaş, sonra hızlı sonra yine yavaş şeklinde nefes egzersizleri yapılır. Daha sonra sınıf iki sıra halinde dizilir ve kulaktan kulağına oyunu oynanır. İki grubun başındaki çocuklara birbiriyle uyaklı iki kelime söylenir. Örneğin bir gruba "ekmek" denilir, diğer gruba "kek" denilir. Sondaki çocuk bağırarak farklı kelime söylerse, herkese tek tek duyduğu kelime sorularak, kelimenin kimde ve nasıl değiştiğı bulunur, (dev nasıl ev oldu gibi) Kelimelerin son çocukta nasıl duyulacağına bakarak, sondaki çocuğun dediğı kelimeler not edilir. İlk çocuğun ve son çocuğun duyduğu sözcükler yanyana yazılarak aradaki fark hakkında konuşulur.

Daha sonra dışarıda çocuklara çok sessiz olmaları öğütlenerek birer kağıt dağıtılır ve neler duydukları hakkında konuşulur. Çocuklar dikkatli bir şekilde çevreyi dinlerken, duydukları sesi resmetmeleri istenir. Buradaki önemli nokta, duyulan sesi çıkaran nesne değil sesin kendisini resmetmeleri istenir. Daha sonra çizdiklerini anlatmaları istenir ve bu anlatılardan, seslerle ilgili bir şiir yazılır. Eğitimci "bahçede durduk, sus pus olduk..." diyerek şiiri başlatır ve topu sırayla çocuklar birbirine atarak konuşma hakkı alırlar, böylece her çocuğun resmini şiirsel şekilde anlatmasına fırsat verilir. Bu sırada yardımcı öğretmen her çocuğun dizelerini ayrı kağıtlara yazar. Etkinlik sonunda çocukların çizim yaptıkları kağıtlar, yanına iliştirilen dizelerin yazıldığı kağıtla birlikte çocuklara verilir.

Plan 17.

Etkinli in amac,: Ses - Uyak Farkındalığı

Etkinlik türü: Küçük grup etkinliği

Etkinlik ad,: Şiiri Resmet

Materyal: Çizgi Şiirler kitabı. Kelime kartları. Boya Kalemleri. Resim Kağıdı.

Ö renme Süreci:

Eğitimci Guillaume Apollinaire'nin Çizgi Şiirleri kitabından kedi şeklindeki kedi ile ilgili olan ve kuş şeklindeki kuşlarla ilgili olan şiirler gibi birkaç çizgi şiiri çocuklara gösterir ve bunlar hakkında tahmin yürütmelerini ister. Çizgilerden oluşan şiirin ne hakkında olduğunu ve niçin böyle resim şeklinde yazıldığı hakkında sohbet ederler. Daha sonra şiirin ne hakkında olduğunu açıklar ve tahtaya yazarak önce eğitimci daha sonra çocuklar seslendirir.

Daha Sonra, eğitimci okuyacağı şiiri,
(Çocuk Annem

*Annem bir çocuk olsa
Benden **çikolata** isterdi
Önce yemek sonra tatlı
Desem dinlemez yerd*

*Kışın ben ona **portakal** sıkardım
Sıkı giyin, **atk**,nı çıkarma sakın
Okula giderken **kedileri** sev kızım
Derdim ve kocaman gülümserdim*

*Ben annemin annesi / babası
O benim yavrum küçük **ku** um
A acın üstünde yuvamız
Solucan toplar gelir giderdim*

***Sütünü** içirdim yatırdım yatağına
Kitap okudum, oturdum sağına
Kahvaltıda **bal** sürdüm **ya** ına*

Hadi yavrum okula derdim) büyük bir kartona yazılmış halde çocukların karşısına getirir. Bu yazıda, kayıp sözcükler vardır, bu sözcükleri daha önceden çocukların minderleri altına yerleştirmiştir. Çocuklar minderlerin altından sırayla kartlarını alır ve incelerler. Eğitimci şiiri okurken, kayıp sözcüğü söylediğinde, elinde o sözcüğün kartı olan çocuk, gelip, kartonda yazılı şiirdeki uygun boşluğa yapıştırır. En sonunda, ortaya resimli bir şiir çıktığı hakkında konuşulur.

Ardından, çocuklara renkli fon kartonları ve boya kalemleri dağıtıp rahat edecekleri şekilde beklmeleri söylenir (örneğin, isteyen yere uzanabilir, dileyen masaya oturabilir vs.). sonra hafif bir müzik açılır ve eğitimci çocuklara yepyeni bir şiir okur. Şiiri dinlerken çocukların bu şiiri resimle anlatmaya başlayabileceklerini hatırlatır. Burada önemli olan, şiiri mısra mısra resme dökmek değil, şiirden esinlenerek resim yapmaktır. Çocuklar isterlerse şiiri yeniden okur ve çocukları resimle şiiri anlatmaya teşvik eder. Çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra, birbirlerine anlatmaları sağlanır.

Etkinlik sonunda çocuklara birer haber mektubu verilir, bu mektupta; ailelerin bir sonraki etkinlik için çocuklarıyla bildikleri ninnileri paylaşmaları ve ninni hakkında sohbet etmeleri istenir.



Ek- : ODEP Uygulama Foto raflar,




Orff müzik aletleri - beden perküsyonu al, mas,




Beden fark,ndal, , sessizlik ve nefes al, mas,

iclal




Benim adım Şair Tavşan,
Sabah kalkan akşam yatan,
Havuçları cebe katan,
Siz bana şa-ti deyin!

Şiir söylemektir işim,
Havuç dersin, keskin dişim,
Hop gelişim! hop gidişim!
Siz bana şa-ti deyin!




Okuldan döndüm eve
Duvarda bir çerçeve
Çerçeve de çiçek var
Gülümsüyor her yere.



Meyveleri çok severim,
her gün mutlaka yerim,
Çiçek en sevdiğim,
yiyip yiyip gülerim.



Ses ve Uyak Fark, ndal, , - iir Tamamlama Çal, mas,

Mistina




Benim adım Şair Tavşan,
Sabah kalkan akşam yatan,
Havuçları cebe katan,
Siz bana şa-ti deyin!

Şiir söylemektir işim,
Havuç dersin, keskin dişim,
Hop gelişim! hop gidişim!
Siz bana şa-ti deyin!

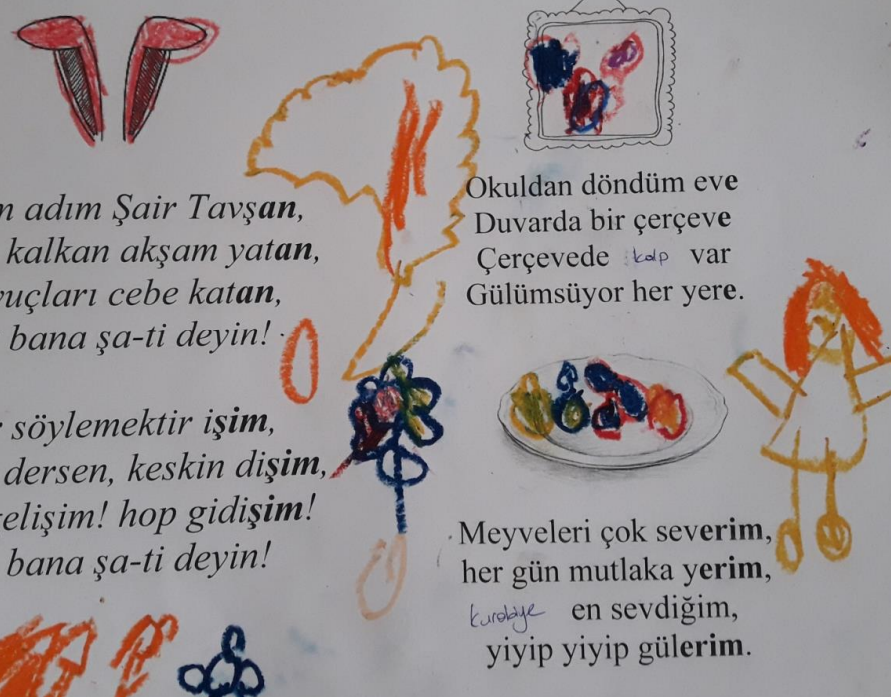
Okuldan döndüm eve
Duvarda bir çerçeve
Çerçeve de çiçek var
Gülümsüyor her yere.



Meyveleri çok severim,
her gün mutlaka yerim,
Şiir tarso, en sevdiğim,
yiyip yiyip gülerim.

Ses ve Uyak Fark, ndal, , - iir Tamamlama Çal, mas,

Edanoz



Benim adım Şair Tavşan,
Sabah kalkan akşam yatan,
Havuçları cebe katan,
Siz bana şa-ti deyin!

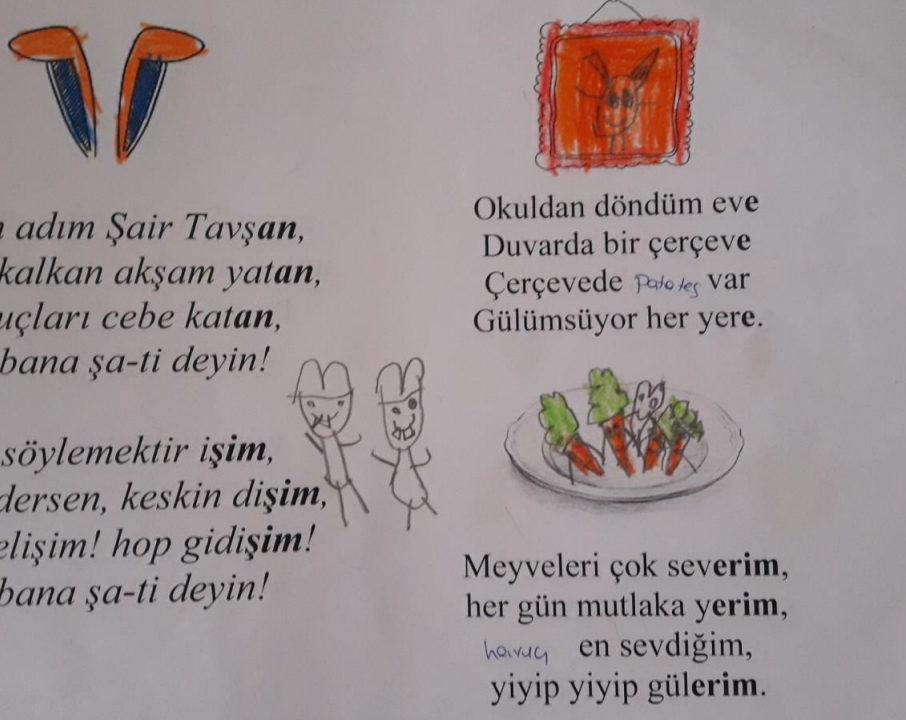
Şiir söylemektir işim,
Havuç dersen, keskin dişim,
Hop gelişim! hop gidişim!
Siz bana şa-ti deyin!

Okuldan döndüm eve
Duvarda bir çerçeve
Çerçeve de kalp var
Gülümsüyor her yere.

Meyveleri çok severim,
her gün mutlaka yerim,
kurdaya en sevdiğim,
yiyip yiyip gülerim.

Ses ve Uyak Fark, ndal, , - iir Tamamlama Çal, mas,

Hatice



Benim adım Şair Tavşan,
Sabah kalkan akşam yatan,
Havuçları cebe katan,
Siz bana şa-ti deyin!

Şiir söylemektir işim,
Havuç dersen, keskin dişim,
Hop gelişim! hop gidişim!
Siz bana şa-ti deyin!

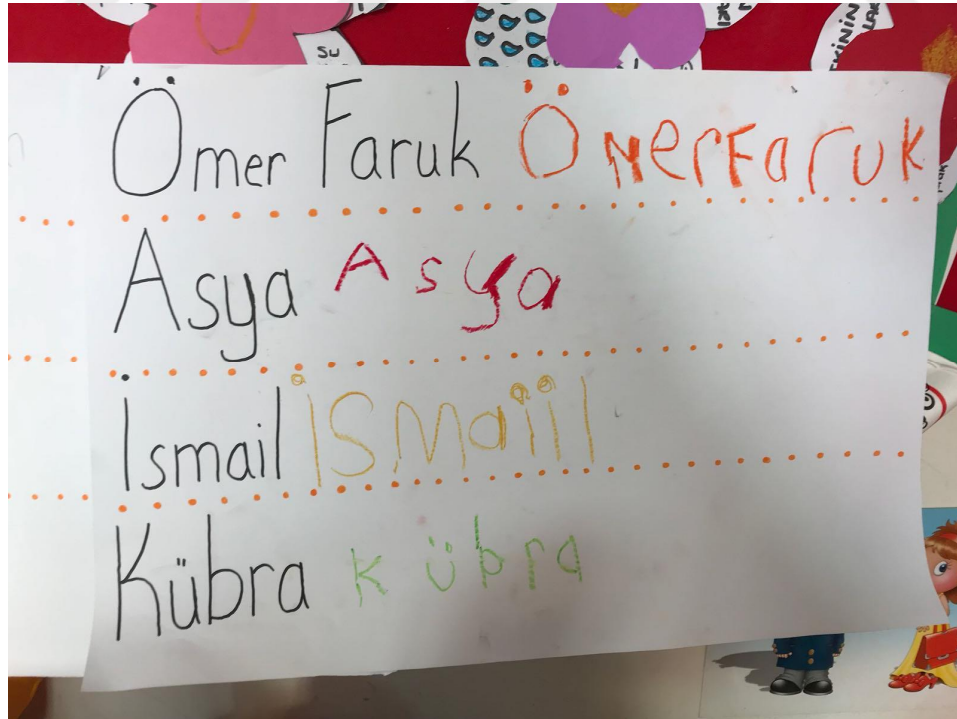
Okuldan döndüm eve
Duvarda bir çerçeve
Çerçeve de Patates var
Gülümsüyor her yere.

Meyveleri çok severim,
her gün mutlaka yerim,
havuç en sevdiğim,
yiyip yiyip gülerim.

Ses ve Uyak Fark, ndal, , - iir Tamamlama Çal, mas,



Heceleme - Resimli Hayvan Kartlar,



Fonem Farkı, - İlk Adım (Adım, Yaz Panosu)



Beden Perküsyonu - şiir Tamamlama Etkinli i



Son Ses Uyak Farkındalığı, - Resimli Ses Panosu



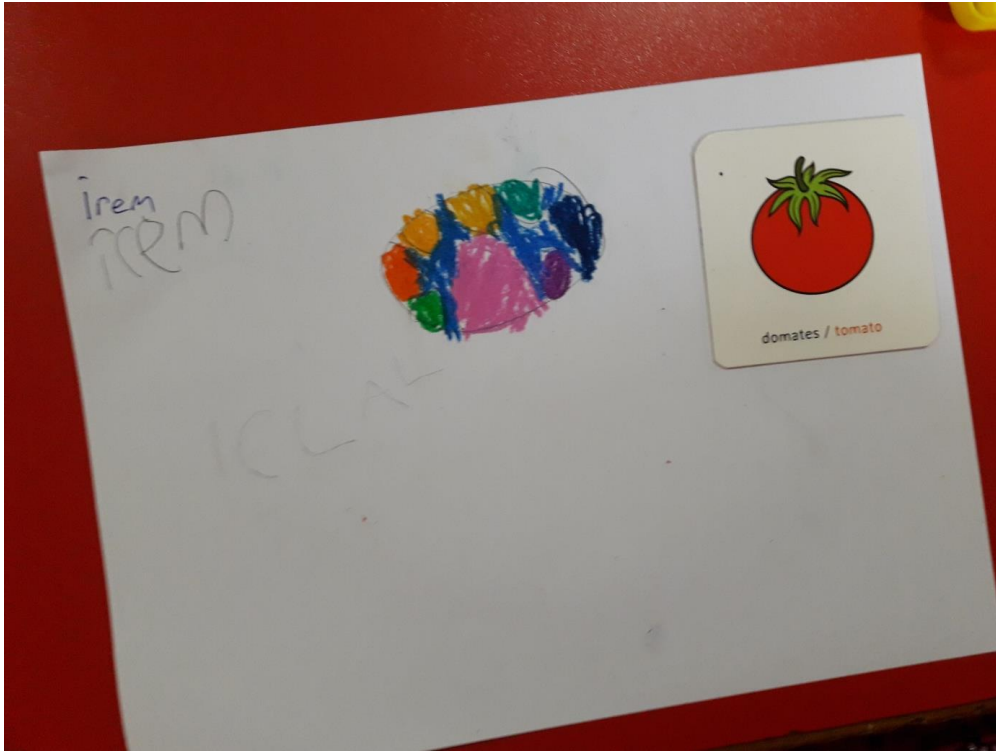
İlk Ses Uyak Farkı, - (Elma - Ev)



İlk Ses Uyak Farkı, - (Karpuz - Köpek)



İlk Ses Uyak Farkındalığı, - (Portakal - Prenses)



İlk Ses Uyak Farkındalığı, - (Domates - Dünya)



Fonolojik Farkındalık Ses Çalması, (-A-T- Masaları)



Serbest Ritim ve Heceleme Çalması, -



İki Söylen ve İki Resim Çalması,



ODEP Sonras, Çocuklar,n Şiir Defterleri



odep Sonras, Aile Toplantı,, Geri Dönütler ve Paylaşım lar

Ek-J: ODEP Sonras, Çocuklar,n iirleri

<p>OLUR</p> <p>Bunlar yıldız, gece olur. İnsanlar uyur, gündüz olur.</p> <p>A.</p>	<p>K AT</p> <p>İki çocuğun iki atı var. Atların kalpleri var Seviyorlar.</p> <p>H.</p>	<p>B LMEM</p> <p>Portakal yuvarlanır, İnsan evden çıkar Güneşi bilmem.</p> <p>M.</p>
<p>VAR</p> <p>Kedi bulutunda yazılar var At kafasında yıldızlar var.</p> <p>Çocuklar, oynuyorlar.</p> <p>E.</p>	<p>TAV AN</p> <p>Tavşan zıplayarak şiiir söyler. İyi hisseder, şiiir söyler.</p> <p>Tavşan, kardan adamla oynar, şiiir söyler.</p> <p>H.</p>	<p>LAV LAV LAV</p> <p>Çocuk gülüyor Adam dil çıkarıyor Dayım üzülüyor Ateş çıkıyor 1 2 3 4 5 ... Zombilere ateş ediyorlar, Canavar askerleri yiyor. Lav lav lav!</p> <p>İ.</p>
<p>S YAH DR FT</p> <p>Araba çok hızlı, drift atıyor. İnsan arabayı sürüyor, gaza basıyor, ateş gibi gidiyor, siyah ateşler kaydırdı arabayı.</p> <p>E.</p>	<p>PEMBE B R DEN Z</p> <p>Çocuk bulutun üstünde, kalpleri baloncuk atıyor Yıldızlar açıyor Rakamlar baloncuk yapıyor.</p> <p>E.</p>	<p>YILDIZ</p> <p>Adımı yazdım, Tabanca sayıları, Zombiye ateş ediyor, 5 6 7 8 diye.</p> <p>Kuyruğu olan adamlar var, Yıldızlı adamlar var.</p> <p>İ.</p>

Ek-K: Özgeçmi

ÖZGEÇM

Ad,-Soyad, : Hızır DİNLER

Yabancı Dil : İngilizce - Farsça

Doğum Yeri ve Yılı, : Burdur / 1992

E-Posta / Web site : mizahizir@gmail.com / www.hizirdinler.com

Eğitim Geçmişi:

I.Lisans - 2011-2015, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

II.Lisans - 2013-2018, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans - 2016-2018, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

Doktora -

Yayınlar, ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Dinler, H., Uysal, B. ve Bulur, F. G. “Dijitalleşen Dünyada Çocukların Kütüphaneye İlişkin Algıları”, 13.Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi, 26-28 Nisan2018, Afyon / Türkiye (sözlü bildiri olarak sunuldu, özet basıldı) .

Eğitim Sistem Düşüncesi Deneyim Paylaşım Sempozyumu, Şubat 2018, Denizli.

Yaratıcılık Program Çalışmaları - Öğretmen Ağı, Mart - Mayıs 2018, Denizli.

4.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER) Gönüllülüğü - 11-14 Mayıs 2017, Denizli.

Kitaplar,:

Rüyadır Sefere Çıkan Gerçek, Boy Yayınları. Nisan 2018, ISBN: 978-975-2434-78-3

Dernek/Kurulu Üyelikleri ve Sertifikalar:

TEGV Temel Gönüllülük Eğitimi - Aralık 2017

LÖSEV Gönüllülüğü - Mart 2018

TEMA Vakfı Sonsuz Süreli Üyelik - Nisan 2018

Denizli İşitme Engelliler Derneği - Mart 2018

Türk İşaret Dili Sertifikası (Temel Seviye) - Mayıs 2018