

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK
SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DENİZ AKDAL

ANKARA, AĞUSTOS, 2018

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK
SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

DENİZ AKDAL

TEZ DANIŞMANI:
PROF. DR. TEVHİDE KARGIN

Ankara, Ağustos, 2018

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Deniz AKDAL'ın hazırladığı "Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye y¼nelik SESFAR m¼dahale programının etkililiğinin incelenmesi" isimli bu araştırma j¼rimiz tarafından ¼zel Eğitim Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Tevhide KARGIN

¼ye : Prof. Dr. İbrahim DİKEN

¼ye : Doç. Dr. Cevriye ERG¼L

¼ye : Doç. Dr. İsa Birkan G¼LDENOęLU

¼ye : Dr. ¼ęr. ¼yesi Nilay KAYHAN



ONAY

Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼ęretim ve Sınav Y¼netmelięi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki ¼ęretim ¼yeleri tarafından.../.../... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca.../.../... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEK¼İ
Eğitim Bilimleri Enstit¼ M¼d¼r¼

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Deniz AKDAL

ÖZET

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Akdal, Deniz

Doktora, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı. Prof.Dr. Tevhide KARGIN

Ağustos 2018, xvi + 147

Bu araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen SESFAR müdahale programının, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen modeli niteliğinde tasarlanmıştır. Anasınıfı çocuklarına yönelik geliştirilen erken okuryazarlık testinin sesbilgisel farkındalık boyutu 157 çocuğa uygulanmış olup test maddelerinde kesme noktasının altında puan alan 42 çocuk arasından tesadüfi olarak seçilmiş 20 çocuk araştırmanın çalışma ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan müdahale programının içeriğini sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme cümleyi sözcüklere ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma becerilerini destekleyen 8 beceri alanını kapsayan ve her bir beceriye ait 9 etkinlik bulunan toplam 72 etkinlik ve 595 adet görsel oluşturmaktadır. SESFAR müdahale programı modüler programlama yaklaşımı kullanılarak hazırlanmış ve doğrudan öğretim yöntemi aşamalarına göre uygulanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri analiz edilmiş ve yüksek güvenilirlik bulguları elde edilmiştir.

Araştırma bulgularında; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmış olup deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiş; bu da uygulanan SESFAR müdahale programının zayıf

sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Grup içi karşılaştırmalarda kullanılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre; deney grubunun öntest ile sontest puanları arasında anlamlı fark bulunduğu kontrol grubunda ise; öntest ile sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerinin destekleyen SESFAR müdahale programının deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Son olarak, bu araştırmada SESFAR müdahale programının uygulama sürecinde uygulayıcılara ve ileriki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: SESFAR, Erken Okuryazarlık, Sesbilgisel Farkındalık, EROT.



ABSTRACT

THE INVESTIGATING OF EFFECTIVENESS OF THE SESFAR INTERVENTION PROGRAM AIMED SUPPORTING AT PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS

Akdal, Deniz

PhD, Department of Special Education

Thesis advisor. Prof.Dr. Tevhide

KARGIN August 2018, xvi + 147

The purpose of this research is to review the impact of *SESFAR* intervention program, which has been developed for improving phonological awareness skills, on 5-year-old children with low phonological awareness skills. The study was designed as random pattern model with pretest-posttest control group, which is one of the actual experimental design. Phonetic awareness dimension of early literacy test developed for per-school children has been applied to 157 children; 20 children, who were randomly selected among 42 children who have got lower score than the threshold, were randomly selected, constituted the workgroup of the study. The intervention program prepared for low phonological awareness skills consists of 8 skill areas that support the following skills: segmenting words into syllables, combining syllables, segmenting sentences into words, rhyme awareness, matching first phoneme, matching last phoneme, deleting first phoneme of the word and deleting last phoneme of the word. There are 9 activities for each skill, so it contains a total of 72 activities and 595 visuals. *SESFAR* intervention program has been developed using modular programming approach and it was executed in accordance with the stages of direct instruction. Interjudge reliability and application reliability of the research were checked and high reliability outcomes were obtained.

Regarding the findings of the research: Mann Whitney U test was used to compare the groups. It was found that there is a significant difference between posttest scores of test and control groups, which shows that *SESFAR* intervention program is effective on the children with low phonological awareness skills.

Wilcoxon signed ranks test was used for the comparison within the group. Accordingly, it was found that there is a significant difference between pretest and posttest scores of the test group, however such a difference was not observed in the control group. This finding shows that SESFAR intervention program that supports weak phonological awareness skills has improved phonological awareness skills of the children in the test group. At the end, suggestions were submitted for the practitioners of SESFAR intervention program and for future studies.

Keywords: SESFAR, Early Literacy, Phonological Awareness, EROT (Early Literacy Test).

ÖNSÖZ

Araştırmamı gerçekleştirebilecek bilgi, beceri ve tecrübe kazanmamı sağlayan, araştırmamın her aşamasında bana ışık tutan, başlangıçtan itibaren bu aşamaya gelinceye kadar, emeğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr.Tevhide KARGIN'a minnet borçluyum.

Araştırma sürem boyunca önerileri ile bana yol gösteren ve katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e, Doç. Dr. Cevriye ERGÜL'e ve İ. Birkan GÜLDENOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde çalışmalarına destek olan Kırşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğretmenleri ve idarecilerine, ayrıca tezimin uygulama aşamasında katkılarını esirgemeyen okul idarecilerine, çocukların araştırmaya düzenli olarak katılmasını sağlayan ailelere ve uygulama boyunca çok keyifli vakit geçirdiğim çocuklara teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin yazım aşamalarında yanımda olan, emeklerini ve yardımlarını esirgemeyen hocam Dr. Öğretim Üyesi Adem TAŞDEMİR'e, arkadaşlıklarını ve desteklerini hiç geri çekmeyen dostlarım Dr. Vahit ÇİRİŞ ve Öğretmen Turan BAŞKONUŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak; çalışmamın ve hayatımın her aşamasında her anında yanımda olan canımdan çok sevdiğim ailem babam Veli AKDAL'a, annem ve öğretmenim Dürsel AKDAL'a, gözümden sakındığım kardeşim Dr. Öğretim Üyesi Pınar AKDAL'a ve biricik yiğenim Deniz YILDIZ'a, hayat yoldaşım canım eşim Şengül AKDAL'a ve doktora ders döneminde aramıza katılan biricik oğlum Veli Çınar AKDAL'a destek ve anlayışları için sonsuz teşekkürler...

Deniz AKDAL

Ağustos, 2018

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ÖNSÖZ	viii
TABLOLAR.....	xiii
ŞEKİLLER.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sesbilgisel Farkındalık	4
1.1.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri	6
1.1.1.1. Uyak Farkındalığı	7
1.1.1.2. Kelime Farkındalığı	9
1.1.1.3. Hece Farkındalığı	9
1.1.1.4. Sesbirimsel Farkındalık	10
1.1.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi	13
1.1.3. Zayıf Sesbilgisel Farkındalık.....	20
1.1.4. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri ve Küçük Grup Müdahalesi	25
1.1.4.1. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri	25
1.2. Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Arasındaki İlişki	28
1.3. Sesbilgisel Farkındalık ve Doğrudan Öğretim Modeli.....	31
1.3.1. Model Olma Aşaması	32
1.3.2. Rehberli Uygulama	32

1.3.3. Bağımsız Uygulama.....	32
1.4. İlgili Araştırmalar.....	33
1.4.1. Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar	33
1.4.2. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	41
1.5. Problem	45
1.6. Amaç	48
1.7. Önem.....	48
1.8. Sınırlılıklar	53
1.9. Tanımlar	53
BÖLÜM II.....	54
2.YÖNTEM.....	54
2.1. Araştırmanın Modeli	54
2.2. Çalışma Grubu	55
2.2.1. Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması	55
2.2.1.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Özellikleri	58
2.3. Araştırma Ortamı	59
2.4. SESFAR Müdahale Programı	60
2.5. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları	64
2.5.1. Bilgi Formu (BF).....	64
2.5.2. Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT).....	64
2.5.2.1. EROT'un Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bilgiler.....	65
2.5.2.2. EROT'un İçeriği	66
2.5.2.3. EROT'un Puanlanması ve Yorumlanması	67
2.6. Uygulama Süreci.....	68
2.6.1. Pilot Uygulama Süreci	68
2.6.2. Deney Süreci (Ana uygulama).....	69

2.6.2.1. Ana Uygulama Süreci.....	69
2.6.2.1.1. Öntest aşaması.....	69
2.6.2.1.2. Deney aşaması.....	70
2.6.2.1.3. Sontest Aşaması.....	73
2.7. Güvenirlilik Verileri.....	73
2.7.1. SESFAR Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verileri.....	73
2.7.2. SESFAR Uygulama Güvenirliği Verileri.....	74
2.8. Verilerin Analizi.....	75
BÖLÜM 3.....	76
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	76
3.1. Gruplar Arası Karşılaştırma.....	76
3.2. Grup İçi Karşılaştırma.....	80
BÖLÜM 4.....	82
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
4.1. Tartışma.....	82
4.2. Öneriler.....	87
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	87
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	123
Ek A: SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Formu.....	124
Ek B: BİLGİ FORMU.....	125
Ek C: SESFAR Müdahale Programı Uygulama Planı ve Görsel Örnekleri.....	126
Ek C.1: Cümleyi Sözcüklerine Ayırma Etkinlik Örnekleri.....	126
Ek C.2: Uyak Farkındalığı Etkinlik Örnekleri.....	128

Ek C.3: Sözcükleri Hecelerine Ayırma Etkinlik Örnekleri	130
Ek C.4: Heceleri Birleştirme Etkinlik Örnekleri	132
Ek C.5: Sözcüklerin Son Sesini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri.....	134
Ek C.6:Sözcüklerin İlk Seslerini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri	136
Ek C.7: Sözcüklerin Son Sesini Atma Etkinlik Örnekleri.....	138
Ek C. 8: Sözcüklerin İlk Sesini Atma Etkinlik Örnekleri.....	140
Ek D İzinler	142
Ek D.1: EROT Uygulama Veli Onay Formu	142
Ek D.2: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı	143
Ek D.3: SESFAR Programı Uygulama İzni	144
Ek D.4: EROT Uygulama İzni	145
Ek D.5: SESFAR Müdahale Programı Uygulama Veli Onay Mektubu.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	147

TABLOLAR

	Sayfa
Tablo 1. Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Model	54
Tablo 2. Çalışma Grubu Çocuklarına Ait Bilgiler.....	57
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşlarına İlişkin Betimsel Değer	57
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Annelerinin Demografik Özellikleri	58
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri.....	59
Tablo 6. Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi Ve Alt Teste İlişkin Madde Sayıları İle Alt-Üst Madde Faktör Yük Değerleri.....	65
Tablo 7. Uygulanan Etkinliklerin Zamansal Dağılımı.....	72
Tablo 8. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Güvenirlik Verisi	73
Tablo 9. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Verileri.....	74
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Mann Withney U Test Sonuçları	76
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Performansları	77
Tablo 12. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Performanslarına İlişkin Betimsel Değer	78

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Mann Withney U Test Sonuçları.....	78
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Performansları.....	79
Tablo 15. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Performanslarına İlişkin Betimsel Değer	80
Tablo 16. Deney Grubu Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	80
Tablo 17. Kontrol Grubu Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest – Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	81

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Karmaşıklık Düzeyi..... 15

Şekil 2. Basket Kelimesinin Ses Yapısının Hiyerarşik Gösterimi 17



KISALTMALAR

SESFAR Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleyen Müdahale Programı

EROT Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi

MEB Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İnsanların bilgi ediniminde önemli bir araç olan okuma-yazma, ilköğretim döneminden başlayarak kişilerin yaşamlarının sonuna kadar gelişerek devam eden bir kazanımdır. Okuma öğrenimi, her ne kadar ilköğretim birinci sınıfın hedefi olarak görülse de, önkoşul beceriler olarak adlandırılan erken okuryazarlık becerileri daha erken dönemde kazandırılmaktadır. Erken okuryazarlık konusunda çalışmalar yapan bir araştırmacı olan Teale (1995) erken çocukluk yıllarındaki okuryazarlık gelişimini "formal öğretim öncesi hazırlık evresi" ile "formal dönem" olarak ikiye ayırmıştır. Araştırmacı, formal okuma öncesi dönemin okumaya hazırlık dönemi, formal öğretim döneminin başlangıcını formal okuma-yazma öğretiminin başlangıcı olarak ifade etmiştir. 1920'den ve 1980'li yıllara kadar da bu ayırım benimsenmiştir. Davey ve Churchill (2001), 1980'lerden itibaren okulöncesi dönemde gerçekleştirilen formal okuma-yazma öğretimi öncesi dönemini erken okuryazarlık (early literacy) olarak adlandırmışlardır. Türkiye'de ise erken okuryazarlığın karşılığı olan filizlenen okuryazarlık kavramını ilk kez 1996 yılında Uzuner tarafından kullanılmıştır (Uzuner, 1996). Ardından 2007 yılından bu yana Türkçe alanyazında erken okuryazarlık olarak yer almıştır (Gül ve Turan, 2007). Erken okuryazarlık kavramının alanyazına girmesiyle birlikte erken okuryazarlık becerileri ile erken okuryazarlık alt boyutları alanyazında yerini almaya başlamıştır (Baydık, 2003).

Alanyazına bakıldığında birden fazla erken okuryazarlık alt boyutu olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık sözel dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi alanlarını kapsamaktadır (Elliott ve Olliff, 2008). Erken okuryazarlık, okuma yazmayı okulöncesi dönemde öğrenmekten ziyade ilköğretimde okuryazarlığa kolay bir geçiş yapabilmek için çocuğun okulöncesinde kazanması gereken önkoşul becerileri içermektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, kısa ve uzun dönemde okul başarısı üzerinde

etkili olduğu gözlenen erken okuryazarlık becerilerinin, okulöncesi dönemde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Ergül ve diğerleri, 2016).

Whitehurst ve Lonigan (1998) erken okuryazarlığı çocukların erken dönemde formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma yazma becerilerine ilişkin edinmeleri gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tamamı olarak ifade etmişlerdir. Okuma yazmanın temelini oluşturan erken okuryazarlık becerileri, ileri dönemde okuma-yazma becerilerinin bir yordayıcısı olarak bazı bilgi, beceri, tutum ve davranışları içermektedir. Bu beceriler alıcı dil, ifade edici dil, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük dağarcığı, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı olarak sıralanabilir. Bu becerilere ait bilgilere ilerleyen bölümlerde sırası ile yer verilmiştir.

Bu beceriler arasında yer alan sözcük bilgisi, yazılı bir metin okunduğunda, bir konuşma dinlendiğinde ya da yazılıp konuşulduğunda anlaşılan sözcüklerin tamamıdır (Bennett Armistead, Duke ve Moses, 2005). Okulöncesi dönemdeki çocuklar dinleme veya konuşma sırasında farkında olmadan yeni sözcükler edinirler ve bu yeni kazandıkları sözcükleri anlamlandırarak kullanmak için anlaşılır hale getirirler (Schickedanz, 2004). Çocuklar sözcük bilgisini yalnızca yeni sözcükler öğrenmekle değil, eski sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek de genişletirler (Aktan Kerem ve Kınık, 2006). Genişletilen sözcük bilgisi duygu ve düşünceleri ifade etmek, önceki bilgileri yorumlamak, etkili bir iletişim kurmak ve yeni kavramlar öğrenmek için çocuklara bilişsel açıdan bir zemin hazırlar (Sedita, 2005). Sözcük bilgisi çocukların dil yapılarının oluşması ve anlama becerilerinin gelişmesi açısından da okuma yazmaya hazırlık becerilerdendir (Erdoğan, 2013) ve erken okuryazarlık becerileri ile yakın ilişki içerisinde olan dil becerisi (Zhang ve Alex, 1995) ile doğrudan ilişkilidir (Hirsch, 2003; Venn ve Jahn, 2004). Okuyucuların sözcük bilgisinin fazla olması, okuma görevi sırasında gerekli olan sözcük çözümleme ve akıcı okuma daha ileri düzey bir beceri olan okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Sözcük bilgisi, okuma-yazma becerileri ile bağlantılı olduğundan, daha az sözel etkileşim fırsatı veren ailelerin çocuklarının okuma-yazma becerilerinin düşük olduğu ilgili çalışmalarda bulunmuştur (Metsala, 1999). Buna karşın, sosyoekonomik ve kültürel düzeyleri yüksek, çocuklarıyla birlikte nitelikli zaman geçiren ailelerde çocukların dil ve okuma yazma becerilerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir (Constantine, 2004).

Sözcük bilgisi, okuduğunu anlama başarısının en belirleyici bileşenlerinden biridir (Greene ve Lynch-Brown, 2002). Çocuğun, doğru okumasının yanı sıra okumanın nihai amacı olan, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmesi için sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmeleri gerekmektedir (Ergül ve diğerleri, 2014). Bu nedenle erken okuryazarlık için temel bir beceri olan sözcük bilgisinin ileriki okuma performansı üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir.

Bir diğer erken okuryazarlık becerisi olan yazı farkındalığı, yazılı dilinin ve yazım kurallarının anlaşılmasını içermektedir. Bu içerikte “çevresel yazıların anlaşılması, kitap kavramları, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramları ve alfabe bilgisi” yer almaktadır (Vukelich Christie and Enz, 2008). Clay (2000) yazı farkındalığını; çocuklar herhangi bir kitabı eline aldıklarında onu ne yaparlar? Doğru şekilde açabilirler mi? Kitabın ön yüzünden mi başlarlar? Kitabın ilk sayfasına mı bakarlar? Resimlerle mi yoksa yazı ile mi ilgilenirler? Bir defada tek bir sayfayı mı çevirirler? Çocuklar, erken okumayazmada yazıyı konuşma diline çevirmeyi kendi isteğiyle keşfedebilir mi? Başkalarının okumasını istediğimiz iletileri nasıl yazarız? Hikâyeye nereden başlar? Okumaya nereden başlanır? Hangi yöne doğru okunur? gibi sorular üzerinden tanımlamıştır.

Dinlediğini anlama erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Okumanın nihai amacı okuduğunu anlamaktır. Okuduğunu anlamanın ön koşul becerileri arasında erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan dinlediğini anlama becerisi önemli bir yere sahiptir (McGee ve Morrow, 2005). Dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanan çocuklar dinlediğini anlama becerisinde başarılı olmaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Dinlediğini anlama becerisinin çocuklarda var olan dil becerileri ile yakından ilişkili olduğu ve başarılı bir dinlediğini anlama becerisine sahip olabilmek için temelde sözel dili anlama becerisi kapsamında ele alınan üç alt beceride belirli bir yetkinliğe ulaşmak gerektiği ifade edilmektedir (Hagtvet, 1998, 2003; Kendeou, 2005). Bunlar; sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve beceriler ile morfolojik farkındalık becerileridir (Bruning, Schraw ve Ronning, 1999; Elbro, 1990; Kendeou ve diğ., 2005; Tunmer, Nesdale ve Wright, 1987). Dinlediğini anlama, sözlü ifade ve sözcük dağarcığı gelişimini kapsar. Çocuklar sözel dili konuşarak ve yetişkinleri dinleyerek edinir. Sözcük gelişimi, anlam bilgisini artırmak için özel bir sistemdir. (Davis, 2004; Strickland ve Riley Ayers, 2007; Willis,

2008). Erken dönemde edinilen dinlediğini anlama becerisi çocuklara okunan kitaplarla daha fazla gelişmektedir (Schickedanz, 2004). Daha çok yeni sözcük öğrenen çocuk ise daha karmaşık yapıdaki öyküleri anlayabilir. Bu sonuç sesli okumaların dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Harf bilgisi ise, sözcüklerin temelini oluşturmaktadır. Çevredeki yazılar, okulöncesi dönemde çocukların dikkatini çekmeye başlar. Çocuklar çevrelerindeki yazıları ilk olarak görsel bir obje olarak düşünürler ve resimler ile işaretlerden sonra sözcüklere, harflere odaklanırlar. Bunun sonucunda çocuklar sembollerin anlamlarını anlamaya başlayarak alfabe bilgisine sahip olurlar (Epspinosa ve Burns, 2003). Alfabeyi anlamak için gerekli olan harf bilgisi, ilk olarak çocuğun kendi ismindeki harfleri fark etmesiyle başlar (Bayraktar, 2013). Çocukların sesleri öğrenirken ve sözcükleri okurken harflerin isimlerinden yararlandıkları; bu nedenle harf bilgisinin sesbilgisel farkındalığın gelişiminde bir önkoşul bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Johnson, Anderson ve Holligan, 1996; Treiman ve Rodriguez; 1999). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin, harf bilgisi olmayan çocuklarda gelişmesinin daha zor olduğu ve bu yüzden de bu iki beceri öğretiminin birleştirilmesinin, tek olarak öğretilmesine göre öğrenme sürecini daha hızlandırdığı bildirilmektedir (Bus ve Van IJzendoorn, 1999; Roberts ve Neal, 2004; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000). Erken okuryazarlık becerileri arasında önemli bir yere sahip olan diğer beceri ise sesbilgisel farkındalık becerisidir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin bu çalışmanın konusunu oluşturması nedeniyle izleyen bölümlerde ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

1.1. Sesbilgisel Farkındalık

Erken okuryazarlık becerileri içerisinde önemli bir beceri olarak görülen sesbilgisel farkındalık becerisi (Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher ve Mehta, 1999) dilin ses yapısı üzerine düşünme ve sesi değiştirme yeteneğidir (Scarborough, 2002). Sesbilgisel farkındalık, kelime ve hece düzeyinden (uyak farkındalığı, hece, hece başı-hece sonu) başlayarak bireysel seslerin en yalın haline (sesleri birleştirme, sesleri değiştirme ve sesleri atma) giden geniş bir beceri sürekliliği olarak görülmektedir. (Scarborough, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerisi içerisinde kelime, hece, anlamlı veya anlamsız hecenin ilk sesinin tespiti, tespit edilen ilk ses atıldıktan sonra geriye

kalan kısımları söyleme, kelime ve hecelerdeki sesleri değiştirme becerilerini barındıran oldukça kapsamlı bir beceridir (Adams, 2017) ve dile ait biçimbirimleri oluşturan sesbirimlerin bilinçli olarak düzenlenmesini içerir (Magnusson, 1991). Buna göre sesbilgisel farkında olma, sözcükteki seslerin sayısını belirleme, ilk veya son sesi aynı olan sözcükleri bulma, ilk veya son sesi farklı olan sözcükleri bulma, sözcüğün ilk veya son sesini atma, sözcüğü seslerine ayırma veya seslerden sözcük oluşturma gibi işlemleri kapsamaktadır (Magnusson, 1991). Sesbilgisel farkındalık, söylenen kelimelerdeki sesbilgisel yapıları fark etmeye, kelimelerdeki sesleri tek tek ayırmaya ve bu sesleri değiştirme becerilerine odaklanmaktadır (Triplett, 2016; Gillon, 2017). Ayrıca sesbilgisel farkındalık çocuğun, cümlelerin kelimelerden oluştuğunu, kelimeleri oluşturan seslerin birbirleri ile farklılıklarını, kelimelerin söylenişlerinin benzer olabileceğini, kelimelerin ilk seslerinin aynı sesle başlayabileceğini, kelimelerin son seslerinin aynı sesle bitebileceğini, kelimelerin ortalarındaki seslerin aynı olabileceğini, kelimelerin sesbirimlerine ayrılabilceğini, ses birimlerini birleştirerek kelimeler üretebilmeyi ve kelimelerden bazı hece veya sesler çıkarıldığında yeni kelimeler oluşabileceğini fark edebilmesini kapsamaktadır (Bennett-Armistead ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalık, sadece kelimelerle ilgili bir süreç değildir; aynı zamanda kelimenin ve anlamının ötesinde odaklanılan nokta, kelimenin ses yapısına ait becerileri kapsamaktadır (Karaman, 2013). Bu açıdan sesbilgisel farkındalık becerisi, sesbirim-yazıbirim ilişkisinin anlaşılması ve sözcüklerin görsel ve işitsel yapısının kavranması açısından önemli olan bir üstdil becerisi ve (Karaman, 2013) sesbirimlerinden oluşan biçim birimlerin sistematik olarak düzenlenmesini içeren bir beceridir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Üstdil becerilerin bir bölümünü oluşturan sesbilgisel farkındalık; sözcükleri oluşturan seslerdeki benzerlik ve farklılıkları duyabilme becerisidir. Sözcükleri seslerine ayırabilmeyi, sesleri birleştirerek sözcükleri oluşturmayı, heceleri sesbirimlerine bölmeyi, kelimelerin başlangıç, orta ve son seslerini değiştirerek yeni sözcükler üretebilme gibi becerileri içerir (Bennett ve diğerleri, 2005). Bu beceriler okulöncesi dönemde hızla ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Webb, Schwanenflugel ve Kim, 2004). Bu yüzden, çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile okulöncesi dönemde karşılaşmaları çocuklarda dili oluşturan harflerin ve kelimelerin seslerden oluştuğunun farkındalığının oluşması onları ilkokula daha iyi hazırlamaktadır. Bu doğrultuda çok miktarda sesbilgisel farkındalık etkinlikleri ile karşılaşan çocukların ses farkındalıklarındaki gelişme ileriki dönemde okuma becerilerinin ediniminde ve akademik başarıda ortaya çıkmaktadır (Caroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003).

Sesbilgisel farkındalığa ilişkin ayrıntılı bilgiler ilerleyen bölümlerde sesbilgisel farkındalık becerilerinin ayrıntılı olarak neler olduğu ve bu becerilerin gelişim süreçleri ile birlikte verilmektedir.

1.1.1. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri

Farklı dillerde, sesbilgisel farkındalık becerileri ve bu becerilerin gelişimlerini incelemeye odaklanan araştırmalar 1950'li yılların sonlarına dayanmaktadır. 1960'larda Rus bilim adamları Zhurova ve Elkon bir kelimeyi okuma sırasında çıkan sesler arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalarında sesbilgisel farkındalık kavramına ilk olarak ortaya koymuşlardır (Dahmer, 2010). 1963 yılında Chall, Roswell ve Blumenthal sesbilgisel farkındalığın okuma becerisi ilişkisine değinerek sesbilgisel farkındalığı erken okuryazarlığın temel unsurlarından birisi olarak ortaya koymuşlardır (Costenaro, 2013). Ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili araştırmalar yakın tarihte başlamıştır (Turan ve Akoğlu, 2011). Söylenişleri benzer olan kelimeleri eşleştirme ve ayırt etme, sözcükleri hecelerine ayırma, ses yinelemesine dayalı beceriler, bir sözcükte yer alan sesbirim sayısını hesaplayabilme, farklı hece yapısındaki sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, sözcüklerde yer alan sesbirimleri birbirleri ile değiştirebilme gibi çeşitli becerileri içeren sesbilgisel farkındalık becerisi, alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Wright ve Jacobs, 2003). Bu becerilerin edinim aşamaları ve sırası da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin literatürde edinim ve gelişim sırası verilmiş olsa da alanyazında farklı dillerde sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinim sırasını belirlemeye yönelik çalışmalarda göze çarpan ortak nokta, sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı düzeylerden oluşmakla birlikte, her düzeyin kendi içinde artan zorluk derecelerine sahip olduğudur (Turan ve Akoğlu, 2011). Ancak, bir çocuğun sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde bir sonraki beceriyi edinebilmesi için bir önceki beceride uzmanlaşması gerekmemektedir. Aksine, sesbilgisel farkındalık becerileri süreklilik ve devamlılık göstermektedir. Çocuklar aynı süreç içinde kelime farkındalığı becerisinin gelişim düzeyinde farklı bir düzeyde olabilirken hece farkındalığı becerisinde farklı bir düzeyde bulunabilmektedir. (Yopp ve Yopp, 2000).

Sesbilgisel farkındalık becerileri kendi aralarında bir ön koşul niteliğinde değildirler ancak bir becerideki gelişim diğer beceriyi etkilemektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimi; söylenişleri benzer olan kelimeleri fark edebilme, heceleri fark edebilme, kelimelerin ilk seslerini ve son seslerini fark edebilme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturabilme, sözcükleri sesbirimlerine ayırabilme, kelimelerdeki sesleri atma gibi bir edinim sırası da izlemektedir (Schule, Skibbe ve Rao, 2007).

Çocukların erken dönemde sahip oldukları yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerinin, onların ilk okumaya geçtiklerindeki harf ses dönüşümlerini, bu becerilerde zorlanan akranlarına göre daha başarılı bir biçimde gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Bu harf ses dönüşümlerinin özellikle Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan dillerde daha kolaylıkla kazanılması beklenmektedir. Nitekim alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerilerin farklı dillerde yapılan okumalar üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok araştırmada, bu becerilerin okumanın yapıldığı dilin dilbilimsel (ortografik ve sesbilgisel) özelliklerine göre farklı etkilerinin olduğu da ifade edilmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Wagner ve Torgesen, 1987). Sesbilgisel farkındalık becerilerini oluşturan uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirimsel farkındalık becerileri ayrıntıları ile alt başlıklarda verilmiştir.

1.1.1.1. Uyak Farkındalığı

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin başlangıcını oluşturan uyak farkındalığı, söylenişleri benzer olan kelimeleri fark etme yeteneğidir (Konza, 2011) ve hece sonu birimlerine dayanan bir sesbilgisel farkındalık biçimidir (Treiman, 1992). Uyak farkındalığı bulunan sözcükler üretmek ise söylenişleri benzer olan kelimeler üretme yeteneğidir (Konza, 2011). Farklı başlangıç sesleri olan ancak vurgulanan ünlünün ve onu izleyen seslerin aynı olduğu kelimelerden oluşmaktadır (ör. kat, yat, tat).

Uyak farkındalığı dikkat gerektiren bir beceridir, çünkü küçük çocukların sesbilgisel farkındalıkla bağlantılı olarak ustalaştığı ilk beceri olduğu düşünülmektedir

(Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002). Pek çok çalışma (Ellis ve Large, 1987; Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980), uyak farkındalığı becerisinin, okuma yeteneğinin yordayıcıları arasında olduğunu belirlemiştir. İlişkisel çalışmalar (Goswami, 2002; Bradley, Bryan, Crossland ve MacLean, 1990; Crossland, ve MacLean, 1990; Bryant ve Bradley, 1987) okulöncesi yıllarda düzenli bir şekilde söylenişleri benzer olan sözcükler ile karşılaşmanın erken okuryazarlık becerilerini güçlendirdiğini işaret etmektedir.

Lane ve diğerleri (2002) çocukların doğuştan yakınlı sözcükleri tanıma yeteneğine sahip olmadığını, büyüdükçe çevresindeki konuşulan dil ile karşılaştıkça uyak farkındalığı becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Fakat risk grubunda bulunan çocukların bu doğal süreçte uyak farkındalığı becerilerinde zayıf performans sergiledikleri, söylenişleri benzer olan ve olmayan kelimelerin tespitinde zorluk yaşadıkları ve eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Lovelace, 2008). Lane ve diğerleri (2002) bu eğitim sürecinde sadece söylenişleri benzer olan kelimeler üzerine odaklanmanın yeterli olmadığını, çocukların söylenişleri benzer olan sözcükler üretme, söylenişleri farklı olan sözcüklerin farklılıklarını tespit etme, söylenişleri benzer olan sözcükleri eşleştirme, kelimelerin hece başları ile sonlarını değiştirme ve birleştirme becerilerini kullanarak söylenişleri benzer olan sözcükler oluşturma becerilerini de kapsamaması gerektiğini dile getirmişlerdir. (Lane ve diğerleri, 2002). Söylenişleri benzer olan kelimeleri doğrudan öğretim yoluyla öğretmek gerekse de bunlar tekerlemeler, kitaplar, şarkılar ve şiirler gibi bebeklikteki okuma faaliyetleri içinde de bulunmalıdır. (Yopp ve Yopp, 2009). Pek çok çocuk, söylenişleri benzer olan sözcükleri göstermekten, yapmaktan veya yaratmaktan hoşlanır. Bu aşamada çocuklar genellikle en çok sevdikleri yakınlı kitapların tekrar tekrar okunmasını isterler (Scott, 2009). Söylenişleri benzer olan kelimeler, okumaya başlayan kişinin duyma becerilerini kullanmasına ve duydukları ile yazılı olanları daha kolay ilişkilendirmesine imkân sağlamaktadır (Yopp ve Yopp, 2009). Okulöncesi dönemde tekerlemelerle çok fazla karşılaşan çocukların söylenişleri benzer ve farklı olan kelimeleri tespit etmede iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç uyak farkındalığı becerisinin ileriki dönem okuma becerisini yordayan sesbilgisel farkındalık becerilerinden biri olduğunu göstermektedir (Pannell, 2012).

1.1.1.2. Kelime Farkındalığı

Kelime farkındalığı becerisi sesbilgisel farkındalık becerisi içerisinde yer alan önemli bir beceri olduğu gibi cümlelerin kelimelerden oluştuğunun ve bu kelimelerin değiştirilebileceğinin bilinmesi anlamına da gelmektedir (Moats ve Tolman, 2009). Bu beceriyi edinen çocuklar kelimeleri tanır ve kelimeleri birbirlerinden ayırabilirler (Mohammed, 2013). Çocuklar bu beceriyi yavaş yavaş konuşmanın kelimelerden oluştuğunun farkına vararak edinirler. Örneğin, konuşmaya yeni başlayanlar “hepsi bitti” veya “teşekkür ederim”i tek bir kelime gibi düşünür. Bu gelişimsel olarak doğrudur. Çocuklar dinlemede deneyim kazandıkça “hepsi” ve “bitti” ile “teşekkür” ve “ederim”in farklı kelimeler olduğunu fark eder (Scott, 2009). Çocukların kelime farkındalığı becerisini çabuk edinmelerinde kelime yapılarının konuşma ve okuma sırasında bir bütün olarak çocuklara sunulması etkilidir (David, Chard, Shirley ve Dickson, 1999). Ayrıca çocuklara kitap okumak ve kullandıkları kelimelerle onların dikkatlerini çekmek kelime farkındalığı becerisinin gelişimini hızlandırmaktadır. Kelime farkındalığı becerisinin gelişiminde yaş ve diğer sesbilgisel farkındalık becerilerin binişikliği de önemlidir (David, Chard, Shirley ve Dickson, 1999). Kelime farkındalığı becerisinin gelişimi ilerleyen bölümde yaş ve gelişim düzeyleri ile birlikte ayrıntıları olarak açıklanmaktadır.

1.1.1.3. Hece Farkındalığı

Hece farkındalığı, bir kelimedeki heceleri belirleme ve hece sayısını tespit etme yeteneğidir (Mann ve Liberman, 1984). Hece farkındalığı temel olarak sözcükleri oluşturan sesler arasında ayırım yapabilme yeteneği olduğu gibi alfabetik kurallara uygun oluşturulan kelime yapılarındaki farklı tür ses yapılarını ayırt etme becerisidir (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003) ve çocukların kullandıkları dilin ses yapılarının kazanılmasına da yardımcı olmaktadır (Love ve Reilly, 2006).

Liberman, Shankweiler, Fischer, ve Carter (1974)'e göre, hece farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerileri arasında erken dönemde kazanılan becerilerdendir. Çocuklar dört yaş civarında heceleri birleştirmeye başlarlar ve oyun oynayarak birleştirdikleri hecelerden kelimeler oluşturmaktan keyif alırlar (Yopp ve Yopp, 2009).

Bu beceriyi doğal olarak edinemeyen çocuklar ise kolay bir eğitimle kelimelerdeki heceleri ayırt edebilme becerisini kazanmaktadır (Lane ve diğerleri, 2002). Bu eğitimler hece ile ilgili bazı özellikleri bünyesinde barındırmak ve dikkat etmek zorundadır (Gillon, 2017). a) Bir hece muhakkak bir sesli harf içermelidir. b) hecelerin bölünmesinde kelimenin vurgusuna ve hece bölüm yerine dikkat edilmelidir çünkü bazı kelimelerin yanlış bölündüğünde dahi bölünen kısmının anlamlı olması çocukların yanılmasına sebep olabilmektedir (ör. kar-ton / kart-on) (Gillon, 2017). Bu beceriyi kazanan çocuklar hecelere ayırma ve heceleri birleştirme becerilerinde başarılı olmaktadır. Hece farkındalığı becerisinin gelişimi ilerleyen bölümde yaş ve düzeyleri ile birlikte ayrıntıları olarak açıklanmaktadır.

1.1.1.4. Sesbirimsel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde önemli bir yere sahip olan sesbirimsel farkındalık becerisi en karmaşık ve seslerin en yalın olduğu beceridir. (Schuele ve Boudreau, 2008). Seslerin bilinçli olarak değiştirilmesini içeren sesbirimsel farkındalık, sesbilgisel farkındalığın bir alt becerisidir (Lieberman ve Shankweiler, 1991). Sesbirimsel farkındalık, hece veya kelimeleri seslerine ayırma, sesleri birleştirme, kelimelerdeki sesleri atma ve bu seslerin yalın haline dikkat etme yoluyla bilinçli olarak sesleri değiştirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda ses birimi, hecenin veya kelimenin anlamını değiştiren en küçük birimdir (ör. kat ve yat /k/ ve /y/) (Fukuda, 2013).

Wang (1999) ses seviyesindeki sesbilgisel farkındalık becerilerini çeşitli kategorilere ayırmıştır: (a) Kelime ve heceleri parçalara ayırarak sesleri belirleme; ilk sesi belirleme (ör. tok kelimesi hangi sesle başlar?) veya bir kelimeyi tekil seslere ayırma (ör. kat dediğimde hangi sesleri duyuyorsun?) (b) Sesleri birleştirme; bireysel seslerine ayrılmış kelimeleri birleştirme (ör. /t/-/o/-/k/ sesleri bir araya gelirse hangi kelimeyi elde ederiz?), (c) ses atma; kelime içindeki bir sesi silerek söyleme (ör. okul kelimesinden /o/ sesi çıkartılırsa geriye ne kalır?), (d) ses değiştirme; bir sesin yerine başkasını koyma (ör. yol kelimesindeki /y/ sesini, /k/ ile değiştirirsek yeni kelime ne olur?) (e) Ses ayırma (farklılık bulma becerisi); ilk, orta veya son sesi diğerlerinden

farklı olan kelimeyi bulma (ör. kat, yol ve kek, bu kelimelerden hangisinin ilk sesi diğerlerinden farklıdır?) (Mercer ve Mercer, 2004).

Sesbirimsel farkındalık becerisi, kelimeleri seslere ayırmak ya da bir kelimedeki tekil sesleri saymak gibi kendi içerisinde farklı beceriler barındırmaktadır. Sesleri parçalara ayırmak, ilk ve son sesleri ya da tekil sesleri kapsayacak biçimde birçok yolla yapılabilir. İlk sesin bulunması bir kelimenin ilk sesini belirleme yeteneğidir (ör. m-aymun). Son sesin bulunması bir kelimenin son sesini belirleme yeteneğidir (ör. oku-1). Kelimelerdeki sesleri parçalara ayırmak ise bir kelimeyi tekil seslere ayırmaktır (ör. kedi: /k/-/e/-/d/-/i/) (Jaskolski ve Moyle, 2013).

Çocuk sözcükteki sesleri parçalara ayırdığında aslında hece veya kelimedeki ilk sesi ve son sesi tespit de etmiş olmaktadır. Chiappe, Siegel ve Wade-Woolley (2002) aynı sesle başlayan veya aynı son sesle biten kelimelerin belirlenmesi için çocukların farklı kelimelerdeki sesleri karşılaştırmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuk bu beceriyi seslerin bağımsız halini söylemeden ve sesleri değiştirmeden önce kullanmaktadır. Bu beceride çocuktan hedef kelimeyle aynı sesle başlayan veya biten bir kelime seçmesi istenir (ör. kat, yol ve sap, kelimelerinden hangisi yat kelimesinin ilk sesi ile aynı başlar?). Bir başka örnek de, çocuktan hedef kelimeyle aynı sesle başlayan ya da biten başka bir kelime bulmasının istenmesidir (ör. çocuklara bir kedi resmi gösterip kedinin ilk sesiyle başlayan bir kelime söylemelerini istenmesi gibi) (Fukuda, 2013).

Sesleri birleştirme becerisi, ses gibi küçük unsurları bir kelime oluşturacak şekilde bir araya getirme yeteneğidir (ör. /k/-/e/-/d/-/i/: kedi). Çocuklara sözel olarak bir hecenin ilk sesi ve geriye kalan kısmı ya da bir dizi ayrı ses verilir. Bunları birleştirerek bir araya getirmeleri ve yeni bir kelime veya hece oluşturmaları istenir (Hsin, 2007). Ses birleştirme becerisi, çocukların bir hecenin ilk sesi ve geriye kalan kısmının birleştirilerek kelime oluşturmasını gerektirir (/k/ sesi ve geriye kalan kısım /at/ birleştirildiğine hangi kelime oluşur?). Çocukların üç ya da dört sesi bir kelimedeki birleştirilerek ortaya kelime üretmesi de sesleri birleştirme becerileri ile alakalıdır (ör. /t/-/o/-/k/ sesleri bir araya gelirse hangi kelimeyi elde ederiz?) (Torgesen ve Mathes, 2002).

Sözcüğü seslere ayırma becerileri net bir ses farkındalığı düzeyi gerektirir ve sesbilgisel farkındalık hiyerarşisinde yüksek beceri gerektiren beceriler olarak görülür

(Hsin, 2007). Çocukların bir kelimeyi küçük ses parçalarına ayırması ve bu sesleri düzgün bir şekilde söylemesi bu beceriye aittir. Bazı çocuklar kelimeleri ses düzeyinde parçalara ayırmada başarılı olamayabilir ama kelimelerin veya hecelerin ilk seslerini parçalama ayırmayı yapabilirler. Ses düzeyindeki parçalara ayırma çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak da kullanılmaktadır. Bunun içinde kelimenin ilk, orta veya son sesinin parçalanması (*tok* kelimesi hangi sesle başlar?) veya tek heceli bir kelimenin üç ya da dört sese ayrılması vardır (ör. kat dediğimde hangi sesleri duyuyorsun?). Ses sayma (vurma), hedef kelimedeki ses sayısını belirleme olarak tanımlanır ve sesleri parçalara ayırmanın bir başka türüdür (Bruck, 1992). Ayrıca sesleri parçalara ayırma veya sesleri birleştirme becerileri de basit becerilerden zor becerilere doğru bir sıra izlemektedir (Troia, 2004b). Schuele ve Boudreau'ya göre (2008) en karmaşık beceri, sesleri silme ve sesleri değiştirme yeteneğidir. Sesleri silme becerisi, bir kelimedeki ya da heceden bir sesin atılması ve geriye kalan kısmın söylenmesidir (ör. okul kelimesindeki /o/ sesi atıldığında yeni kelime /kul/ olur). Ses değiştirme ise yeni bir kelime oluşturmak için bir kelime veya hecedeki sesin değiştirilmesidir (ör. kat kelimesindeki /k/ ile /t/ sesi değiştirildiğinde yeni kelime /tat/ olur).

Ses ekleme ve ses atma becerisi, iki veya daha fazla sesi bir kelime oluşturacak şekilde bir araya getirme becerisidir (/b/ /aş/=baş). Bu beceri edinimi aynı zamanda, bir kelimenin içindeki sesleri değiştirme becerilerinin kazanımını da etkilemektedir. Örneğin; baş kelimesinde /a/ sesi /o/ sesi ile değiştirilirse boş kelimesi elde edilir. Hem ses ekleme hem de ses atma becerileri sesbilgisel farkındalık ile tanımlanan becerilerdir. Bir kelimedeki seslerin ya da ses karışımlarının çıkartılması, geriye kalan sesleri muhafaza ederek olur. Bir kelimedeki ya da heceden bir sesin atılması ve geriye kalan kısım düşünüldüğünde (ör. /o/ /kul) ses atma sırasında öğrenciden sesleri analiz etmesi ve okul kelimesindeki /o/ sesini kaldırarak söylemesi istendiğinde /kul/ cevabını vermesini beklenmektedir. Çünkü /kul/ ikinci ses yapısını temsil etmektedir (Robinson, 2010). Sesbilgisel farkındalık için kritik olan bileşenin; tekil seslerin farkında olma, sesleri değiştirme ve sesleri birleştirme olduğu bildirilmektedir (Nielsen ve Luetke Stahlman, 2002).

Sesbirimsel farkındalık beceriler sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde en zor edinilen becerilerdir. Bu becerilerinde kendi içerisinde zorluk dereceleri bulunmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık için kritik bir beceri olan sesbirimsel farkındalık becerilerinin; seslerin farkında olma, sesleri değiştirme, sesleri birleştirme, sesleri atma, sesleri ayırma sesleri bulma becerilerinden oluştuğu ifade edilmiştir (Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin neler olduğu ve bu becerilerin hangi tür becerilerden oluştuğu ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.1.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Araştırmacılar sesbilgisel farkındalık becerilerinin, genel ve belirli bir gelişim sırası takip ederek, kelime düzeyinden heceye ve son olarak da ses düzeyine doğru gelişerek ilerlediğini vurgulamışlardır. Sesbilgisel farkındalığın gelişim sırası söylenişleri benzer ve farklı olan kelimeleri tespit etme, heceleri algılama ve değiştirme, hecelerin ilk seslerini ve geriye kalan kısımlarını tespit etme, bireysel seslerin farkında olma, kelimelerin içinde yer alan sesleri değiştirme, sesleri birleştirme ve birleştirilmiş olan sesleri parçalara ayırma olarak sıralanmıştır (Anthony ve Francis, 2005; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Bir başka deyişle, bu beceriler büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerlemektedir. (Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Bazı çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini kendi başlarına hızlı ve kolay bir şekilde edinebildiği gibi pek çok çocukta bir anda farklı sesbilgisel farkındalık becerileri geliştirebilir. Kelimeleri tanımayı öğrenirken, aynı zamanda bazı kelimelerin söylenişlerinin benzer olduğunu fark edebildiği gibi bazı çocuklar ise sesbilgisel farkındalık becerilerin kazanımında çok sayıda tekrar ve uygulamaya ihtiyaç duyarlar (Scott, 2009). Bu durum sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklarda farklı şekilde geliştiğini ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim aşamalarında katı bir sıra olmadığını göstermektedir. Ancak bazı sesbilgisel farkındalık becerileri diğerlerine göre daha kolaydır ve yine diğerlerinden daha erken dönemde gelişir (Scott, 2009). Ancak sesbilgisel farkındalık becerilerinin sıralaması, kolaylık ve zorluk düzeylerinin oranı öğrenene göre de farklılık göstermektedir. Ayrıca gelişim sırasında bazı beceriler üst üste binmektedir (Lane ve diğerleri, 2002). Normal gelişim gösteren çocuklar bile bazı becerilerde iyi, bazı becerilerde zayıf olabilmektedir (Fukuda, 2013). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimleri süreklilik arz etmektedir. Bu durum sesbilgisel farkındalık becerilerinin bir

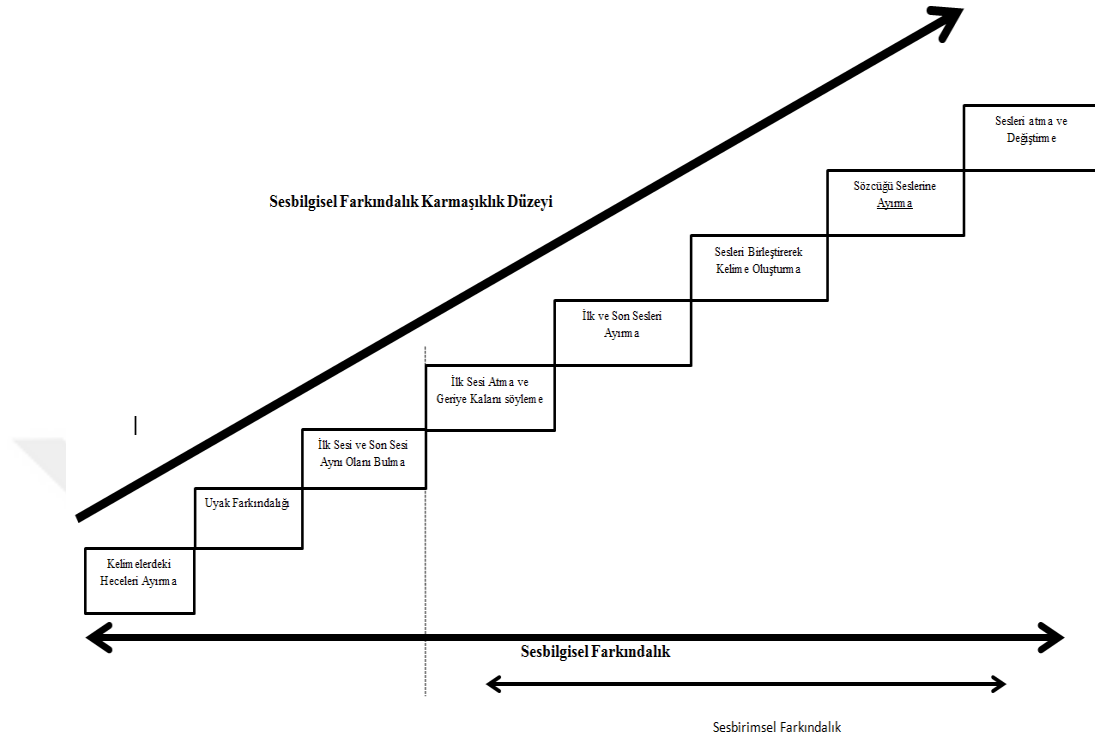
birlerinin ön koşulu olmadığı fakat birbirlerinden etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca bu becerilerin kendi aralarında da zorluk dereceleri bulunmaktadır.

Bu zorluk derecelerine bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerileri çok karışık olmayan kelime ya da hece düzeyindeki becerilerden başlar, daha karmaşık ses düzeyindeki becerilere uzanan çeşitli sesbilgisel farkındalık becerilerinden oluşmaktadır. Schuele ve Boudreau (2008) sesbilgisel farkındalık sürekliliğini Şekil 1'de açıklamıştır. Şekilde yer alan sesbilgisel farkındalık karmaşıklık düzeyi gösterilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerin karmaşıklık düzeyleri sırasına bakıldığında kelimelerdeki heceleri ayırma en kolay beceri olarak gözükmekte iken zorluk sırası ile uyak farkındalığı, ilk ses ve son sesi aynı olanı bulma, ilk sesi atma ve geriye kalanı bulma, ilk ve son sesleri ayırma, sesleri birleştirerek kelime oluşturma, kelimeyi seslerine ayırma, sesleri atma ve değiştirme olarak devam etmektedir.

Kısaca sesbilgisel farkındalık beceri düzeyinde ilk olarak çocuklar heceleri ayırma, ardından uyak farkındalığı daha sonra ise kelimelerin ilk sesleri ve son sesleri hakkında bir farkındalık oluşturma becerilerine sahip olmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmeye devam ettikçe seslerin yerlerini değiştirme, kelimeleri seslerine ayırma becerilerine sahip olurlar ve son olarak, kelimelerdeki sesleri atma ve kelimelerdeki seslerin yerlerini değiştirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinim aşamaları farklı sıralamalarda da olsa genel olarak büyük yapılardan küçük yapılara doğru bir sıra izlemektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri daha az karmaşık olan yapılardan daha karmaşık yapılara doğru bir zorluk sırası izlemektedir. Becerilerin edinimleri birbirlerinin ön koşulu olmamakla birlikte kendi içinde bir zorluk sıralaması bulunmaktadır (Schuele ve diğerleri, 2007).

Schuele ve Boudreau (2008) belirttikleri sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim modelinde, “bir takım beceri gelişim adımlarını ayırık, birbiri ardından gelen adımlar olarak değil de, üst üste binmiş adımlar olarak görmek gerektiğini vurgulamışlardır. Bir sonraki adıma geçmek için bir beceride ustalaşmanın şart olmadığı gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin kendi içlerinde kolay ve zorluk sırası vardır. Böylece çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini eşzamanlı olarak geliştirebilmektedirler (Anthony, Lonigan, Discoll, Phillips ve Burgess, 2003). Bu becerilerin kolay ve zorluk

derecelerinin belirlenmesinde parçaların büyüklük küçüklük durumu ve çocuğun yaşı etkili olmaktadır.



Şekil 1. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Karmaşıklık Düzeyi (Schuele ve Boudreau, 2008).

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi büyük parçaların farkındalığı ile başlar daha küçük parçaların farkındalığına doğru gelişerek ilerler (Palmisano, 2010). Çocuklar büyüdükçe, kelimelerdeki küçük parçalara karşı daha duyarlı hale gelirler. Çocuklar önce kelimelerin, daha sonra ise sırasıyla hecelerin, hece başının ve hece sonunun (hecelerin ilk sesi ve geriye kalan kısım), ve seslerin farkına varmaktadırlar (Anthony ve Francis, 2013; Carroll, Snowling, Gillon, 2002; Hulme ve Stevenson, 2003). Çocukların büyük birimlere yönelik farkındalığı küçük birimlerden daha önce geliştirmelerinin bir diğer sebebi, bireysel seslerin telaffuzlarının büyük yapılar içerisinde kolaylaşmasıdır. Bu açıdan bakıldığında heceler, bağımsız olarak daha rahat telaffuz edilen en küçük konuşma parçalarıdır. Bu yüzden çocukların heceleri algılaması ve kelimeleri hecelere ayırması zor değildir. Diğer taraftan seslerin tek başlarına telaffuz edilebilmeleri zorlaşmaktadır. Bir konuşma parçası ile bir ses birimi arasında bire bir benzerlik yoktur. Dolayısıyla, sesbirimsel ayırma çocukların bir sesi diğerlerinden bilinçli bir şekilde ayırmasını gerektirir (Morais, 1991; Tunmer ve Rohl, 1991). Sonuç

olarak, ses birimlerinin gelişme sırası, bir birimi algılama ve telaffuz etme anlamında ne derece belirgin olduğuna bağlıdır. Bir birim ne kadar büyük olursa, çocukların onu algılaması ve değiştirmesi o kadar kolaylaşmaktadır (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015).

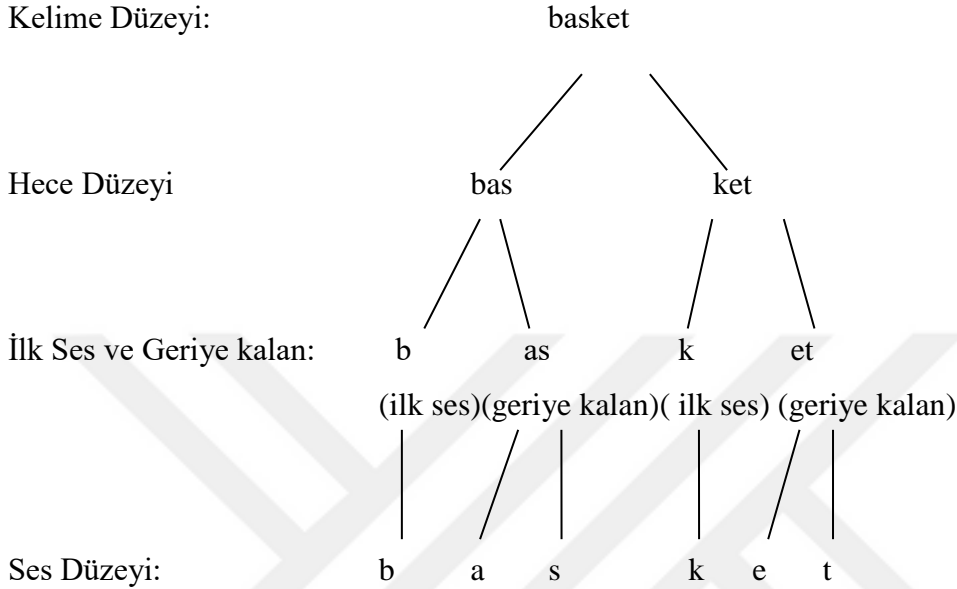
Çocuklar benzer sesleri karşılaştırma ve ayırma gibi bir takım sesbilgisel farkındalık becerilerini, farkında olmadan doğal süreç içerisinde kendiliğinden öğrenmektedirler (Lane ve Pullen, 2004). Doğal süreç içerisinde edindiği uyak farkındalığı çocukların edindiği diğer sesbilgisel farkındalık becerilerinden birisidir (Lane ve Pullen, 2004). Bu becerilerin gelişiminde çocuklar kelimelerin içindeki sesleri değiştirmeye başlamadan önce, söylenişleri benzer ya da söylenişleri farklı olan kelimeleri belirlerler. Çocuklar bir kelimeyi parçalara ayırmadan yani konuşmayı tekil birimlere ya da seslere ayırmadan önce kelimeleri oluşturmak için sesleri birleştirebilirler (Anthony ve Francis, 2005). Bu yüzden sesleri birleştirme, sesleri silme ve sesleri parçalara ayırma çocukların kademe kademe edindiği, karmaşıklığı gitgide artan becerilerdir (Lovelace, 2008).

Okumayı öğrenen çocuklar, kullandıkları dillerinin ses yapısını anlamaya ihtiyaç duyarlar. Böylece bir kelimenin konuşulan şeklinin yazılı gösterimini algılayabilirler. Bir kelimenin ses yapısı her biri diğeriyle bağlı, birçok ses biriminden oluştuğu olgusuna dayanır. Sesbilgisel farkındalığın, ses yapısı da doğrusal bir bakış açısıyla değil, hiyerarşik bir açıdan düşünülmelidir, çünkü sesbilgisel farkındalık ses birimlerini boyutlara göre sınıflandırır ve temsil eder (Gillon, 2004).

Adams (1990) sesbilgisel farkındalığı beş hiyerarşik kategoriye ayırmıştır: (a) Kelimelerin seslerden oluştuğunu bilmek ve söylenişleri benzer kelimelerin farkında olmak, (b) Seslere karşı duyarlı olmak ve aynı ses veya hecenin tekrarlanmasını fark edebilmek, (c) Heceleri birleştirerek kelime oluşturabilmek ve kelimeleri hecelerine ayırabilmek, (d) Kelimeleri ses düzeyinde parçalara ayırabilmek, (e) Yeni kelimeler oluşturmak için kelimelere sesler ekleyerek, kelimelerden sesler atarak ya da kelimelerdeki sesleri değiştirebilmek.

Ayrıca kelimenin ses yapısında bir hiyerarşisinin olduğu da bilinmektedir. Gillon (2004) ilk olarak ses birimlerinin boyutlarına göre üç düzeye ayrıldığını ifade etmiştir. Bunlar büyükten küçüğe doğru hece birimi, hecenin ilk sesi ve geriye kalan kısmı ve ses

birimi. Bu bireysel birimler birbirleriyle şu şekilde ilişkilidir: Bir kelime, vurgu yapılan hece ve vurgu yapılmayan hece olarak hecelere ayrılabilir. Her hece kendi içinde hecenin ilk sesi ve geriye kalan kısmı şeklinde bölünebilir. Gillon (2004)' a göre Şekil II'de "basket" kelimesinin ses yapısı hiyerarşik olarak gösterilmiştir (Sakakibara, 2016).



Şekil II. Basket Kelimesinin Ses Yapısının Hiyerarşik Gösterimi (Gillon, 2004).

Sesbirimini; heceler, kelimenin başındaki ses ve geriye kalan kısım ile sesler oluşturur. Heceleme, bu üç birimden en geniş olanı temsil eder ve bir kelimeyi hece olarak bilinen parçalarına ayırma becerisidir (Archer ve Hughes, 2010; Yopp ve Yopp, 2009). Bir kelime hecelere ayrıldığında (ör. basket kelimesi iki parçaya ayrılır: /bas/ /ket/) önceki ses birimi hece başı, sonraki ses birimi ise sonu (hecenin ilk sesi ve geriye kalan kısmı) olarak tanımlanır. Hece başı, hecenin ilk sesidir. Hece sonu ise başlangıçtaki sestten sonra kalan seslerdir. Her hecenin kendi hece başı ve sonu bulunur (pek az istisna hariç). "Bas", ilk ses ve geriye kalan kısma ayrıldığında /b/ /as/ olarak duyulur ve bu yapı seslerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır. Kelimeleri hece başı ve hece sonuna bölmek, kelimeleri çözme ve onları en küçük ses birimlerine (ya da seslere) indirgeme açısından çok önemli bir beceridir (Baylis ve Snowling, 2012). En küçük birime indirgendiğinde /b/ /a/ /s/ sesbirimlerine ayrılır. Sesleri yönetme becerisi, sesbilgisel farkındalığın en zor becerisidir (Wagner ve Torgesen, 1987; Yopp ve Yopp, 2009). Bu nedenle, sesler bütün erken okuryazarlık ve okuma becerilerinin üzerine inşa edildiği temel yapı taşlarıdır (MacDonald ve Figueredo, 2010). Sesbilgisel farkındalık

becerilerinin gelişimlerinde etkili olan diğer bir unsur yaştır. Çocuklar yaşları büyüdükçe daha karmaşık olan ses düzeylerindeki becerileri yerine getirebilmektedir.

Sesbilgisel farkındalık ile bağlantılı ses değiştirmeleriyle ilk olarak üç yaş civarında karşılaşılmakta ve bu beş yaşına kadar katlanarak artmaktadır. Bu durum sesbilgisel becerilerin erken öğrenilmesi gerektiğini göstermektedir (Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte, 2007; Yopp ve Yopp, 2009). Çocuklar dört yaşına geldiğinde, sözcüklerin yapıları (sesbilgisel benzerlikler gibi) ile hece yapısını tanımaya ve genellikle dört yaşından itibaren de düzenli bir sesbilgisel farkındalık sergilemeye başlamaktadırlar (Gillon, 2004). Ancak beş ya da altı yaşına gelene kadar sesleri tanımlamayı tam anlamıyla beceremezler (Owens, 2005). Beş ile yedi yaş arasında, çocuklar kelimelerin ilk seslerini, belirli bir sesle başlayan kelimeleri sıralamayı, sesleri birleştirmeyi ve kelimeleri parçalara ayırmayı edinmektedir (Paul, 2007). Ayrıca bu yaştaki çocuklar, yeni kelimeler oluşturmak için kelimelerdeki sesleri çıkarabilir veya yerine bir başka ses koyarak yeni kelimeler oluşturabilirler. Çocuklar yedi veya sekiz yaşına geldiğinde, yetkin bir okuma için gereken yazıbilimsel, hecesel, kelime ve sesbilgisi becerilerini edinmiş olurlar (Owens, 2005).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin izleri iki yaşındaki çocuklarda gözlemlenmektedir (Gillon, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerileri ilk olarak 2-3 yaş arasında edinilir ve 6-7 yaş arasında sesbilgisel farkındalık becerilerinde ustalaşılır (Daniel ve Reynolds, 2007). Çocuklar daha iki yaşındayken uyak farkındalığı ve ses oyunlarındaki sesleri anladıklarını göstermeye başlar (Owens, 2005). Bu becerilerin gelişerek ilerlemesi ileriki dönemde okuma becerisinin ediniminde önemli bir rol oynamaktadır. Gillon (2007)'a göre bunun sebebi, çocukların ilk önce kelimeleri oluşturan sesleri tanımları, bu ses birimlerini dilbilgisine daha sonra yerleştirmeleridir. Bu da kelimeleri çözme ve onu izleyen okuduğunu anlama becerisini desteklemektedir (Desmond, 2008).

Kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve uyak farkındalığı 3-4 yaşları arasında kazanılır ve sözlü dil kullanımı bu becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Daniel ve Reynolds, 2007). Kelime ve hece farkındalığı, çocuk bir cümledeki kelime sayısını ya da bir kelimedeki hece sayısını tespit edebildiği zaman ortaya çıkar (Daniel ve Reynolds, 2007). Söylenişleri benzer olan kelimeler üretme ve söylenişleri benzer olan

kelimeleri tespit etme becerisi uyak farkındalığı becerisi olarak tanımlanmaktadır ve sesbilgisel farkındalık beceriler arasındadır. Söylenişleri benzer olan kelimeleri bulma 3 yaş civarında, söylenişleri benzer olan kelimeler üretme becerisi ise 3 - 5 yaş arasında ortaya çıkar (Andreassen ve Simpson, 2008; Johnson ve Roseman, 2003; Paul, 2007).

Sesbirimsel farkındalıkta, sesbilgisel farkındalık becerilerinin genel gelişimine benzer bir şekilde, hiyerarşik bir yolla gelişir. Sesbirimsel farkındalığın dört ana alt-becerisi; sesleri tespit etme, sesleri birleştirme, sesleri parçalara ayırma ve sesleri değiştirmedir (Konza, 2011). Sesbirimsel farkındalık sırasındaki ilk edinilen beceri sesleri tespit etmedir. Bu aşamada, bir çocuk bir kelimenin başındaki, ortasındaki ve sonundaki sesleri tespit edebilir (Daniel ve Reynolds, 2007). Sesleri birleştirme, sesbirimsel farkındalık becerileri arasında kazanılan ikinci beceridir ve 5-6 yaşlarında edinilir. Seslerin birleştirilmesi çocuğun farklı sesleri dinlemesini ve daha sonra bunları bir kelimedede bir araya getirmesini gerektirir. Çocuk bu aşamaya, kelimelerle başlar (“kat” kelimesi gibi) ve daha sonra bunu tekil seslere (/k/, /a/, /t/) ayırarak becerinin karmaşıklığını artırır (Konza, 2011). Sesbirimsel farkındalık becerilerinin kazanım sırasındaki üçüncü beceri sesleri parçalara ayırmadır. Bu beceri 6-7 yaşlarında kazanılır. Sesleri parçalara ayırma kelimelerin içindeki tekil sesleri sayma ve kelime üretme yeteneğidir (Daniel ve Reynolds, 2007; Konza, 2011). Bu beceriyi test etmek için çocuğa “... kelimesinde kaç ses duyuyorsun” sorusu yöneltilir (Konza, 2011). Dördüncü sıradaki beceri ise ses değiştirme becerisidir. Bu beceri sesbirimsel farkındalığın en karmaşık becerisidir ve 6-7 yaşlarında kazanılır (Daniel ve Reynolds, 2007; Konza, 2011). Ses değiştirme becerisi çocuğun kendisine sunulan kelimeye ses ekleyerek, ses çıkartarak veya sesin yerine başka bir ses koyarak farklı kelimeler oluşturmasını gerektirir (Konza, 2011). Örneğin, çocuk “tat” kelimesini alıp, /t/ sesini atıp, yerine /k/ sesi koyarak “kat” kelimesini üretme yeteneğine sahip olacaktır (Romero, 2015). Sesbirimsel farkındalık becerileri gelişimlerinin yaşla yakın ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Yaş kadar çocukların kullandıkları dillerdeki ses yapısında çocukların sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişim sırasını etkilemektedir. Ses düzeyindeki becerilerin kolaylık ve zorluğu ise, kelimenin ayrıldığı yerde bulunan parçanın bir ünsüz kümesine ait olup olmadığına göre değişmektedir. Treiman ve Zukowski (1996)' e göre çocuklar, farklı ünsüz kümelerine ait sesleri (trendeki /t/ gibi) eşleştirmekte, tek başına duran

ünsüzlere göre daha fazla zorlanmaktadır. Kirtley, Bryant, MacLean ve Bradley (1989) çocukların beş yaşlarında kelimelerdeki son sesi bulma becerisinde zorlandığını ayrıca Bryant, Bradley, Maclean ve Crossland (1989) da 5-7 yaş aralığındaki çocukların, kelimelerdeki sesleri tespit etme becerilerinde ilk sesleri tespit etmenin, son sesleri tespit etmeden daha kolay geliştiğini vurgulamışlardır. Genellikle, sesbilgisel farkındalık becerisinin geniş kapsamlı olması ve çocukların yaşları arasında beceriler açısından çok net bir tutarlılığın olmaması, ses düzeyindeki hangi becerinin diğer beceriden zor olduğunun tespitini güçleştirmektedir (Core, 2004).

Çocukların aşına oldukları şarkı, tekerleme ve kelimeleri kullanmak çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar bir beceride ustalaşınca (mesela uyak farkındalığı becerisinde deneyim kazanınca), bu beceri üzerine daha fazla alıştırmaya yapmaları gerekmez. Bunun yerine, kelimeleri hecelere bölmek gibi yeni beceriler geliştirebilirler (Scott, 2009). Ayrıca çocukların sözcük dağarcıkları geliştikçe, çocuklar tek bir sesle değişebilen çok sayıda kelimeyi ayırt edebilmektedirler. Bu nedenle, sözcük dağarcığının gelişmesi, çocuğun dilinde bulunan benzer seslere sahip kelimeleri karşılaştırma ve farklılaştırma ihtiyacı doğurduğu için sesbilgisel farkındalığı desteklemektedir (Goswami, 2001).

Sonuç olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim aşamaları birbirlerinin bir ön koşulu olmasa da gelişimsel bir sıra izlemekte ve kendi aralarında bir zorluk dereceleri bulunmaktadır. Bu gelişimsel sıranın ve kendi içerisinde zorluk düzeyleri çocukların yaşları, becerilerin özellikleri ve dil yapılarındaki özelliklere göre şekil almaktadırlar. Bazı çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim sırasını normal olarak doğal süreç içerisinde kendiliğinden edinirken zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklar kendileri sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanamamaktadırlar. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların bu becerilerin kazanımında desteklenmesi gerekmektedir.

1.1.3. Zayıf Sesbilgisel Farkındalık

Alanyazında zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklara farklı çalışmalar da risk grubunda bulunan çocuklar olarak da ifade edilmektedir. Bu zayıf

sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklar ilerleyen yaşlarda okuma ve akademik becerilerin ediniminde zorlanmaktadır. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinin zorluk düzeylerinin artmasıyla gerçekleştirebildikleri becerilerde azalmaktadır. Bu yüzden çalışmalar zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklar üzerine daha fazla yoğunlaşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerini doğal süreç içerisinde kendiliğinden tamamlayamayan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda yer almasında neden olan bazı etkenler vardır.

Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk altında olan çocuklarla, normal gelişim gösteren çocuklar arasındaki farkın sebeplerinden birisi, risk altındaki çocukların ailelerinin pek çoğunun bilgi edinimi ile ilişkili kaynaklara ulaşmalarındaki güçlüktür (Neuman, 2006; Rothstein, 2004). Bu ailelerde gazete, kitap gibi kaynaklar oldukça sınırlıdır ve çocuklarının gelişimlerine uygun okuma malzemeleri edinmemektedirler (Corcoran ve Chaudry, 1997; Hart ve Risley, 1995; Neuman, Celano, Greco ve Shue, 2001). Aile, okul ve toplumun erken okuryazarlık becerilerini etkilediğini, dolayısı ile erken okuryazarlık becerileri açısından risk altında bulunan çocukların da bu değişkenlerden etkilendiğini vurgulamıştır (Lovalace, 2008).

“Risk altında” terimi, pek çok bağlama uygulandığı için tanımlaması zor bir terimdir. Heward (2006) risk altında olmayı bir bozukluk, gelişme şansı normalden daha yüksek olmayan çocuklar olarak tanımlamaktadır. Neuman (2006) risk altında olmayı, Amerika’daki gelir düzeyi düşük ailelerdeki çocukların beceri ve bilgi geriliklerine yansıyan mevcut ekonomik eşitsizlik ile tanımlamaktadır. Sosyo-ekonomik statü ile ölçülen ekonomik eşitsizliğin, ailelerin çocukları üzerindeki erken okuryazarlık desteklerini doğrudan etkilediği bulunmuştur (Britto, Fuligni ve Brooks-Gunn 2006; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Nasıl tanımlanırsa tanımlansın, bilinen tek şey okuma ve yazmakta zorlanan risk altındaki küçük çocuklarla akademik değerlendirmeler arasında bir ilişki olduğudur (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005).

“Risk altında” kavramını oluşturan unsurları açıklamak için iyi bir okuyucunun özelliklerini de gözden geçirmek gerekir. Lyon ve Fletcher (2001) iyi bir okuyucunun “yazıların konuşmadaki sesleri nasıl temsil ettiğini anlayabildiğini, ses biçimsel ve

sessel becerileri hızlı ve akıcı bir şekilde uygulayabildiğini, okuduklarını eski bilgi ve deneyimlerine aktif olarak bağlamak için yeterli kelime bilgisi ve diğer dil yeteneklerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın okuma yetersizliği riski olan çocuklar yeterli sesbilgisel işleme becerisiyle donanmış değildir.

Kame'enui (1993) okuma yetersizliği riski olan çocukların yararlanabileceği eğitim için bir çerçeve önermektedir. Etkili, net bir eğitim hedeflenmelidir. Eğitimde geçen süre çocuk merkezli olarak öğretmen tarafından yönlendirilmeli, eğitimdeki değişikliklerde alınacak kararlara çocuğun gelişimi rehberlik etmelidir (Lovalace, 2008).

Ayrıca risk grubundaki çocuklar, erken okuryazarlık becerilerini kazanmak için ek bir desteğe ihtiyaç duydukları için, daha önceki çalışmaların odağı olmuştur. Risk altında olarak belirlenen gruplar arasında azınlıkların çocukları, düşük sosyo-ekonomik grupta (SED) yer alan ailelerin çocukları, ailesinde disleksi geçmişi olan çocuklar ve konuşma ve/veya dil bozuklukları olan çocuklar yer almaktadır (Cabell, Justice, Konold ve Snowling, 2011; Carroll ve Snowling, 2004; Nathan, Stackhouse, Goulandris ve Snowling, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Sosyo-ekonomik grubun (SED), okuldaki akademik başarının en önemli yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiştir ve düşük SED'e mensup ailelerden gelen çocuklar özellikle sözlü dil, sesbilgisel işleme ve alfabe becerilerinde zayıftır (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Düşük SED'e mensup ailelerden gelen çocukların evinde pek fazla kitap olmaması bunun nedenlerinden birisidir. Bir diğer neden erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan çocukların ailelerinin ebeveynlerin evde yüksek kaliteli dil ve erken okuryazarlık becerileri sergileyecek eğitim kaynaklarından yoksun olmasıdır. Diğer bir etken ise düşük SED'e mensup çocuklara hizmet veren okulöncesi ve çocuk bakım ortamlarında verilen eğitimin, orta ve yüksek SED öğrencilerine verilen okulöncesi erken okuryazarlık eğitimiyle aynı seviyede olmamasıdır.

Okuma becerileri konusunda "risk altında" olan öğrenciler de, diğer çocuklar gibi dil geliştirme ve erken okuryazarlık becerileri gibi becerilerde eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu çocuklara verilen eğitim, genel eğitim programından daha destekleyici, net, kapsamlı ve yoğun olmalıdır (Foorman ve Torgesen, 2001). Bu öğretim, küçük gruplarda ya da birebir olarak yapılan, sesbilgisel farkındalık gibi erken

okuryazarlık becerilerini hedefleyen kanıta dayalı ilave müdahalelerle gerçekleştirilebilir. Ayrıca hem sınıfta, hem evde, kalitesi yüksek bir kelime hazinesi ve sözlü dille karşılaşmak bu gruptaki öğrenciler için faydalı olacaktır. Okuma becerileri konusunda “risk altında” olan öğrencilere net ve planlı bir kelime bilgisi eğitimi uygulamakta çok önemlidir (Neuman ve Wright, 2014). Bu öğrenciler, kelimeleri doğal ortamda edinmemektedirler.

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk altında olmasını etkileyen bir başka sebep ise çocukların erken okuryazarlık becerilerinin edinimlerinde öğrenme fırsatlarının olmamasıdır (Corcoran ve Chaudry, 1997; Hart ve Risley, 1995). Ekonomik geliri düşük olan ailelerdeki çocuklar öğrenme fırsatları yakalayamamaktadır. Bundan dolayı düşük gelire sahip ailelerden gelen çocuklar erken okuryazarlık becerilerinin uygulandığı etkinliklerle karşılaşma fırsatı yakalayamamaktadır (Neuman ve Roskos, 1993). Genel eğitim programı planlı, net öğretim aşamalarını içerecek şekilde değiştirilmelidir. Erken okuryazarlık becerileri açısından zenginleştirilmiş oyun ortamları gibi yapılandırılmış öğrenme ortamları, “risk altındaki” çocuklara faydalı olabilir (Justice ve Pullen, 2003). “Risk altındaki” çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programının içeriğini değiştirmeye gerek olmayabilir, ancak öğretimin bu çocuklara göre düşünülmesi ve yapılandırılması gerekmektedir (Olszewski, 2015).

Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan bütün çocuklar okumayı öğrenmede sorun yaşamamaktadır, ancak öğrencilerin büyük bir kısmı okuma zorlukları açısından büyük risk altındadır. Anaokulu sırasında, sesbilgisel farkındalık becerileri ile bir araya getirilmiş sınıf içi okuma etkinlikleri çocukların erken okuryazarlık becerilerine daha fazla katkı sağlamaktadır (Carson, Gillon ve Boustead, 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin yetersiz olması okuma becerilerinin kazanımında güçlüğü yol açar ve okumaya yeni başlayanlar bu bilgiyi geliştiremezse durum ileriki dönem akademik yaşamını olumsuz olarak etkiler (Perfetti, 2011; Robinson, 2010; Torgesen, 1998; Yopp ve Yopp, 2009). Bentin (1992) 197 K-4 öğrencisi ile yürüttüğü uzun süreli bir çalışmada, sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim alan öğrencilerin gelişmekte olan okuma becerilerini %70 oranında iyileştirdiklerini; sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim almayan öğrencilerin

gelişiminin ise %40 civarında kaldığını bildirmektedir. Bentin'in araştırması, okumayı yeni öğrenenler için sesbilgisel farkındalık öğretimi ile okuma yeteneğinin bir sebep-sonuç ilişkisi sergilediğini ifade eden, daha sonraki bir araştırmayı da desteklemektedir (Morton, 2011). Okuma konusunda çalışan uzmanlar, sesbilgisel farkındalığın daha üç yaşında mevcut olduğunu, ancak okuryazarlık edinimi için gereken sesbilgisel becerileri geliştirmek için bu doğal temeli ilerletecek maksatlı girişimlerin olması gerektiğini ifade etmektedir (Alcock, Ngorosho, Deus ve Jukes, 2010; Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, ve Samwell, 1999; Yopp ve Yopp, 2009). Carmichael ve Hempenstall (2006), araştırmaları kapsamında on iki gün boyunca, günde 30 dakika yoğun sesbilgisel farkındalık çalışması yapan anaokulu öğrencilerinin, sesbirimsel becerilerinde fark edilir bir gelişme gözlemlendiğini bildirmiş ve 3-5 yaşları arasında öğretilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken okuryazarlık için bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir (Callaghan ve Madelaine, 2012). Bandini, Santos ve Souza (2013) Sesbirimsel Farkındalık Testini 5 - 6 yaş arası 254 öğrenciyi değerlendirmek için kullanmıştır. İfade edici dilin doğrudan öğrencinin sesbilgisel yeteneğinden etkilendiği ve bu yüzden sadece okumayı yeni öğrenenlerin değil, gelişmiş okuyucuların başarısı için de çok önemli bir bileşen olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Triplet, 2016).

Okuma becerilerindeki zorluklar, pek çok durumda erken müdahale ile önlenebilir (Elbro ve Petersen, 2004; Partanen ve Siegel, 2014; Simmons, Coyne, Kwok, McDonagh ve Kame'enui, 2008). Çocuklarda okuma becerilerinde gecikmeyi ve motivasyon kaybını engelleyecek erken bir müdahale sağlamak için, okuma becerileri açısından risk altında olan çocuklar formal olarak okuma eğitimine başlamadan önce tespit edilmelidir (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, ve Laine, 2003). Harf bilgisindeki ve sesbilgisel farkındalıktaki bireysel farklılıklar (söylenen kelimelerdeki tekil sesleri ayırıştırma, birleştirme ve değiştirme yeteneği), ileriki dönem okuma becerilerinin en çok bilgi veren erken yordayıcıları arasındadır (NELP, 2008; Scarborough, 1998) ve erken tarama serisi genellikle bu becerilerin test edilmesini içermektedir (Good ve Kaminski, 2010).

1.1.4. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri ve Küçük Grup Müdahalesi

Sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları gelişimlerine uygun sesbilgisel farkındalık becerilerin ediniminde risk altında olan okulöncesi çocukların bu becerilerin kazanımına destek olmaktadır (Bailet ve diğerleri, 2009; Diloreenzo, Rody, Bucholz ve Brady, 2011; Koutsoftas, Harmon ve Gray, 2009; Massetti, 2009). Sesbilgisel farkındalık müdahale programları sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesinin yanında ileriki dönemde heceleme ve okuma becerilerinin gelişmesini de amaçlamaktadır (Robinson, 2010). Sesbilgisel farkındalığı desteklemeye yönelik geliştirilen müdahale programlarında deney grubu seçimi bireysel ya da küçük gruplarda yapılan müdahaleler üzerinde geniş çapta odaklanmışken, büyük gruplar üzerine pek çalışma bulunmamaktadır (Robinson, 2010). Küçük grup müdahaleleri öğretmenlerin her çocuğun sesle neler yaptığını, sesi nasıl kullandığını ve seslerle nasıl oynadığını görmesine olanak tanımasından dolayı tercih edilmektedir. Ayrıca küçük grup faaliyetlerinin daha eğlenceli, daha ilgi uyandırıcı ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimlerindeki olumlu geri bildirim, araştırmaları müdahale programlarının uygulanmasında küçük grup seçimine yönlendirmektedir (Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Kahmi ve Catts, 2012; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005; Scott, 2009). Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının uygulandığı küçük gruplarda yapılan öğretim sonuçlarının, bireysel ya da sınıfın tamamına uygulanan öğretime göre etki büyüklüğünün daha fazla olduğu da bilinmektedir (Piasta ve Wagner, 2010).

1.1.4.1. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri

Okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitiminin verilmesi şarttır. Sesbilgisel farkındalık müdahalelerinin en çok odaklandığı sesbilgisel farkındalık becerileri uyak farkındalığı, söylenişleri benzer olan kelimeler üretme, hece başı – hece sonu (hecelerdeki ilk sesi tespit ve geriye kalan kısım), heceleri birleştirme, kelime ya da heceleri parçalara ayırma, sesleri tespit etme, sesleri izole etme veya sesleri atma becerileridir (Gillon, 2002). Ayrıca sesbilgisel farkındalık müdahale uygulamalarının

okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinin yanında uygulanmasının bir artışı da sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk altında olan çocukların anaokulu dönemlerinde tespit edilmesinin mümkün olmasıdır (Schuele ve Bourdreau, 2008). Etkili bir eğitim sadece müdahalenin kendisinin sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanmasından fazlasıdır. Aynı zamanda etkili bir sesbilgisel farkındalık eğitim programında program içeriğinin analiz edilmesi de önemlidir (Hsin, 2017).

Troia (2004a) sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde uygulanacak olan müdahale programlarının bazı özellikler içerdiğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki sesbilgisel farkındalık müdahaleleri dilin anlamına değil, dildeki seslere odaklanmalıdır (ör. parmak oyunları, tekerlemeler, şarkılar, ses oyunları başlatan kitaplar okumak ve yazma faaliyetleri). Bir diğeri ise sesbilgisel farkındalık öğretimi, doğrudan öğretim yöntemlerini içermelidir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini oluşturan sıralı hedefler; kapsamlı modelleme, anında geri bildirim ve olumlu pekiştirme ve net performans kriterleri olması gerektiği bir başka özelliğidir. Öğretimin basit sesbilgisel farkındalık beceriler (sözcükleri hecelere ayırma) ile başlaması ve daha zor becerilere (kelimelerdeki sesleri atma) doğru ilerlemesi bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer özelliği ise sesbilgisel farkındalık müdahale programlarında yer alan etkinlikler bilişsel olarak daha az zorlayıcı olan etkinliklerle (ör. eşleştirme, eleme ve muhakeme) başlamalı, parçaları gösterme (el çırpılan heceler), basit üretim (ör. sesleri birleştirme) ve bileşik üretim (ör. Ses atma, yerine başka bir tane koyma veya tersi) gibi daha zorlayıcı faaliyetlerle devam etmelidir önemli diğer özellikler arasında yer almaktadır. Kelimelerin ilk sesini ve son sesini atma, sesi attıktan sonra geriye kalanı söyleme gibi küçük birimlere geçmeden önce daha büyük dil birimleri (ör. kelime veya heceler) kullanılması bir başkası olarak karşımıza çıkmaktadır. Parçalara ayırma ve parçaları birleştirme etkinlikleri sırasında, sürekli ünsüz seslerle başlanmalı, süresiz seslere daha sonra geçilmesi gerektiği bir diğer özelliği oluşturmaktadır. Bir başka özellikte hedeflenen ilk kelime somut ve çocukların bildiği kelimeler olmalıdır, daha az kullanılan kelimelere sonradan geçilmesi müdahale programında yer alması gereken bir başka özelliktir. Sürekli seslerin söylenişlerini uzatarak ve süresiz sesleri de tekrar ederek, hedef kelimenin parça özelliklerinin yapısı kurulması, etkinliklerin uygulanmasında sıralamayı, parçalara ayırmayı ve birleştirmeyi kolaylaştırmak için yönlendirici (ör; kare veya markör gibi yer göstericiler) örnekler kullanılması gerektiği

sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan müdahale programlarında yer alması gereken özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü gibi Trio (2004a) çalışmasında sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan müdahale programlarında yer alması gereken özellikleri belirtmiştir.

Alanda yapılan başka çalışmalarda da sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen müdahale programlarının içeriklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bir öğrencinin bir becerideki gelişimi, diğer becerilere otomatik olarak aktarılmadığı için, öğrencilere becerileri nasıl üretecekleri öğretilmelidir (Jaskolski ve Moyle, 2013). Ayrıca buna ek olarak Brady ve diğerleri, (2009) sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının oluşturulmasında ilk ve son seslerden başlayıp kelimenin ortasındaki seslere, son olarak da kelimelerin ilk ve son durumlarındaki ses farklılıklarına doğru ilerlemesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Troia (2004b)' ya göre, parçalara ayırma ve parçaları birleştirme becerilerinde, hedef kelime az sayıda seslerden oluşursa ve hedef kelime sözcük dağarcığında varsa bu becerilerin yapılması çocuklar için daha kolay olmaktadır. Ayrıca, hedef kelimenin başındaki ses birimlerini parçalara ayırmanın daha kolay olduğu, ancak birleştirmenin söz konusu olduğu durumlarda ise kelimenin sonuna ekleme yapmanın daha kolay olacağı sesbilgisel farkındalık müdahaleleri hazırlanırken bu bileşenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Troia, 2004b).

Sesbilgisel farkındalık öğretimi sistematik ve açık olmalıdır. Etkinlikler basitten karmaşığa doğru gitmeli ve çalışma grubunun öğrenme hızında sunulmalıdır. Bilişsel olarak daha zorlayıcı görevleri sunmadan önce (üretim ve değiştirme görevleri gibi) en az zorlayıcı görevler sunulmalıdır (ör. fark etme) (Jaskolski ve Moyle, 2013).

Son olarak, Kame'enui (1993)'ye göre, okuma müdahaleleri net bir öğretim yaparak daha yaygın okuma fırsatlarına, sesbilgisel farkındalığın, harf bilgisinin erken gelişimine odaklanan erken okuryazarlık faaliyetlerine ve müdahalelerde aktif olarak katılma fırsatlarına odaklanmalıdır. Sesbilgisel farkındalık programında yer alması gereken özelliklere bakıldığında, programın genel özelliklerinin yanında program içerisinde yer alan etkinliklerinde önemli özellikleri olduğu görülmektedir. Bu özellikler

ve kapsamlar doğrultusunda hazırlanan müdahale programları çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde daha etkili olmaktadır.

1.2. Sesbilgisel Farkındalık ve Okuma Arasındaki İlişki

Sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin okumayı ve yazmayı öğrenmedeki rolü oldukça önemli bir konudur (Moats, 2010). Başarılı bir okuma etkinliğini okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2016). Buna göre yeterli sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan okuyucular, kelime çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinde, zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan okuyuculara göre daha başarılı olacaklardır (Güldenoğlu ve diğerleri, 2016).

Sesbilgisel farkındalığın gelişimi okuma ve yazma öğreniminde önemli bir öncüdür ve okuma-yazma becerilerini edinmede güçlük yaşamak sesbilgisel farkındalık becerilerindeki performansla ilgilidir (Fox ve diğerleri, 2015). Okuma ve yazmada problem yaşayan çocukların çoğu dilin sesbilgisel farkındalık becerilerinde zayıf performans sergilemektedirler (Moats, 2010). Son yirmi yıldır araştırmalar temel eğitimin ilk yıllarındaki sesbilgisel farkındalığın, okuma çıktıları ile ilişkili olduğu hipotezine yoğunlaşmaktadır (Apel ve Lawrence, 2011; Hogan, Catts, ve Little, 2005; Lonigan, Burgeess, ve Anthony, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, ve Foorman, 2004; Torgesen, Wagner, ve Rashotte, 1994). Pek çok araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki okuma başarısında etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir (Adams, 1990; Snow, Burns, ve Griffin, 1998; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Ayrıca okulöncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerileride ilerideki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980; Torgeson ve diğerleri, 1994). Araştırmalar okulöncesi ve anaokulu sırasında sesbilgisel farkındalık becerilerinde

başarısı yüksek olan öğrencilerin, üçüncü sınıfta daha yetkin okurlar olduğunu göstermiştir (Muter ve diğerleri, 2004; Wagner ve diğerleri, 1997). Okuma kazanım süreçlerinin ele alındığı çalışmalarda, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır (Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014).

Sesbilgisel farkındalığın okuryazarlıkla olan ilişkisini anlayabilmek için, sesbilgisel farkındalık becerilerinin herbirini anlamak son derece önemlidir. Çocuklar, doğumlarından itibaren birinci sınıfa başlayana kadar sözlü dille karşılaşır ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin farkında olurlar (Fox ve diğerleri, 2015). Özellikle, sesbilgisel farkındalığın her aşamasındaki beceriler ilerideki okuma becerilerinin kazanımına katkıda bulunmaktadır. Bu becerilerinin tamamı erken okuryazarlığın gelişimi için en kritik öneme sahiptir. Sesbilgisel farkındalık becerileri içerisindeki en önemli beceri ise ses düzeyindeki becerilerdir (Hulme ve diğerleri 2002). Farklı araştırmalarda ise uyak farkındalığı becerisinin küçük çocukların okuma gelişiminin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir. Uyak farkındalığı becerileri, küçük çocukların daha erken bir döneminde, formal olarak okuma yazma eğitimine başlamadan önce ortaya çıkmakta ve daha sonraki dönemde kelime okuma becerisini yordamaktadır (Bryant, 1998; Bryant, Bradley, MacLean ve Crossland, 1990). İlerleyen dönemlerde çocuklar anaokulunda sesleri birleştirme ve sesleri parçalara ayırma becerilerine yönelik aldıkları erken okuryazarlık becerileri eğitiminin okuma edinimi ile güçlü ilişkilere sahip olduğu görülmektedir (Hsin, 2007).

Araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinden uyak farkındalığı, ilk ses eşleme, hece ve sesleri birleştirme ve atma gibi belirli becerilerin başarılı bir okuma performansına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Çocukların 4-5 yaşında gösterdiği sesleri algılama ve ayırma yeteneklerinin, ikinci sınıftaki kelime okuma ve anlama performanslarını yordadığını göstermiştir (Muter ve diğerleri, 2004). Aynı şekilde, Lonigan, Wagner, Torgesen ve Rashotte (2007) çocukların okulöncesi dönemde, birleştirme becerilerinde gösterdiği performansın, birinci sınıfın sonundaki okumaya performans değerlendirme ile bağlantılı olduğunu bulmuştur. Araştırmalar sesbilgisel farkındalık ile ileriki dönemdeki okuma başarısı arasındaki bağlantıya dayanarak, sesbilgisel farkındalığın bileşenleri olan becerileri ve bu becerilerin gelişiminin okuma performansı ile yakın ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Apel ve Lawrence,

2011; Hogan, Catts ve Little, 2005; Lonigan, Burgeess ve Anthony, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson ve Foorman, 2004; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

Güçlü sesbilgisel ve ses farkındalığı becerilerinin ilerideki okuma kazanımlarındaki önemi araştırmalarla desteklenmektedir. Araştırma sonuçları sesbilgisel becerilerde ustalaşmanın (hem büyük hem küçük ses birimleriyle ilgili olanlar) ilerideki okuma başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Lonigan ve diğerleri, 2013; Schatschneider, Fletcher, Francis, Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994). Çocuklar okuma edinimi sırasında dilin ses yapısına dikkat etmektedir. Bu durum okuma ediniminin temelini oluşturmaktadır. Sesbilgisel farkındalık edinim süreci kelimelerdeki büyük ses birimlerinden başlayıp, küçüklerine doğru giden bir duyarlılık arz etmektedir. Aynı şekilde, Chard ve Dickson (1999) da sesbilgisel farkındalık becerilerinin bir süreklilik izleyerek ortaya çıktığı ve okuma ediniminden önce geliştirilebileceği ve bunun ilerideki okuma becerilerini edinmeyi kolaylaştıracağı sonucuna ulaşmışlardır (Adams, 2017). Seslerin ve sözcüklerin yapısının farkında olmak da başarılı bir okuma için önemlidir. Bu durum ilerideki okuma başarısıyla ilişkilidir (Lonigan, Purpa, Wilson, Walker ve Clancy-Menchetti, 2013). Çünkü sesleri izole edebilme yeteneği ilkokul yıllarındaki heceleme becerisinin güvenilir bir yordayıcısıdır (Owens, 2005).

Kelimeleri doğru şekilde okumak için gerekli olan harf-ses ilişkisinin farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimi ile gelişecektir (Adams, 1990; Foorman, Francis, Beeler, Winikates ve Fletcher, 1997; National Reading Panel, 2000; Smith, Simmons ve Kameenui, 1998). Harfleri tanıma ve isimlendirme becerisi ile bir kelimedeki seslerin sırasını fark etme yeteneği okuryazarlık ediniminde son derece önemlidir (Withrow, 2014). İlkokula bu becerilere sahip olarak başlayan çocuklar, ileriki dönemdeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimlerinde akranlarına göre daha avantajlı olmaktadır (Guimaraes ve Youngman, 1995). Harflerin sesleri oluşturduğu ve seslerin bir araya gelerek kelimeleri oluşturduğu kavramını anlamak, erken okuryazarlık becerilerinden sadece birisidir. Bu iki kavramla ilişkili olan sesbilgisel farkındalık becerileri kelimelerden anlam çıkartmada ve okuma becerilerinin ediniminde son derece önemlidir (Lonigan ve diğerleri, 2009).

Bowman, Donovan ve Burns (2001) erken çocukluk eğitimi alanının, çocukların yeni okuma becerileri edinmesini açık bir şekilde hedeflemeye doğru yön değiştirdiğini ileri sürmektedir. Bu tür beceriler daha sonraki okuma ve yazma başarısı için çok önemlidir ve başarı farkları arasındaki mesafeleri daraltmak için bunların dezavantajlı çocuklarda bilinçli olarak güçlendirilmesi gerekmektedir (Adams, 2017). Bu yüzden erken dönemde, sesbilgisel farkındalık alanında okulda geliştirilen çalışmalar, okuma ve yazma becerilerinde başarısız olmayı engelleyerek akademik başarıyı güçlendirecektir (Wackerle-Hollman, Schmitt, Bradfield, Rodriquez ve McConnell, 2015).

1.3. Sesbilgisel Farkındalık ve Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan öğretim, öğrencinin bir kavrama yönelik çıkarımlarda bulunarak ya da varsayımlarla edinmesini beklemek yerine, kavramın açık bir şekilde öğretilmesidir. Sesbilgisel farkındalığın doğrudan öğretim yöntemi ile kazandırılmasının, okuma becerisi üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini son otuz beş yıldır yapılan çalışmalar göstermektedir. (Bradley ve Bryant, 1983; Byrne ve Fielding-Barnseley, 1995; Lundberg, Frost ve Peterson, 1988; Robinson, 2013). Smith ve diğerleri (2001) sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretimin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Doğrudan öğretim, müdahalesi yapılan içeriğin; ardışık şekilde sıralanması, öğrencilerin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelir (Güzel, 1998). Doğrudan öğretime, iki önemli kural rehberlik etmektedir. Bunlar, kısa zamanda, çok öğretim sunmak ve detayları kontrol altında tutmaktır (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten, 1988). Ayrıca doğrudan öğretim modeli, erken çocukluk eğitimine yönelik oldukça yapılandırılmış bir yaklaşım sunarken; okuma, sözel dil ve aritmetik derslerinde küçük gruplar ile daha yüksek seviyede akademik katılım süresine de vurgu yapmaktadır (Becker ve Gernsten, 2001).

Sesbilgisel farkındalık pek çok çocuk tarafından doğal bir şekilde edinilememektedir. Sözel dildeki bireysel sesler doğal dilde pek az duyulmakta ve duyuldukları zaman da, arkalarından gelen seslerden dolayı değişikliğe uğramaktadırlar. Okuma için gereken sesbilgisel farkındalık bilgisinin derinliğini çocuğun anlaması önemli olduğundan, sesbilgisel farkındalık eğitiminin doğrudan öğretimle yapılması

önemlidir (Robinson, 2013). Doğrudan öğretimle yapılan sesbilgisel farkındalık eğitiminin ilk basamağı, diğer becerilerde de olduğu gibi model olma aşamasıdır.

1.3.1. Model Olma Aşaması

Çocuğa kazandırılacak olan beceri için hazırlanmış olan etkinliklerin betimlenerek ve açıklanarak çocuğa uygulanma aşamasıdır (İlik, 2009). Bu aşamada uygulayıcı, kazandırılmak istenen beceriyi ayrıntılı bir şekilde sunmaktadır (Dağseven-Emecen, 2008). Model olma aşamasının çalışmada nasıl planlandığı ayrıntılı olarak ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

1.3.2. Rehberli Uygulama

Doğrudan öğretimin ikinci basamağı rehberli uygulamadır. Bu basamak, çocukların bağımsızlığına yardımcı olan bir öğretim aşamasıdır. Bu aşamada, çocuğa bir strateji veya kavramı daha yeni bir materyale uygulamak için artan seviyelerde sorumluluk verilir. Öğretmen, her çocuğun katılımını sağlar ve gerekli durumlarda düzeltici, hızlı geri bildirim sunar. Öğretmen, yardımı yavaş yavaş azaltır ve çocuklar etkinliği yalnız yapabileceklerini kanıtladıkları takdirde bağımsız çalışabilirler (Moore, 2007). Rehberli uygulama aşamasının çalışmada nasıl planlandığı ayrıntılı olarak ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

1.3.3. Bağımsız Uygulama

Rehberli uygulama aşamasında başarılı olunduktan sonra, öğrencinin, model olma ve rehberli uygulama aşamalarındaki etkinlikleri aynı zorluk düzeyinde ancak farklı bir senaryoda yapması beklenir. Öğrencinin, senaryoda yer alan rolü kendiliğinden yapıp yapmadığı gözlenir. Öğrenci doğru yaptıysa pekiştirilir, yapmadıysa aynı senaryo ile rehberli uygulamalara dönülerek senaryoda yer alan role hatırlatıcı ipucu verilir (Güzel, 1998). Bağımsız uygulama aşamasının çalışmada nasıl planlandığı ayrıntılı olarak ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

1.4. İlgili Araştırmalar

1.4.1. Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Sesbilgisel farkındalık becerilerin geliştirilmesine yönelik oluşturulan müdahale programları ile ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında sonuçların uzun dönemdeki etkileri ile kısa dönemdeki etkilerinin incelendiği gözlemlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin kısa dönemdeki kazanımları olarak; sözcük içerisindeki sesleri atma, sözcük içerisindeki seslerin yerlerini değiştirme, sesleri birleştirme, sesleri parçalara ayırma becerilerinin edinimini inceleyen çalışmalar yer alırken, boylamsal çalışmalarda ise sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin okuma başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmalarda araştırmaya yönelik ön plana çıkan bazı özellikler bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının çalışma grubunu oluşturan çocukların genellikle zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip risk grubundaki çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklar olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmalarda sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının uygulama sürelerinin kısa süreli olarak planlandığı göze çarpmaktadır. Araştırmalarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminin veya ediniminin tamamına ya da bir kaçına odaklanan çalışmaların ele alındığı görülmektedir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının uygulandığı çalışma gruplarının oluşturulmasında küçük gruplar tercih edilmektedir. Sesbilgisel farkındalık müdahale programının içeriğinin oluşturulması ve bu programların uygulanma yöntemleri de çalışmalarda göze çarpmaktadır. Sesbilgisel farkındalık ile ilgili araştırmaların sunumu farklı değişkenler açısından özetlenmiştir. Araştırmaların sunumu sırasında çalışmaların yayım yılları dikkate alınarak sunulmuştur.

Somma (2016) yılında yaptığı çalışmada ses bilgisi kavramı ve kelimelerdeki ilk seslerin farkında olma gibi erken gelişen sesbilgisel farkındalık becerilere odaklanarak, düşük gelirli ailelerin çocuklarına okulöncesi dönemde uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahalesinin etkililiğini araştırmıştır. 6 hafta boyunca haftada iki kez uygulanan müdahale sonucunda, çocukların %71'inde sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişiminde orta ve ileri düzeyde fayda sağlandığını tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil

edilen çocukların tespitinde yapılandırılmış bir erken okuryazarlık değerlendirme aracı kullanılarak risk grubundaki çocuklar belirlenmiştir. Erken okuryazarlık becerileri açısından risk taşıyan okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki olumlu performanslarına ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu çocukları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerin uyak farkındalığı ve ses yinelemesi (aynı sesle başlayan kelimeleri bulma) becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan müdahale oturumlarının sayısı arttıkça sesbilgisel farkındalık becerilerinde de başarılı oldukları ve böylece müdahale süresinin arttırılmasının da sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya konulan bu bulgular ile sesbilgisel farkındalık müdahalesinin okulöncesi yıllarda erken okuryazarlık açısından temel bir beceri olduğunu ve bu becerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bir diğer çalışmada Carson, Gillon ve Boustead (2013) sesbilgisel farkındalık müdahale programının erken okuryazarlık sonuçları üzerinde yarattığı etkiyi incelemişler ve normal ders programı ile karşılaştırmışlardır. Beş yaşında otuz dört çocukla on hafta boyunca programın uygulanması devam etmiş ve müdahale programı altı sesbilgisel farkındalık becerisi üzerine odaklanmıştır. Bunlara ilave olarak onuncu haftada kalıcılık testi olarak sontest uygulanmıştır. Araştırmada söylenişleri benzer olan kelimeleri bulma, kelimelerin ilk seslerini tespit etme, kelimelerin son seslerini tespit etme, sesleri birleştirme, sesleri parçalara ayırma ve kelimelerdeki seslerin yerlerini değiştirme becerilerine yönelik haftada dört kez 30 dakikalık oturumlar yapılmıştır. Bir yıllık sürenin sonunda, sesbilgisel farkındalık programı eğitimi alan çocukların sadece %5,88'i beklenen okuryazarlık ortalamasının altında performans göstermiştir. Normal ders programı ile birlikte sesbilgisel farkındalık becerisi müdahale eğitimi almış olan normal gelişim gösteren çocukların, yılsonundaki okuryazarlık değerlendirmesinde sesbilgisel farkındalık eğitimi almayan normal ders programı uygulanmış olan çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur. Bu bulgular, uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının sesbilgisel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuryazarlık gelişimi için önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Kruse tarafından yapılan araştırmada, sesbilgisel farkındalık müdahalesinin düşük gelire sahip ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Sesbilgisel müdahale programı, küçük gruplar halindeki çocuklara haftada 3-4 gün olacak şekilde uygulanmıştır. Sesbilgisel farkındalık müdahale programı sık sık cevap verme ve buna bağlı geri bildirim fırsatı sunan etkileşim temelli bir yaklaşım kapsamında uygulanmıştır. Her biri yaklaşık 10 dakika süren ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile alfabe bilgisine odaklanan 28-36 oturum arasında tamamlanmıştır. Gruplar arasından yedi çocuğun gelişimleri hem ders sonlarında hem de ve haftalık olarak izlenmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucu olarak, bütün çocuklar çalışmanın temel problemini oluşturan kelimelerin ilk sesini belirlemede başarı göstermekle birlikte alt problemlerin ölçümlerinde de sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisinde de başarı göstermişlerdir. Ayrıca, araştırma sonuçları müdahale programlarının erken çocukluk döneminde uygulanmasını desteklemekte ve kısa süreli eğitim programlarının sesbilgisel farkındalık becerileri açısından eğitime ihtiyaç duyan çocuklar üzerinde olumlu faydalarının olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Kruse, 2013).

Robinson (2010) tarafından yürütölen çalışmada risk grubunda bulunan beş yaşında 91 çocuk iki yıl boyunca bireysel olarak eğitime katılmışlardır. Katılımcılar tesadüfi olarak dört gruba atanmışlardır. 1. gruptaki çocuklar sadece ses farkındalığı ile ilgili eğitimi, 2. gruptakiler ses farkındalığı ve harf bilgisi eğitimi, 3. gruptakiler kontrol grubu olmasının yanında kelime bilgisi eğitimi de almıştır. 4. grup kontrol grubunu oluşturmuştur. İki yıllık eğitimin sonunda, 1. ve 2. grupta eğitim alan çocuklar okuma ve heceleme becerilerinde, 3. ve 4. gruptan anlamlı olarak daha yüksek performans göstermişlerdir. Araştırmacılar bu bulguyu sesbilgisel farkındalığı harflerin görsel temsilleri ile birlikte öğretmenin gelişmiş okuma ve heceleme yetenekleri doğurduğuna dair kanıt olarak öne sürmek için kullanmışlardır.

Sesbilgisel farkındalık müdahale etkinliklerinin yer aldığu ses kutuları müdahale yönteminin ek bir eğitim olarak kullanılmasının, okulöncesi çocukların sesleri parçalara ayırma becerilerine etkisinin araştırıldığu bir diğer çalışmalarda ise okulöncesi çocuklar karşılaştırılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanan müdahale programının çocukların sesleri parçalara ayırma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, ses kutusu müdahalesi sırasında kullanılan kelimelerde yer almayan sesleri

de parçalara ayırmada başarı gösterdiği ayrıca uygulanan müdahale yönteminin aile eğitimden sonra ev ortamında da uygulanabileceği görülmüştür (Bentin ve Leshman, 1993; Byrne ve Fielding Barnsley, 1991; Hatcher, Hulme ve Ellis, 1994; Smith, Scott, Roberts ve Locke, 2008).

Nancollis, Lawrie ve Dodd (2005) geliştirdikleri hece ve uyak farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine odaklanan müdahale programı ile programın okuryazarlık edinimi üzerindeki uzun dönemli etkilerini incelemişlerdir. Araştırma örneklemini oluşturan yaş aralığı ortalamaları 55 ay olan 99 deney 114 kontrol grubu bulunan okulöncesi çocuk eğitimlerini bitirip ilkökul eğitimlerine geçişleri sırasında 9 haftalık bir sesbilgisel farkındalık müdahale programına alınmışlardır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar, anaokulu yıllarının güz döneminde ve ikinci sınıfın güz döneminde hece ve uyak farkındalığı, sözcük niteliği taşımayan ses dizisini heceleme ve kelimelerdeki sesleri parçalara ayırma alanlarında değerlendirilmişlerdir. Her iki dönemde de müdahale programlarının uygulandığı çocuklar uyak farkındalığı ve hece farkındalığı becerilerinde kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puan almışlardır. Araştırmacılar hece ve uyak farkındalığı müdahalesinin çocukların okuryazarlık gelişimlerini etkilediğini ileri sürmektedirler.

Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme (2003) çalışmalarında, üç ile dört yaş arasındaki çocuklarda sesbilgisel farkındalığın doğasını, sesbilgisel farkındalığın okuma becerileri üzerindeki yordayıcılığını ve sesbilgisel farkındalığın gelişimini araştırmışlardır. Çalışmada sesbilgisel farkındalık gelişimini üç unsura odaklamışlardır. Çocukların ses farkındalığından önce hece ve uyak farkındalığının gelişmekte olduğunu, hece ve uyak farkındalığı becerileri arasında ise gelişimlerin birbirine yakın olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, hece ve uyak farkındalığı gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinin, ses farkındalık becerilerinden önce kazanılan beceriler olduğunu göstermektedir. Uyak farkındalığı ve hece farkındalığı becerilerinin erken okuryazarlık becerileri için önemli olduğuna araştırma sonuçlarında yer vermişlerdir.

Okulöncesi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin akranlarıyla karşılaştırıldığı bir başka araştırmada Justice, Chow, Capellini, Flanigan ve Colton (2003) ortalama yaşı 53 aylık olan 18 okulöncesi çocuğa yönelik 12 haftalık bir erken müdahale uygulamışlardır. Müdahale programı, küçük grup halinde haftada iki kez 30

dakikalık oturumlar şeklinde tasarlanmıştır. Sesbilgisel farkındalık müdahale programı isim yazma, harf bilgisi ve söylenişleri benzer olan kelimeleri bulma ile ilgili oyunlardan, sözel dilin sesbilgisel özelliklerini geliştiren faaliyetlerden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise yetişkin birinin bir hikâye kitabını okuyup tahmin, katılım ve tekrar anlatmayı teşvik eden stratejilerin uyguladığı oturumlardan oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları uygulanan müdahale programının sesleri parçalara ayırma becerilerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Guidry (2003) bütün sınıftaki okulöncesi çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkililiğini artırmak için tasarlanan küçük grup müdahalesinin etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Haftada üç kez büyük sınıflarla yürütülen sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkinliklerini destekleyen yoğunlaştırılmış küçük grup müdahalesi, müdahale öncesi değerlendirmelerde sesbilgisel farkındalık becerileri açısından zorluk yaşayan öğrencilerden oluşan deney grubuna iki haftada bir uygulanmıştır. Zayıf ve ortalama sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip iki grup ve kontrol grubunda yer alan çocuklara küçük grup müdahalesi uygulanmıştır. Tüm sınıfa uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahalesinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak küçük gruba uygulanan müdahalenin kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Maslanka ve Joseph (2002) 19 okulöncesi çocuğa uygulanan 26 günlük iki farklı sesbilgisel farkındalık müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini karşılaştırmışlardır. Çocukların yarısına ses kutuları yöntemi kullanılarak eğitim verilmiş, diğer yarısına ise ses sıraları yöntemi kullanılarak eğitim verilmiştir. Ses kutusu yönteminde çocuklara dikdörtgen şeklinde çizilmiş ve üç bölmeye ayrılmış olan bir kâğıt verilmiştir. Amaç resmi gösterilen görselin adında kaç tane ses olduğunun tespitidir. Çocuklar kutuların içerisine resmi gösterilen sözcüğün seslerini tek tek söyleyerek her bir kutucuğa bir ses koyarak kutunun üzerini kapatır ve etkinliğe devam eder. Ses sıraları yönteminde ise çocukların önlerinde boş kutular ve bu kutuların üzerine yapıştırılmış olan harfler vardır. Çocuklara kutu üzerindeki harflerin sesleri öğretildikten sonra çocuğa bir resim gösterilir. Resmin görselinin adının son sesi ile aynı sese sahip olan kutunun içerisine çocuk resmi atar. Sonuçlar, ses kutuları yöntemi uygulanan gruptaki çocukların sesleri parçalara ayırma ve ortadaki sesleri düşürme becerisinde ses sıraları yöntemi uygulanan gruba göre daha başarılı olduğunu

göstermektedir. Ancak örneklem büyüklüğünün küçük olması ve hiçbir işlem uygulanmayan bir kontrol grubunun olmamasının sonuçların yorumlanmasını güçleştirdiğini de vurgulamaktadırlar.

Blachman, Tangel, Ball, Black ve McGraw (1999) iki yıl süren boylamsal çalışmada; anaokulu çocuklarına yönelik geliştirdikleri, her bir oturumun 20 dakikadan oluştuğu sesbilgisel farkındalık müdahale programını 11 hafta boyunca 4-5 kişilik küçük gruplarda uygulamışlardır. Müdahale programının uygulandığı çocukların ilk yılın sonunda sesbilgisel farkındalık becerilerinde, harf bilgisi ve harf-ses bilgisi, anlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma ve heceleme açısından kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir. Birinci sınıfta, deney grubu, sesbilgisel farkındalığı metin okuma ve yazma ile birleştiren sistematik bir okuma programı almıştır. Kontrol grubuna ise temel okuma programı uygulanmıştır. Eğitimin ikinci yılı sonrasındaki sontest sonuçları deney grubunun bir önceki yıl gibi her ölçümde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koydu. Ayrıca, ikinci yılda, kelime belirlemede deney grubu ile kontrol grubu arasındaki fark anlamlı olarak belirlenmiştir. İkinci yıl izlemesi olarak, ikinci sınıfın sonunda da bir test uygulanmış ve bu yıl boyunca herhangi bir müdahale gerçekleştirilmemiştir. Deney grubu çocukları kelime okumanın tüm ölçümlerinde anlamlı ölçüde kontrol grubu çocuklarından daha iyi performans sergilemiş ancak hecelemeyle ilgili ölçümlerde iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Çalışmanın sonuçları, sesbilgisel farkındalık eğitiminin ileriki dönemde çocukların kelime okuma performanslarını etkilediğini göstermektedir.

Van Kleeck, Gillam, ve McFadden (1998) sesbilgisel farkındalık müdahalesinin, 49 ay ile 60 ay arasında iletişim bozukluğu bulunan sekiz okulöncesi çocuktan oluşan iki gruptaki etkilerini incelemişlerdir. Okulöncesi sınıflarda, haftada 2 gün, her oturumda 3-4 çocuk ve oturum süreleri 10-15 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Sesbilgisel farkındalık müdahale programı ilk olarak 12 hafta boyunca uyak farkındalığı, ikinci 12 hafta da ise ses farkındalığı (kelimelerin ilk sesini tespit etme, başlama sesi üretme gibi) becerilerine odaklanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme araçları ile uyak farkındalığı ve ses farkındalığı öntest ve sontest ölçümleri yapılmıştır. Araştırma bulguları deney grubunun kontrol grubuna göre uyak farkındalığı ve ses farkındalığı becerilerinde daha iyi bir gelişim gösterdiğini göstermektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanan bir başka müdahale araştırmasında ise Torgesen ve Bryant (1994), okuma becerileri açısından risk grubunda bulunan okulöncesi çocuklara yönelik uygulanan müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerine etkileri araştırmışlardır. Uygulanan müdahale programı çocukların sesleri birleştirme, sesleri parçalara ayırma ve kelime okuma becerilerini geliştirmekte etkili olup olmadığını araştırmaktadır. Çalışmaya, risk altında olan üç okulöncesi çocuk dahil edilmiş ve haftada beş kez, on beş dakikalık eğitimler verilmiştir. Müdahale programı bireysel olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların sesleri parçalara ayırmada ve sesleri birleştirmede başarı sağladıkları belirlenmiştir.

O'Connor, Jenkins, Leicester ve Slocum (1993) sesbilgisel farkındalık testinden kesme noktası altında puan almış ve sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişiminde gecikme gösteren yaşları 4 ile 6 arasında olan 47 çocuk, kontrol grubuna, uyak farkındalığı grubuna, sesleri birleştirme veya parçalara ayırma becerilerinin çalışılacağı gruba rastgele atanmışlardır. Müdahale, yedi hafta boyunca küçük grup eğitimi olarak planlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitim alan gruptaki çocukların uyak farkındalığı becerilerinin arttığını göstermekte iken aşına olmadıkları kelimeler veya diğer sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda çalışma grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak çalışma sonuçlarında önemli önerilerde bulunmuşlardır. Müdahale programlarının ses seviyelerine odaklanması gerektiği, doğrudan net bir eğitim içermesi gerektiği, uyak farkındalığı eğitiminin çeşitlendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Torgesen, Morgan ve Davis (1992), sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimi için gerekli olan parçalara ayırma ve parçaları birleştirme becerilerinin okuma gelişimi için gerekli olup olmadığını araştırmışlardır. Sesbilgisel farkındalık testi sonucuna göre 3 grup oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplardan biri parçalara ayırma ve parçaları birleştirme, diğer bir grup sadece parçaları birleştirme eğitimi almıştır. Diğer grup ise kontrol grubu görevini üstlenmiş ve hiçbir sesbilgisel farkındalık eğitimi almamıştır. Eğitim 7 ile 8 hafta arasında, haftada üç kez 20 dakika olarak, üç ile beş çocuktan oluşan küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu ve iki beceriye yönelik eğitim alan grubun testlerden daha yüksek puan aldıklarını göstermiştir. Müdahalenin ikinci kısmında ise becerilerin zorluk düzeylerine odaklanılmıştır. Sonuçlar sesbilgisel farkındalık becerilerinin anaokulu

öğrencilerine öğretilbilir olduğunu işaret etmiştir. Ancak çocuklar birleştirme becerilerini ayırma becerilerinden daha kolay yapmışlardır. Bu yüzden araştırmacılar uyguladıkları müdahale yönteminde becerilerin kolaydan zora bir sıra izlemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Son olarak, Bryne ve Fielding-Barnsley (1991) 126 okulöncesi çocuğa, kelimelerdeki seslerin farkına varmasını öğreten 12 haftalık, küçük gruplarda gerçekleşen bir müdahaleye programının etkisine bakmışlardır. Araştırmacının hazırladığı ölçümlerde, müdahale programının uygulandığı deney grubundaki çocukların, kelimelerde yer alan sesleri belirlemede (hangi resmin hedef kelime ile aynı sesle başladığını belirleme gibi) kontrol grubundaki çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yukarıda özetlenen tüm araştırma bulguları birlikte düşünüldüğünde sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının kısa dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde uzun dönemde ise okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık müdahale programları sesbilgisel farkındalık becerilerinin tamamına yönelik hazırlandığı gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinden birisine veya bir kaçına yönelik hazırlanan programlar olduğunda özetlenen araştırmalarda görülmektedir. Bu tarz sesbilgisel farkındalık müdahale programları düşük performans sergilenen sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha hızlı ve etkili kazandırılmasını sağlamaktadır. Özetlenen çalışmalara bakıldığında sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda bulunan çocuklara yönelik tüm sesbilgisel farkındalık becerilerini bünyesinde barındıran sesbilgisel müdahale programlarının oluşturulduğu görülmektedir. Yapılan kısa dönemli çalışmalar genellikle 1 ve 2 ay civarında sürerken uzun dönemli çalışmalarda müdahale programları okulöncesi müfredat içerisinde bir dönem boyunca verilmektedir. Yapılan bütün çalışmalarda geliştirilen sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının uygulanan grupların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

1.4.2. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Farklı ülkelerde sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik farklı yaş grubu, farklı yetersizlik türünün, farklı yöntemlerin ve farklı etkinliklerin incelendiği pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sesbilgisel farkındalık alanı ile ilgili çalışmaların 2006 yılında makale ve 2009 yılında tez çalışması başlamış olması ve var olan çalışmaların daha çok sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalara yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklara yönelik geliştirilmiş bir çalışma bulunmamaktadır. Ülkemizde yapılan sesbilgisel müdahale programları farklı yetersizliği olan çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık programları, sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme çalışmaları, okuma başarısının yordandığı çalışmalar ve farklı eğitim programları içerisinde verilmiş olan sesbilgisel farkındalık alanında yapılmış olan çalışmalar yayımlanma yıllarına göre özetlenmiştir.

Ülkemizde bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde Demirtaş (2017) okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerini, normal gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda okuma güçlüğü olan çocuklar sesbilgisel farkındalık becerileri açısından normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans göstermişlerdir. Bu alanlar arasındaki ilişkilere bakıldığında her iki grupta da okuma performansı ile sesbilgisel farkındalık puanları arasında ilişki bulunmuştur.

Demirci ve Mertoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sesbirim farkındalığının, müzik etkinlikleri ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Normal gelişim gösteren 60-72 ay arası 46 okulöncesi dönemdeki çocuğa "Ses Farkındalık Müzik Programı" okuma yazmaya hazırlık sürecinde çocukların sesleri tanıma becerilerine olan etkisini incelemek amacıyla uygulanmıştır. "Ses Farkındalık Müzik Programı" 13 hafta ve haftada 40'er dakikalık iki oturum şeklinde düzenlenmiştir. Program, verilecek olan sesle ilgili ritim çalışmaları, verilen sesle başlayan kelimeler içeren şarkılar ve ilgili sesle başlayan kelime oyunlarından oluşmuştur. Araştırma sonucunda uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güldenoğlu, Kargin ve Ergöl (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında ve ilkokullarda öğrenim gören 85 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu çalışmada araştırma grubunda yer alan 85 öğrencinin anasınıfında sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerileri ile aynı grubun ilkokul birinci sınıf okuma ve okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrenciler, okuma doğruluğu açısından benzer performans göstermişlerdir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından ise iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, zayıf olanlara göre daha iyi performans göstermişlerdir.

Bir başka çalışmada Parpuu (2016) 60-72 ay arası okulöncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan “*Seslerin Renkli Dünyası*” adlı sesbilgisel müdahale programının çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu; deneysel desende planlanmıştır. Deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 ocuk araştırmaya katılmıştır. Seslerin Renkli Dünyası adlı program etkinlik planları ve sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve ses farkındalığı becerilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler hazırlanırken daha çok büyük grup etkinliklerine yer verilmekle birlikte, aynı zamanda küçük grup etkinliklerinden de yararlanılmıştır. Bazı etkinlikler uygulanırken çeşitli hikâye kitapları, nesne fotoğrafları ve gerçek materyaller kullanılmıştır. Program, sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün birer saatlik oturumlar şeklinde planlanmıştır. Araştırma sonucu, uygulanan sesbilgisel farkındalık programının sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Akyüz (2016) 36-71 ay aralığında 93 okulöncesi dönemdeki çocuğun erken okuryazarlık becerilerinin gelişimlerini incelediği çalışmasında, çocukların sesbilgisel farkındalık işlemlerinde en yüksek performans sergiledikleri beceri, sözcüğü hecelerine bölme iken en düşük performans gösterdikleri beceri ise son sesi tanıma olarak tespit edilmiştir. Ev okuryazarlık ortamı ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişki olduğunu da bulmuştur.

Sesbilgisel farkındalık alanında yapılmış derleme ve sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik çalışmalara bakıldığında; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada 5 yaş grubu çocuklara yönelik erken okuryazarlık testi geliştirilmiştir. Geliştirilen testin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Geliştirilen test, bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde bulunan 403 çocuğa uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları içerisinde yer alan sesbilgisel farkındalık boyutu sesbilgisel farkındalık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçtüğü tespit edilmiştir.

Karaman (2013) çalışmasında, okulöncesi çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Sesbilgisel farkındalık alt testin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme, farklı sesle başlayan kelimeleri bulma, sözcüklerin başlangıç sesini söyleme, söylenen sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, hece ve sesleri birleştirme, hece ve sesleri atma sesbilgisel farkındalık becerilerinden oluşan sesbilgisel farkındalık alt boyutunun güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu ve Turan (2012) tarafından zihinsel yetersizliği olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçladıkları ilk çalışma olarak göze çarpmaktadır. İlk okuma ve yazma becerilerini kazanmış ve okuma becerileri alanında güçlük yaşayan 9 ile 12 yaş arası 12 çocuğa uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitim programının etkililiği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin; çocukların alıcı dil becerileri, temel sesbilgisel farkındalık becerileri, metnin tamamını toplam okuma süresi, okuma sırasında yapılan hata sayısı, sesbilgisel farkındalık becerisi yetersizliğine dayalı olarak yapılan okuma hataları, sesbilgisel olarak benzer sözcükleri birbirinin yerine koyma ve okuma hatalarını düzeltme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Turan ve Akoğlu (2011) araştırmalarına, okulöncesi dönemde eğitim alan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş arasında 29 çocuğu dahil etmişlerdir. Çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimine etkisi ile artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine katkısı incelenmiştir.

Sesbilgisel farkındalık müdahale programları çocuklara oturumlar halinde uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu çocukları arasında deney grubu lehine anlamlı derecede fark bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları uyak, sözcük dağarcığı, sesbirim farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde programın etkili olduğunu göstermektedir.

Yücel (2009) yaptığı araştırmada, sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma grubunu ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan, okuma ve yazma becerisini yeni kazanmış ve okuma sorunu olan 17 çocuk oluşturmaktadır. Öntest öncesinde çocukları dile bağlı okuma güçlüğüne, işitsel süreç becerilerine ve iletişim becerilerine ilişkin farkın olup olmadığının tespiti için kontrol listeleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitiminin, okuma sorunu olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine ve okuma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca bir diğer bulgu ise, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2009) sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama performanslarını yordayıp yordamadığının tespitini amaçlayan çalışmasında, birinci sınıf öğrencilerinin formal olarak okuma yazma öğretimine başlamadan önce sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmiştir. Sonrasında formal olarak okuma yazma becerilerini edinmeye başladıktan sonra birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre sesbilgisel farkındalık becerisi ile birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma-yazma başarıları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, son yıllarda yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genel olarak sesbilgisel farkındalık alanında yeni başladığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar ayrıntılı incelendiğinde bir kısım çalışmaların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme araçlarının hazırlanmasına yönelik olduğu, bazı çalışmaların sesbilgisel farkındalık alanına yönelik kuramsal çalışmalar olduğu, bir diğer çalışmaların erken okuryazarlık becerileri ile birlikte çalışmaların içerisinde yer

aldığı görülmektedir. Ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik geliştirilen bir müdahale çalışmasına rastlanmamıştır.

1.5. Problem

Erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan çocukların, okuma becerisini kazanımlarının akranlarına göre daha yavaş olduğu ifade edilmektedir (Justice ve Kadaravek, 2002). Alanyazında yapılan araştırmalar çocukların okula başladıklarında sahip oldukları beceriler ile daha sonraki akademik performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Dickinson ve Tabors, 2001; Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Bu araştırmalarda çocukların ilkokulda öğrendikleri temel okuma-yazma becerilerinin onların akademik, mesleki ve sosyal becerilerini şekillendirdiği ifade edilmiştir. Çocukların gerekli hazırlık becerileri olmadan okula başlamalarının temel okuma-yazma becerilerinin kazanımında önemli güçlükler oluşturabileceği alanyazında vurgulanmaktadır (Güldenöglü ve diğerleri, 2015).

Genel olarak bakıldığında normal gelişim gösteren çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerileri ileriki dönem okuma ve heceleme becerilerinin yordayıcısı olduğu ve bu becerilerde zorlanan çocukların çoğunlukla okuma ve heceleme becerilerinde düşük performans sergiledikleri gösterilmiştir (Jenkins ve Bowen 1994; Roth, Troia, Worting ve Handy, 2006). Pek çok araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki okuma başarısında önemli olduğu (Adams, 1990; Snow, Burns ve Griffin, 1998; National Reading Panel, 2000; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002) ve okulöncesi çağındaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ilerideki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı (Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980; Torgeson, Wagner ve Rashotte 1994) olduğu bulunmuştur. Bu durum okuma sorunu olan çocukların sesbilgisel farkındalığa ait stratejileri yeterli derecede kullanamamaları ve bu stratejilerin kazanamamaları ile sesbilgisel işlemlerdeki yetersizlikler ile açıklanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin, okuma başarısının yordayıcısı olması nedeniyle, sesbilgisel işlemlere yönelik becerilere müdahale edilmesi okuma gelişimini olumlu olarak etkileyecektir (Yücel, 2009). Erken dönemde, sesbilgisel

farkındalık alanında uygulanan müdahale programları okuma ve yazma alanlarında başarısız olmayı engelleyerek okul başarısını güçlendirecektir (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015). Okuma becerilerinin edinimini ve ilerideki okuma başarısını yakından ilgilendiren sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik müdahale programının gerekliliği özellikle risk grubundaki çocuklar düşünüldüğünde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu doğrultuda ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan çocukların tespitinde ülkemizde Karaman (2016) tarafından 48-77 ay arasındaki çocuklara uygulanabilen yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme boyutlarından oluşan erken okuryazarlık becerilerinin yer aldığı bir ölçek hazırlanmış ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bir başka değerlendirme aracı olarak Işıtan ve Akoğlu (2016) tarafından yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmişlerdir. Araştırmacılar 48-72 ay arası normal gelişim 208 çocuk üzerinde uygulama yapmışlardır. Sonuçlar okulöncesi dönem çocukları için geliştirilen kontrol listesinin yazı farkındalığı becerisini değerlendirme kullanılabileceğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren kapsamlı bir değerlendirme aracı EROT (Erken Okuryazarlık Testi) geliştirilerek geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Kargın ve diğerleri, 2015). Alanyazında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme araçlarının oluşturulması hızla artmakta iken değerlendirme araçlarının sonucunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olduğu tespit edilen çocuklara yönelik erken okuryazarlık becerilerini geliştirici müdahale programlarının ve eğitim materyallerin olmaması bir eksiklik olarak gözükmektedir.

Öğretmenler sesbilgisel farkındalık becerilerin kazanımında öğretim etkinliklerini yeterli sıklıkta kullanmamaktadırlar (Emir, 2015). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen etkinliklere sınırlı sayıda yer verdikleri ve sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı vurgulanmaktadır (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Chard, 2001). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin nasıl öğretileceği ile ilgili eğitim alan okulöncesi öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha yüksek performans sergiledikleri bulunmuştur (Majsterek, Shorr ve Erion, 2000). Sesbilgisel

farkındalık becerileri açısından yeterli bilgi ve donanıma sahip olan öğretmenler çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Withrow, 2014). Kapsamlı, sistematik ve kuramsal temelli etkili bir müdahale programının olmaması öğretim ortamlarında öğretmenlerin çocuklara sesbilgisel farkındalık becerileri edindirmesinde ciddi güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır.

Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini kendi başlarına edinin geliştirebilirler. Bazı çocuklar bu becerileri hızlı ve kolay bir şekilde yapabilirken pek çok çocuk ise sesbilgisel farkındalık becerilerin kazanımında çok sayıda tekrar ve uygulamaya ihtiyaç duymaktadır (Diblasi, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda bulunan çocuklar bu becerilerin ediniminde desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Sosyoekonomik düzeylerin çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde doğrudan etkilesi olduğu ve desteklenmesi gerektiği yapılan araştırmalarda bulunmuştur (Britto, Fuligni ve Brooks-Gunn, 2006; Snow ve diğerleri, 1998); Bu durum ailelerin çoğunun bilgi edinimi ile ilgili kaynaklara ulaşamamasını ve çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemelerinde uygun kaynaklara erişememelerine sebep olmaktadır (Neuman, 2006; Rothstein, 2004). Ayrıca yapılan çalışmalarda sosyoekonomik düzeyin düşük olması olmaması uygun ortam ve fırsatların oluşmasını engellemesi (Corcoran ve Chaudry, 1997; Hart ve Risley, 1995; Neuman ve Roskos, (1993) bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulöncesi dönemde her çocuğa uygun ve ulaşılabilir sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının hazırlanması gerekmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında yetersizliği olan veya erken okuryazarlık becerilerinin kazanımında geciken çocuklarda yapılan boylamsal çalışmalar incelendiğinde, ileri dönemde okuma-yazma becerilerinin kazanımında da güçlüklerin devam ettiği bilinmektedir. Bu nedenle zayıf erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkili müdahale programlarının olmaması çözümlenmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu nedenle, 60-72 ay arası zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklara yönelik geliştirilen SESFAR müdahale programının etkililiğini araştırmak bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.6. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının*, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkililiğini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. SESFAR müdahale programına katılan deney grubu çocukları ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. SESFAR müdahale programına katılan deney grubu çocukları ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. SESFAR müdahale programına katılan deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık öntest - sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. SESFAR müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık öntest - sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.7. Önem

Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmada, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkililiği

incelenmiştir. Uygulanan müdahale programı sonrasında elde edilen bulguların alanyazın ve uygulama açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Okuma performansı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında, okuma becerisinde yetersizlik gösteren öğrencilerin, farklı ders konularına ilgi duymaları, ders kitaplarında okuduklarını anlamaları ve akademik alanlarda başarılı bir performans sergilemeleri beklenemeyeceği gibi; okuma becerisinde ortaya çıkan gecikmeler nedeniyle öğrencilerin tüm akademik yaşamlarının olumsuz olarak etkileneceği belirtilmektedir (Güzel, 1998). Bu durum okuma performansını etkileyen erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine ve gelişimine katkı sağlayacak planlanmış programlara duyulan ihtiyacın önemini arttırmaktadır. Ayrıca okuma becerilerinin, çocuğun akademik başarısı açısından öncelik taşıdığı düşünüldüğünde ve okuma becerileri üzerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkileri göz önünde bulundurulduğunda; erken dönemde eğitime başlanan sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocuğun ileriki yaşamda okuma performansını etkileyeceği ve okuma performansının yordayıcısı olacağı bilinmektedir. Bu yüzden okuma ve yazmanın önemli bir bileşeni olan sesbilgisel farkındalığın önemi yapılan çalışmalarda arttıkça, sesbilgisel farkındalık alanına yönelik yapılan müdahale programları, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitimleri ve bu becerilerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır (Callaghan ve Madelaine, 2012). Bu nedenle erken dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak olan müdahale programlarının çocukların gelecekteki okuma performansları üzerinde etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okulöncesinde ve ilkokulun ilk yıllarında gösterdikleri okuma performanslarının, müdahale edilmediği koşulda yaklaşık olarak aynı düzeyde kaldığı ve çocukların erken okuryazarlık kapsamında ele alınan birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarının, okuma performanslarının düşük olmasında önemli bir etken olduğu ve bu becerilerdeki sınırlılıkların onların akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015). Ayrıca çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenmede karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, okulöncesi dönemde okumaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Gerçekten de 20. yüzyılın eğitim alanında en önemli gelişmelerinden birisi okuma-yazma gelişiminin

okulöncesi yıllardan başlamasına yapılan vurgudur ve son yıllarda erken çocukluk eğitiminde okuma konusunda yabancı alanyazında yapılan çalışmalarda artan bir ilgi dikkati çekmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015). Fakat ülkemizde okulöncesi eğitim programında (MEB, 2013) yer alan erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun gelecekteki okuma-yazma sürecini ve okul başarısını etkilediğini ayrıca okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının hazırlanması gerektiği vurgulansa da erken okuryazarlık becerilerine yönelik bir müdahale programının olmaması sesbilgisel farkındalık müdahale programının hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Ayrıca okulöncesi dönemde erken okuryazarlık etkinliklerinin ülkemizde sınırlı olması (Ergül ve diğerleri, 2014) araştırmada uygulanacak olan sesbilgisel farkındalık müdahale programının önemini arttırmaktadır.

Okulöncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik artan ilginin temel nedenlerinden birisi, birinci sınıfa başlayan her üç çocuktan birinin okula, okul başarısı için gerekli olan motivasyon ve temel becerilerin eksikliği ile başladığı gerçeğidir. Bu çocuklar erken dönemde görülen çeşitli akademik güçlükler için risk oluşturmakta ve gelecek başarısına ilişkin beklentiler de bu güçlüklerden oldukça etkilenmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015). Bu açıdan bakıldığında erken okuryazarlık becerileri açısından zayıf olan çocukların erken dönemde tespit edilmesi ve tespit edilen zayıf erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkili müdahale programlarının hazırlanmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri okumanın yanında; sessiz okuma, sözlü dil becerileri, heceleme becerisi, dinleme becerisi, sözlü iletişim, okuduğunu anlama ve imla gibi okuryazarlığın bütün yönlerini etkilemektedir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkileri ikinci dil ediniminde ve müzik yeteneğinin gelişimini de etkilemektedir. (Al-Bataineh ve Sims-King, 2013; Barkochva, 2013; Chetail ve Mathey, 2010; Metsala, 2011; Moritz, Yampolsky, Papadelis ve Thomson, 2013). Prebler, Krajewski ve Hasselhorn'a (2012) göre, iyi çalışan bir sesbilgisel işler bellek, çocukluğun ilk dönemlerindeki sayı kuralları gibi sözel aritmetik yönlerin edinilmesini de desteklemektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkilerinin birçok akademik alanda etkili olması da sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinilmesine duyulan ihtiyacın önemini arttırmaktadır.

Çocukların erken dönemde sahip oldukları yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerinin, onların formal olarak okumaya geçtiklerinde harf ses dönüşümlerini, bu becerilerde zorlanan akranlarına göre daha başarılı bir biçimde gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Bu harf ses dönüşümlerinin özellikle Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan dillerde daha kolaylıkla kazanılması beklenmektedir. Nitekim alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerilerin farklı dillerde yapılan okumalar üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok araştırmada, bu becerilerin okumanın yapıldığı dilin dilbilimsel (ortografik ve sesbilgisel) özelliklerine göre farklı etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999). Özellikle üstdil becerileri eğitimi içerisinde yer alacak olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma kazanımını kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir etkisinin de olacağı düşünülmektedir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Bu açıdan sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimi ileriki dönem okuma becerilerinin temel yapının oluşturulmasında yardımcı olacaktır.

Sesbilgisel farkındalık müdahalelerinde eğitimciler ve öğretmenler etkinliklerin nasıl yapılacağı, etkinliklere ne kadar zaman ayrılması gerektiğine, hangi eğitim türünün uygun olacağına, eğitim programının nasıl geliştirileceğine, müdahale programlarının içeriklerinin nasıl hazırlanacağına ilişkin sorular sormaktadır (Yopp ve Yopp, 2000). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara göre sesbilgisel farkındalık becerilerini temel alan programların eğitsel müdahale aracı veya yaklaşımı olarak kullanılabilmesi belirtilmekle (Truxler ve O' Keede, 2007) birlikte ülkemizde zayıf sesbilgisel becerilere sahip olan çocuklara yönelik bir çalışmanın daha önce yapılmamış olmasından dolayı sesbilgisel farkındalık müdahale programının bu alana hizmet edebileceği bu tezin önemini arttırmaktadır.

Araştırmaların ve standardize edilmiş değerlendirmelerin artması, sadece sesbilgisel farkındalık beceri öğretiminin okuma-yazma ediniminin çok önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymakla kalmamış, sesbilgisel becerilerin öğretilmesinin küçük çocukların okuma başarısında olumlu bir değişiklik yarattığını da desteklemiştir (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker ve Clancy- Menchetti, 2013; National Assessment of Educational Progress, 2011; Schmitz ve Loy, 2014). Çocukların okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri ile karşılaşması ve bu konuda eğitim almaları, çocukların okuma için gerekli olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanıp ileri

dönemdeki okula hazırlayabilir (Witrow, 2014). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin bu kadar önem arz etmesi etkin bir müdahale programını gerekli kılmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık, dildeki sesleri duyma ve algılama yeteneğidir. Kaliforniya Okulöncesi Öğrenme Vakfı, sesbilgisel farkındalığın dört ve beş yaşlar arasında başladığını ve büyük ses yapıları, kelime ve cümle birimlerinden başlayıp küçük ses yapıları, hece ve seslere giden hassasiyette gelişimsel bir ilerleme olduğunu belgelemiştir (Abbot, Lundin ve Ong, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimi; alfabetik ilkeleri anlama, yazılı kelimeleri çözümleme ve heceleme gibi okumanın çeşitli bileşenlerinde doğrudan rol oynamaktadır, aynı zamanda çözümlmeyi kolaylaştırarak okuduğunu anlama konusunda da dolaylı ama önemli bir role sahiptir” (Abbot ve diğerleri, 2008). Sesbilgisel farkındalık becerilerini edinmiş olan çocuklar söylenen kelimelerdeki sesler üzerine düşünebilir, bu da alfabedeki harfleri öğrenirken ses ve sembol örtüşmesini hatırlamalarında yardımcı olabilir (O’Connor, 1999). Erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık becerileri ile karşılaşmak, yazılı sembollerin çocuklar tarafından kavranışları, harflerin adını ve seslerini bilme, kelime bilgisi gelişiminin kazanımı önemlidir. Sesbilgisel farkındalık ve kelime bilgisi, ilerideki okuma becerilerinin anahtarı erken çocukluk öncülleri arasında yer alır (O’Leary, Cockburn, Powell ve Diamond, 2010). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin bu kadar önem arz etmesi etkin bir müdahale programını gerekli kılmaktadır.

Araştırma sürecinde hazırlanmış olan müdahale programının döküman haline getirilmesinin zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip çocukların sesbilgisel bilgi ve becerilerinin gelişimi sürecinde kullanabilecektir. Ayrıca alanyazına yeni bir ürünün kazandıracak olması ve bu ürünün uzman kişilere, ailelere ve alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak oluşturacağı gibi bu alanda gereksinim duyulan bir eksikliği gidermesi açısından önemli görülmektedir.

1.8. Sınırlılıklar

1. Araştırma 60-72 ay arası zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklarla sınırlıdır.
2. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programının içerdiği 72 etkinlik ile sınırlıdır.
3. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programının uygulandığı sekiz haftalık süre ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları “Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Bireylerin erken dönemde formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma yazmaya ilişkin kazanımları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Uzuner, 1997).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okuma-yazma öğrenmeden önceki becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, anlama, yazı yazma becerileri) ifade etmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Sesbilgisel Farkındalık: Sesbilgisel farkındalık becerisini alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlamak mümkündür (Wright ve Jacobs, 2003).

Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programı (SESFAR): Sesbilgisel farkındalık becerilerini (uyak farkındalığı, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma) destekleyen 8 beceri alanını kapsayan ve her bir beceriye ait 9 etkinlik bulunan toplam 72 etkinlikten oluşan müdahale programıdır.

BÖLÜM II

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının Etkililiğinin incelendiği bu çalışma, Gerçek Deneysel Desenlerden "Öntest – sontest kontrol gruplu seçkisiz desen" modeli niteliğindedir.

"Öntest – sontest kontrol gruplu" modelin simgesel gösterimi aşağıda özetlenmiştir (Büyüköztürk, 2017).

Tablo 1.

Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Model

		Öntest		Sontest
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

Bu simgesel gösterimde G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃ deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, O₂ ve O₄ kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

Bu modele göre araştırmada önce bir örneklem grubu, daha sonra da biri deney (G_D), biri kontrol grubu (G_K) olmak üzere tesadüfi olarak iki grup oluşturulmuştur. Araştırma grubunun oluşturulmasında çalışma grubu için tespit edilen çocuklardan tesadüfi olarak 10 kız 10 erkek çocuk belirlenmiştir. Belirlen çocuklar arasından ise tesadüfi olarak 5 kız 5 erkek çocuk deney grubuna 5 kız 5 erkek çocuk ise kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubu çocukları ile iki aylık "Sesbilgisel Farkındalık

Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programı" uygulaması yapılmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının uygulanmasından önce ve sonra deney ve kontrol grupları "Erken Okuryazarlık Testi"nden elde edilen veriler esas alınarak değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören, hastaneler ve rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından tanılanmamış, ailesinden izin alınan 60-72 aylık çocuklardan zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip 20 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacı çalışma grubunun oluşturulmasında aşağıdaki süreçleri izlemiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme, araştırılmak istenen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, 2013).

2.2.1. Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması

Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi aracını kullanabilmek için testi hazırlayan araştırmacılarından gerekli izinler alındıktan sonra Ankara Üniversitesi Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (Ek D.2) Ardından erken okuryazarlık testinin il genelinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek D.4). Erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda bulunan çocukların tespiti için İl genelinde bulunan bağımsız anaokulları ile ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfları ziyaret edilmiştir. EROT uygulama öncesinde okul idarecilerine çocukların ailelerine verilmek üzere EROT Uygulama Veli Onay Formu (Ek D.1) verilmiştir. EROT Uygulama Belgesi Veli Onay Formunda ailelere EROT'un neden çocuklarına uygulandığı ile ilgili bilgi aktarılmıştır. EROT uygulaması izin dilekçelerini onaylayan

ailelerin çocuklarına uygulanmıştır. Erken okuryazarlık testinin sesbilgisel farkındalık alt boyutu 157 çocuğa uygulanmış ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan 42 çocuk arasından araştırma grubunu oluşturacak olan 20 çocuk belirlenerek EROT uygulaması sonlandırılmıştır. Uygulanan test sonucunda sesbilgisel farkındalık beceri açısından risk grubunu oluşturan 20 çocuk araştırmanın çalışma grubu için tespit edilmiştir. Tespit edilen 20 çocuktan 10 çocuk deney 10 çocuk ise kontrol grubunu için rastgele belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklardan denek kaybı olma ihtimaline karşın yedek olarak belirlenmiş olan 2 çocuk ise araştırmaya hiç dahil edilmemiştir. Araştırmanın deney grubunda yer alan erkek çocuklardan birisi daha önceki dönemlerde kreş eğitimi almışken diğer çocuklar anaokulunun zorunlu olmamasından dolayı herhangi bir eğitim almamışlardır.

Deney grubunu oluşturan çocukların ailelerine ve okul yöneticilerine uygulamaya başlamadan önce hem bireysel hemde grup şeklinde uygulanacak olan SESFAR müdahale programı hakkında bilgi verilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda olduğu tespit edilen çocukların ailelerinden SESFAR müdahale programını uygulayabilmek için ailelere yazılı izinler alınmıştır (Ek D.5). Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız bir anaokulunda sınıf oluşturulmuş ve bu sınıfta SESFAR müdahale programının uygulanabilmesi için Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alınmıştır (Ek D.3). Çocukların uygulama yapmak için belirlenmiş olan okula ulaşmaları ve uygulamanın hangi günlerde hangi saatler aralığında yapılacağı ile ilgili düzenlemeler okul idaresi ve aileler ile görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ait bilgiler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Çalışma Grubu Çocuklarına Ait Bilgiler*

Denekler	Yaşı (Ay)	Cinsiyeti	Çalışma Grubu
1	65	Erkek	D1
2	67	Kız	D2
3	63	Kız	D3
4	69	Erkek	D4
5	71	Kız	D5
6	65	Erkek	D6
7	62	Kız	D7
8	63	Erkek	D8
9	64	Erkek	D9
10	68	Kız	D10
11	67	Kız	K1
12	68	Kız	K2
13	64	Erkek	K3
14	65	Erkek	K4
15	69	Kız	K5
16	70	Erkek	K6
17	65	Erkek	K7
18	68	Kız	K8
19	66	Kız	K9
20	62	Erkek	K10

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubunu oluşturan çocukların 10'u kız 10'u erkektir. Çocukların yaşları ortalaması ise 66 aydır (62-71 ay).

Tablo 3*Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşlarına İlişkin Betimsel Değerler*

Gruplar	N	Minimum (Ay)	Maksimum (Ay)	\bar{X}	SS
Deney	10	62	71	65,70	2,94
Kontrol	10	62	70	66,40	2,45

Tablo 3'e bakıldığında deney grubunu oluşturan çocukların yaşlarının minimum 62 ay, maksimum 71 ay arasında olup ortalama yaşları 65,70 (SS=2,94)'dir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların yaşlarına bakıldığında minimum 62 ay, maksimum 70 ay olup yaş ortalamaları 66,40 (SS=2,45)'dir.

2.2.1.1. Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerinin Özellikleri

Çalışma grubunu oluşturan deney grubu çocukların annelerinin (DGÇA) yaşları 23 ile 38 arasında iken kontrol grubu çocukların annelerinin (KGÇA) yaşları 27 ile 46 arasında değişmektedir. Deney grubu çocukların annelerinin yaş ortalamaları 30,90 iken, Standart Sapması 5,04' dür. Deney grubu çocuklarının annelerinden 5'i üniversite mezunu iken, 3'ü lise mezunu, 1'i ortaokul mezunu, 1'i ise ilkokul mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Kontrol grubu çocukların annelerinin yaş ortalamaları 34,50 iken Standart Sapması 6,18'dir. Kontrol grubu çocukların annelerinden 3'ü üniversite mezunu iken, 6'sı lise mezunu, 1'i ortaokul mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Annelerinin Demografik Özellikleri

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Anneleri	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği	Annenin Gelir Düzeyi (TL)
DGÇA1	29	Lise	Ev Hanımı	-
DGÇA2	23	Lise	Ev Hanımı	-
DGÇA3	38	Yüksekokul	Tekniker	1800
DGÇA4	26	Ortaokul	Ev hanımı	-
DGÇA5	25	Ön Lisans	Ev Hanımı	-
DGÇA6	36	Üniversite	Ev Hanımı	-
DGÇA7	34	Üniversite	Öğretmen	3250
DGÇA8	31	İlkokul	Ev Hanımı	-
DGÇA9	32	Lise	Ev Hanımı	-
DGÇA10	35	Üniversite	Öğretmen	3000
KGÇA1	35	Yüksekokul	Ev Hanımı	-
KGÇA2	31	Lise	Aşçı	2000
KGÇA3	27	Lise	Ev Hanımı	-
KGÇA4	32	Lise	Serbest	2000
KGÇA5	31	Lise	Ev Hanımı	-
KGÇA6	30	Lise	Ev Hanımı	-
KGÇA7	31	Ortaokul	Ev Hanımı	-
KGÇA8	43	Lise	İşçi	3000
KGÇA9	39	Üniversite	Ev Hanımı	-
KGÇA10	46	Üniversite	Öğretmen	3500

Çalışma grubunu oluşturan deney grubu çocukların babalarının (DGÇB) yaşları 29 ile 43 arasında iken kontrol grubunu oluşturan çocukların babalarının (KGÇB) yaşları 31 ile 48 arasında değişmektedir. Deney grubu çocukların babalarının yaş ortalamaları 35,10 iken, Standart Sapması 4,33' dür. Deney grubunu oluşturan çocukların babalarından 4'ü üniversite mezunu iken, 3'ü lise mezunu, 1'i ortaokul mezunu, 2'si ise

ilkokul mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Kontrol grubu çocukların babalarının yaş ortalamaları 35,20 iken, Standart Sapması 4,98' dir. Kontrol grubu çocukların babalarından 3'ü üniversite mezunu iken, 6'sı lise mezunu, 1'i ortaokul mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Babaları	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği	Babanın Gelir Düzeyi (TL)
DGÇB1	34	İlkokul	Serbest	1800
DGÇB2	29	Lise	İşçi	2000
DGÇB3	41	İlkokul	İşçi	1800
DGÇB4	34	Üniversite	Mühendis	3000
DGÇB5	30	Ön Lisans	Memur	3500
DGÇB6	36	Üniversite	Memur	3500
DGÇB7	35	Lise	Serbest	5000
DGÇB8	33	Lise	Serbest	1800
DGÇB9	36	Ortaokul	İşçi	2000
DGÇB10	43	Üniversite	Mühendis	3000
KGÇB1	35	Lise	Serbest	3000
KGÇB2	35	Üniversite	Serbest	3000
KGÇB3	31	Lise	İşçi	2000
KGÇB4	32	Lise	Serbest	3000
KGÇB5	34	Lise	Memur	2500
KGÇB6	38	Yüksek Lisans	Memur	4000
KGÇB7	31	Lise	Serbest	3000
KGÇB8	35	Ortaokul	Serbest	6000
KGÇB9	33	Lise	Serbest	3000
KGÇB10	48	Üniversite	Öğretmen	3500

2.3. Araştırma Ortamı

Konuşulan dildeki seslere küçük çocukların amaçlı şekilde dikkatini çekmek sesbilgisel farkındalıklarını arttırmaya yardım etmektedir. Bu bağlamda erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında okuma-yazma açısından zengin oyun ortamlarının yaratılması ve okuma yazma köşelerinin düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008). Ayrıca sesbilgisel farkındalık, en iyi şekilde okuma yazma açısından zengin bir bağlamda öğrenilmektedir (Sandall, 2008). Uygulama bağımsız anaokulu bünyesinde bulunan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Okul ikili öğretim yapmasından dolayı uygulamanın yapılacağı sınıfta gündüzleri eğitim

öğretim yapılmazken öğlenden sonra eğitim ve öğretime devam edilmektedir. Bu yüzden sınıfta uygulama için kullanılacak olan bazı malzemeler uygulama öncesinde sınıfa getirilmekte ve uygulama sonrasında ise araştırmacı tarafından kaldırılmaktadır. Uygulamanın yapılacağı sınıfta dinleme gerektiren etkinliklerin yapılabilmesini sağlayan bir bilgisayar, uygulama kaydı için aparatları üzerinde duran bir kamera çocukların dikkatini çekmeyecek ve uygulama alanının tamamını görebilecek şekilde sınıfın uygun bir köşesine yerleştirilmiştir. Deney grubunu oluşturan çocukların tamamının birbirini görebileceği yuvarlak bir masa ve sandalyeler bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık müdahale programının uygulama öncesi ve sonrasında çocukların 15 dakikalık serbest zamanlarını geçirebilecekleri sınıfın bir köşesinde okuma ve yazma köşesi için ayrılmış bölüm oluşturulmuştur. Çocukların ses oyunları oynayabilecekleri oyun malzemeleri bu kısımda bulunmaktadır. Bol ses efekti bulunan kitapların olduğu bir dolap bulunmaktadır. Bu dolabın etrafında çocukların uygulama öncesinde ve sonrasında okunan kitapları oturup dinleyebilecekleri bir alan bulunmaktadır.

2.4. SESFAR Müdahale Programı

Araştırmanın bağımsız değişkeni, Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleyen Müdahale Programıdır (SESFAR). SESFAR müdahale programının hazırlanmasında öncelikle alanyazın taranmış, ardından alanyazında kullanılan etkinliklerin hangi kuramsal temellere dayandırıldığı, hangi program yaklaşımı ile hazırlandığı, hangi yöntem ile çocuklara uygulandığı, uygulama süreleri ve uygulama dönemleri incelenmiştir. Ayrıca hazırlanmış olan sesbilgisel farkındalık müdahale programı uygulayıcıların eğitim durumları ve yeterliliği için gerekli olan koşullar, sesbilgisel farkındalık müdahale programı içerisinde yer alan etkinliklerin etki ettiği sesbilgisel farkındalık becerilerine uygunluğu, programın çocukların yaş seviyelerine uygunluğu, sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanmış olan programların her bir sesbilgisel farkındalık becerisinin edinimi için kaç etkinlik kullanıldığı, uygulanan etkinliklerin hangi sesbilgisel farkındalık becerisi ile başladığı ve sonlandığı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma etkinliklerinin oluşturulmasında akademik dergiler, kitaplar ve internet sitelerinden faydalanılmıştır (Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler, 1997; Fitzpatrick ve Yuh, 2005; Schuele, Murphy ve Moats, 2014; The

Florida Center for Reading Research, 2005; Brookes, 2000; Kruse, Spencer, Olszewski ve Goldstein, 2013; WEB1; WEB2, WEB3, WEB4, WEB5, WEB6; WEB7; WEB8; WEB9). SESFAR müdahale programı bir yıl içerisinde hazırlanmış ve asıl uygulama öncesinde pilot uygulaması yapılmıştır.

SESFAR, sesbilgisel farkındalık becerilerini (sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma) destekleyen 8 beceri alanını kapsayan ve her bir beceriye ait 9 etkinlik bulunan toplam 72 etkinlikten oluşan müdahale programıdır. Etkinlikler çocukların keyifle ve eğlenerek yapacakları oyun kurguları ile oluşturulmuştur. Her beceri için uygulanan ilk etkinlikler çocukların hedeflenen beceriyi anlamasına yönelik oluşturulmuştur.

SESFAR müdahale programını oluşturan alt becerilerilere bakıldığında; “sözcükleri hecelerine ayırma” becerisi için oluşturulan etkinliklerde yer alan görsellere ait kelimelerdeki hece sayısı tek hece ile beş hece arasında değişmektedir (EK C.3). Sözcükleri hecelerine ayırma becerisi için oluşturulan etkinliklerin hepsi birbirinden farklı bir kurgu ile oluşturulmuştur. Sözcükleri hecelerine ayırma etkinliklerinin birisinde kullanılan görsel, sözcükleri hecelerine ayırma becerisinin diğer bir etkinliğinde kullanılmamıştır. Sözcüklerde yer alan hece sayısını bulma, aynı hece sayısına sahip olan görselleri eşleme, hangi hece sayısının hangi görsele ait olduğunu tahmin etme, aynı hece sayısına sahip olan görselleri gruplama gibi uygulama biçimleri sözcükleri hecelerine ayırma etkinlikleri içerisinde yer almaktadır. Hecelerle ilgili diğer bir beceriye bakıldığında ise “heceleri birleştirme” becerisi etkinliklerinin çocuklar tarafından severek rahatlıkla yapabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır (EK C.4). Heceleri birleştirme becerilerinde kullanılan görsellerin bazıları heceleri birleştirme becerilerine ait diğer etkinliklerde de görsel olarak kullanılmıştır. Bir görselin birkaç kez kullanılmasının gerekliliği ise; heceleri birleştirme etkinliklerinde kullanılan görsellerin her birinin bir heceye karşılık gelmesi ve görsellere ait heceler birleştirildiğinde oluşan yeni kelimenin anlamlı bir görselin olmasına dikkat edilmiş olmasındandır. Heceleri birleştirme becerisine ait etkinliklerin uygulanmasındaki akış bu bilgi doğrultusunda oluşturulmuştur. Heceleri birleştirme becerisi etkinlikleri kapsamında farklı heceleri birleştirerek yeni kelime oluşturma, yeni oluşacak kelimeleri tahmin etme çalışmaları, baş tarafı veya son tarafı eksik bırakılan kelimelere heceler

ekleyerek yeni kelime oluşturma gibi hece birleştirme becerilerini geliştirici etkinlikleri kapsamaktadır.

SESFAR'ın bünyesinde yer alan parçalara ayırma ile ilgili olan bir beceri ise “cümleyi sözcüklere ayırma” becerisidir. Cümleleri sözcüklere ayırma becerisine ait etkinliklerde kullanılan cümlelerin oluşturulmasında çocukların ilgisini etkinliğe çekecek cümleler seçilmiştir (ör; Ahtapotun üç kalbi vardır) (EK C.1). Cümleyi sözcüklerine ayırma becerisine ait oluşturulan etkinliklerde yer alan cümleler en az iki kelimededen ve en fazla yedi kelimededen oluşmaktadır. Cümleyi sözcüklerine ayırma becerisi kapsamında cümlede yer alan sözcük sayısını bulma, uzun ve kısa olan cümlelerin tespit edilmesi, aynı sözcük sayısına sahip cümleleri eşleme ve gruptama çalışmaları gibi uygulamalar etkinlikler içerisinde yer almaktadır.

“Uyak farkındalığı” becerisine yönelik oluşturulan etkinliklerde ise diğer etkinliklerden farklı olarak etkinlik içerisinde görsellerin bazılarının yanında ses kaydı alınmış kelimeler de kullanılmıştır. Uyak farkındalığı becerileri etkinliklerinde kullanılan sözcükler tam ve zengin uyaklı sözcüklerden seçilmiştir. Uyak farkındalığı becerisi kapsamında söylenişleri benzer olan kelimeler ile söylenişleri farklı olan kelimeleri bulma, söylenişleri benzer olanları eşleme, söylenişleri benzer olanları gruptama, söylenişleri benzer olan yeni kelime üretme gibi farklı uygulamalar etkinlik içerisinde oluşturulmuştur (EK C.2).

Büyük birimlerden küçük birimlere doğru sıra izleyen SESFAR müdahale programındaki bir diğer beceri ise “ilk sese göre eşleştirme” becerisidir (EK C.6). Bu beceride etkinliklerin içerisinde çocukların ilk sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme, ilk sesleri farklı olan kelimeleri bulma, ilk sesleri aynı olan kelimeleri gruptama, aynı ilk sese sahip kelime bulma çalışmaları yer almaktadır. Sesbirimsel farkındalık ile ilgili SESFAR müdahale programı bünyesinde yer alan bir diğer beceri “son sese göre eşleştirme” becerisidir. Son sese göre eşleştirme becerisi etkinliklerinin kurgulanma şekilleri ilk ses eşleştirme becerisi etkinliklerine benzemektedir (EK C.5). Son ses eşleştirme becerisi etkinlikleri kapsamında son sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme, son sesleri farklı olan kelimeleri bulma, son sesleri aynı olan kelimeleri gruptama, aynı ilk sese sahip kelime bulma çalışmaları yer almaktadır. Alanyazında sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde en zor beceriler olarak tanımlanan sözcüklerin ilk sesini (EK C.8)

ve son sesini atma (EK C.7) becerilerinin hazırlanmış kurguları bir birine benzemektedir. Bu doğrultuda kelimedeki ilk sesi ve son sesi attıktan sonra geriye kalan kısmı söyleme, ilk ve son ses atıldıktan sonra geriye kalan kısmı diğer görseller arasından eşleme çalışmaları gibi becerilerin etkinlik içeriğinde yer verilmiş tarzları SESFAR müdahale programı kapsamında yer alan etkinliklere ait bilgilerdir.

Müdahale programın kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Etkinliklerin uygulama aşamasında kullanılmak üzere 595 adet resim grafik tasarımcılar tarafından çizilmiştir. Resimliğin uygunluğu alanında uzman 2 akademisyen, 1 okulöncesi öğretmen ve 1 özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları tarafından incelenen resimlerden 14 resim tekrardan hazırlanmış ve yeni hazırlanmış şekli etkinliklerde kullanılmıştır. SESFAR müdahale etkinliklerinde yer alan görsellerin dışında etkinliklerin yapılabilmesi için etkinliklerle birlikte hazırlanmış olan farklı oyun zeminleri bulunmaktadır. Oyun zeminleri her etkinlik için ayrı ayrı grafik tasarımcılar tarafından çizdirilmiştir. Müdahale programın hazırlanmasında da program geliştirme uzmanları ile çalışılarak SESFAR modüler programlama yaklaşımı kullanılarak hazırlanmıştır. Modüler programlama yaklaşımında içerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir. Öğrenme üniteleri modüllere ayrılır. Her modül kendi içerisinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir. Modüller arasında aşamalı bir bağ olması önemli değildir; önemli olan her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdır (Demirel, 2004). Müdahale programın uygulama aşamasında ise doğrudan öğretim yöntemi benimsenmiştir. SESFAR müdahale Programı etkinliklerinin uygulama planları doğrudan öğretim yöntemine göre hazırlanmış ve uygulama kılavuzunda uygulama yönergeleri verilmiştir. Hazırlanılan 72 etkinliğe ait doğrudan öğretim plan örnekleri alanında uzman iki doktor öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. SESFAR'ın uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgi ana uygulama başlığı içerisinde ilerleyen bölümde anlatılmaktadır.

2.5. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

2.5.1. Bilgi Formu (BF)

Bilgi Formu; Çocuk Bilgi Formu ve Aile Bilgi Formu olarak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların demografik bilgileri ve özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmışken ikinci bölümde deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların ailelerine ait özellikler hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek B). Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait toplanan özelliklerde çocuğun doğum tarihi, uygulamalarda yer alan bazı etkinliklerin yapılabilmesi için 1'den 7'ye kadar olan rakamları bilip bilmediği, daha önceden erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim alıp almadığı, herhangi bir yetersizliğinin olup olmadığı, daha önceden okulöncesine gidip gitmediği gibi bilgilere ulaşmak için oluşturulmuş bilgiler yer almakta iken deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinden toplanan bilgilerde ise anne ve babanın yaşı, eğitim durumu, sosyoekonomik düzeylerine ait bilgiler yer almaktadır. Ayrıca yapılan pilot ve ana uygulama süreçlerinin tamamı video kaydı altına alınmıştır. Toplanan video kayıtları uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin elde edilmesinde kullanılmıştır.

2.5.2. Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Kargın ve diğerleri (2015) tarafından 60-72 ay arası çocuklarına yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir erken okuryazarlık testidir. Bu test erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine ve risk grubunda yer alan çocukların belirlenmesine yönelik standart bir değerlendirme aracı olarak geliştirilmiştir. Bu amaçla geliştirilen EROT erken okuryazarlık becerilerini Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama yedi boyutunda değerlendirmektedir. Bu boyutlardan sesbilgisel farkındalık boyutu sekiz alt test içerirken harf bilgisi iki alt test içermektedir. Diğer alt boyutlarda ise birer alt test bulunmaktadır.

2.5.2.1. EROT'un Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bilgiler

EROT'un kapsam geçerliliği tespiti için üç farklı üniversiteden dört farklı uzmanlık alanında öğretim üyelerinin katılımı ile oluşturulan bir hakem panelinde değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda EROT'un kapsam geçerliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapı geçerliliğinin tespitinde ise açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. EROT'un yapı geçerliliğini tespit etmek için testin her boyutu için bağımsız olarak açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Testin madde yük değeri için kabul noktası olarak .32 temel alınmış ve bu değer altında kalan maddeler alt testlerden çıkarılmıştır (Kargın ve diğerleri, 2005). Araştırmada EROT'un alt boyutlarından sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen test kullanıldığından ilerleyen bölümde sesbilgisel farkındalık alt testine ait bilgilere yer verilmiştir. Sesbilgisel farkındalık alt testi ve alt teste ilişkin madde sayıları ile alt-üst madde faktör yük değerleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6.

Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi ve Alt Teste İlişkin Madde Sayıları İle Alt-Üst Madde Faktör Yük Değerleri

Alt Test	Madde Sayısı	Üst ve Alt madde Faktör Yük Değerleri
Sesbilgisel Farkındalık	32	.93-.43
a. Uyak farkındalığı	4	.75-.59
b. İlk sese göre eşleştirme	4	.73-.43
c. Son sese göre eşleştirme	4	.72-.48
d. Cümleyi sözcüklere ayırma	4	.80-.69
e. Sözcükleri hecelerine ayırma	4	.86-.77
f. Heceleri birleştirme	4	.85-.83
g. Sözcüklerin ilk sesini atma	4	.93-.89
h. Sözcüklerin son sesini atma	4	.89-.77

Analizler sonucunda sesbilgisel farkındalık alt testinin .43 ile .93 arasında değişmektedir. Bu sonuç sesbilgisel farkındalık alt testinin ölçmeyi hedeflediği yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. (Kargın ve diğerleri, 2005). Sesbilgisel farkındalık alt test sonuçları KR-20 analiz sonucunun .87, Sperman Brown analiz sonucunun ise .67 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar sesbilgisel farkındalık alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kargın ve diğerleri, 2005).

2.5.2.2. EROT'un İçeriği

EROT, erken okuryazarlık becerilerini Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere yedi boyutta değerlendirmektedir. Araştırma kapsamında sesbilgisel farkındalık boyutu kullanıldığından bu bölümde yalnızca sesbilgisel farkındalık boyutu ile ilgili içeriğe yer verilmiştir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri sekiz alt test ile değerlendirilmektedir. Alt testlerin uygulanması sırasında öncelikle çocuklara uygun yönergeler verilmekte ve ardından da iki örnek madde çocuklarla birlikte yapılmaktadır. Her soruda çocuğun soruyu yanıtlaması için 5 saniye çocuğa zaman verilmektedir. Alt testlerin her birinde yer alan örnek sorularda çocuklara sorular yöneltildikten sonra ilk beş saniye içerisinde cevap gelmezse veya çocuk cevabı yanlış yanıtlar ise çocuğa model olmak için uygulayıcı soruyu yanıtlanmaktadır. Ancak örnek soru uygulamasından sonra test maddelerine geçildiğinde çocuk soruyu yanıtlamadığında veya yanlış yanıtladığında ise uygulayıcı tepkide bulunmadan diğer soruya geçilmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanmış olan alt testlere bakıldığında her alt beceride 2 örnek madde ve 4 soru maddesine yer verilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik toplamda 16 örnek madde ve 32 soru maddesi yöneltilmektedir (Kargın ve diğerleri, 2015).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin içeriğine bakıldığında uyak farkındalığı alt testinde çocuklara yöneltilen soru doğrultusunda 3 görsel arasından hedef sözcük ile söylenişi benzer olan sözcüğe ait olan görseli göstermeleri istenmektedir. Test maddelerinde yer alan tüm görsellere ait sözcükler sessiz harf ile başlatılmıştır. Kullanılan sözcüklerin hece uzunlukları ve bölünüşleri aynı olup ilk ses ve son sesleri

farklı oluşturulmuştur. İlk sese göre eşleştirme alt testinde çocuklardan üç seçenek arasından hedef sözcük ile aynı sesle başlayan diğer görsellere ait sözcüğü bulmaları istenmektedir. Tüm görsellere ait görseller sessiz harf ile başlatılmıştır. Tüm görsellere ait sözcüklerin isimlerinin hece bölünüşleri aynı, ilk ses ve son sesleri farklı oluşturulmuştur. Son sese göre eşleştirme alt testinde çocuklardan üç seçenek arasından hedef sözcük ile son sesi aynı olan sözcüğü bulmaları istenmektedir. Test maddelerinde yer alan tüm görsellere ait sözcükler sessiz harf ile başlatılmıştır. Tüm görsellere ait sözcüklerin isimlerinin hece bölünüşleri aynı, ilk ses ve son sesleri farklı oluşturulmuştur. Cümleyi sözcüklere ayırma alt testinde çocuklardan kendilerine verilen cümleleri sözcüklerine bölmeleri aynı zamanda da böldükleri her sözcük için ellerini bir kez masaya vurmaları istenmektedir. Sözcükleri hecelerine ayırma alt testinde ise çocuklardan kendilerine verilen sözcüğü hecelerine bölmeleri istenmektedir. Bu alt testte oluşturulan sözcükler çocukların daha sık karşılaştıkları farklı hece sayılarına sahip olan sözcüklerden seçilmiş ve çocukların söylemekte zorlanacağı sözcüklere yer verilmemiştir. Hece birleştirme alt testinde çocuklardan hecelerine ayrılmış olan sözcükleri birleştirmesi beklenmektedir. Sözcüklerin ilk sesini atma alt testinde çocuklardan kendilerine verilen sözcüğün ilk sesini atarak geriye kalanı söylemeleri istenmektedir. Sözcüklerin son sesini atma alt testinde ise çocuklardan kendilerine verilen sözcüğün son sesini atarak geriye kalanı söylemeleri istenmektedir (Kargın ve diğerleri, 2005).

2.5.2.3. EROT'un Puanlanması ve Yorumlanması

Erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan ve okulöncesi dönemde bu becerilerin geliştirilmesinde desteğe ihtiyaç duyan çocukları tespit etmek üzere hazırlanmış bir test olduğundan her alt test için kesme puanı belirlenmiştir. Kesme noktasının belirlenmesinde Angoff yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen alt testin kesme noktası 0.50 iken kesme noktasına karşılık gelen madde sayısı ise 16 olarak belirlenmiştir (Kargın ve diğerleri, 2005). Bu durum sesbilgisel farkındalık alt testinden alınan puanın 16'dan az olması durumunda testin uygulandığı çocuğun sesbilgisel farkındalık beceri açısından risk grubunda olduğunu göstermektedir. Çocukların

verdikleri cevapları puanlama aşamasında doğru verdikleri yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmaktadır. Öntest ve Sontest verilerinin elde edilmesinde sesbilgisel farkındalık değerlendirme formu kullanılmıştır (Ek E.).

2.6. Uygulama Süreci

Araştırma pilot uygulama ve ana uygulama olmak üzere iki uygulama sürecinden oluşmaktadır. Araştırmada ayrıntılı olarak sırası ile pilot uygulama ve ana uygulama süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.6.1. Pilot Uygulama Süreci

Deney sürecinde ortaya çıkabilecek olan sıkıntıları önceden belirleyebilmek, SESFAR'a ait olan görsellerin ve etkinliklerde kullanılacak olan kartların çocuklar tarafından anlaşılabilirliği ve çocuklar için uygunluğuna karar vermek, SESFAR içerisinde yer alan etkinliklerin akış sürecinin ve uygulanabilirliğini sınanmak, uygulayıcının SESFAR'ın öğretimi ile ilgili deneyim sahibi olmasını sağlamak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır.

Pilot uygulama süreci için herhangi bir tanı almamış normal gelişim gösteren 60-72 ay arası 5 çocuk belirlenmiştir. Pilot uygulama Kırşehir ilinde özel bir kreşte uygun bir sınıfta hafta içi üç gün hafta sonu bir gün günde üç etkinlik öğretimi düzenlenerek yapılmıştır. Çalışma hafta içi 17-00 ile 19.30 arasında hafta sonu ise 13.30-16.00 arasında iki hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Odada çocukların etkinlikleri yapabilmeleri için masa ve sandalye, bilgisayar ve ses sistemi, etkinliklerde kullanılacak materyaller bulundurulmuştur. Uygulama sürecinin tamamı video kaydına alınmıştır. Her bir etkinlik 25-30 dakika arası sürmüştür. Pilot uygulama sürecinde her bir etkinlik uygulamasından önce ve sonra 15 dk çocuklara birbirleri ile tanışmaları ve oyun oynamaları için serbest zaman bırakılmıştır. Fakat çocukların rahatsızlığından dolayı bazı etkinliklere 3 çocuk bazı etkinliklere ise 4 veya 5 çocuk katılmıştır. Pilot çalışmanın yürütüldüğü dönemde çocuklar gün içerisinde okulöncesi eğitim kurumlarına devam etmektedirler.

İki haftalık pilot uygulama sürecinde çocuklara “uyak farkındalığı, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcüleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, son sese göre eşleştirme, ilk sese göre eşleştirme, sözcüklerin son sesini atma, sözcüklerin ilk sesini atma” becerilerine yönelik üçer adet etkinlik yapılmıştır. Etkinliklerden önce etkinlikte kullanılacak olan görsellerin isimleri çocuklara sorulmuştur. Etkinliklerde yer alan 14 adet görselin adını çocuklar bilemediklerinden dolayı ve bu resimler tekrar gözden geçirilerek değiştirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde etkinliklerin uygulama aşamaları doğrudan öğretimin akış planına göre yapılmıştır. Çocuklar pilot uygulama sonrasında ailelerine tekrar etkinlik yapmaya gitmek istediklerini söylemişlerdir. Aileler de bu bilgiyi uygulayıcıya bildirmişlerdir.

2.6.2. Deneysel Süreci (Ana uygulama)

2.6.2.1. Ana Uygulama Süreci

2.6.2.1.1. Öntest aşaması.

Deneysel öncesi aşamada çocukların tespitine ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmanın verileri uygulayıcı ve çocuğun bulunduğu sessiz bir ortamda toplanmıştır. EROT uygulanması için Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra bağımsız anaokulları yöneticileri ile görüşülmüştür. Ailelerden yasal izin alındıktan sonra önceden belirlenmiş gün ve saatlerde, önceden belirlenmiş ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Öntest verilerinin toplanmasında çocuk masa ve test materyali ile aynı hizada ve materyale rahatlıkla erişebileceği pozisyonda oturtulmuştur. Çocuk ile uygulayıcı “L” pozisyonu şeklinde oturtulmuştur. Öntest verilerinin toplanmasında erken okuryazarlık testi uygulama kiti ve bilgisayar kullanılmıştır. Çocuğun, bilgisayarın ekranını rahatlıkla görebileceği ve pencereden gelen ışığın bilgisayar ekranına yansımayaacağı bir yere oturtulması sağlanmıştır. EROT değerlendirme aracı kapsamında sesbilgisel farkındalık becerileri test puanlarında kesme noktasının altında puan alan 20 çocuk tespit edilmiştir. Testten elde edilen veriler sonucunda zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip 20

çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çocukların tespitinden sonra Öğrenci Bilgi Formu ve Aile Bilgi Formu kullanılarak çocuk ve aileye ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Deney öncesi aşamada uygulayıcı, çocuklara herhangi bir uygulama, müdahale ya da geribildirim de bulunmamıştır.

2.6.2.1.2. Deney aşaması.

Deney öncesi aşama tamamlandıktan sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğünden il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarından birisinin sınıfında uygulama izni alınmıştır. Yasal izinler alındıktan sonra çalışmaya katılacak olan çocukların aileleri ile görüşülmüş ve SESFAR müdahale programının uygulama izni ailelerden de alınmıştır. Çalışma grubu çocuklarının aileleri ile görüşülerek etkinliklerin gün ve zamanları belirlenmiştir. Araştırmada uygulanacak olan "Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı" 8 hafta ve haftada 3 oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Her bir oturum 20 dakika sürmüştür. Her bir oturumda 3 etkinlik yapılmış olup 8 hafta boyunca sesbilgisel farkındalık müdahale programında yer alan toplam 72 etkinlik uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulaması hafta içi pazartesi, çarşamba ve cuma sabah saat 10:00'da başlayıp saat 11:50'de bitmiştir. Her etkinliğin uygulama öncesi ve sonrasında 15'er dakikalık çocuklarla sohbet arası, oyun ve ihtiyaç molası verilmiştir. İki aylık uygulama sürecinde müdahale programının uygulandığı deney grubu çocuklarından birisi iki gün, bir diğer çocuk ise bir gün uygulamalara katılamamışlardır. Uygulamaya katılan deney grubu çocuklarına SESFAR müdahale programı içerisinde yer alan etkinliklerin uygulama planları doğrudan öğretim modeline göre hazırlanarak uygulanmıştır. Bu aşamada etkinliklerin doğrudan öğretim modeline göre nasıl uygulandığı açıklanmıştır.

Etkinliklere başlamadan önce öğretmen çocuklara o günkü etkinliklerin ne ile ilgili olduğundan bahsedilmiş ve çocukların önceki bilgiler harekete geçirilmiştir. Etkinliğe ait materyallerin hazırlanmasında kullanılacak olan malzemeleri öğretmen sınıfa getirmiş ve öğretmen etkinlikte kullanılacak olan malzemeleri aynı anda tüm çocuklarla birlikte hazırlamıştır. Etkinlik için hazır olan materyaller ise çocuklara etkinlik kutuları içinde verilmiştir. Malzemelerin hazırlanmasının ardından etkinliğin uygulanış aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşaması doğrudan öğretim modeli basamaklarına göre üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmen çocuklara

model olmak için etkinliğin nasıl yapılacağını bir örnek ile açıklamıştır. Bu aşamada öğretmen etkinliği ayrıntılı ve açık bir şekilde çocuklara anlatmıştır. Öğretmenin model olma aşamasında kullandığı görselleri öğretmen ve çocuklar kendi etkinliklerinden çıkarmışlardır. Ardından ikinci aşama olan rehberli uygulama aşamasına geçilmiştir. Öğretmen burada çocuklarla birlikte etkinliği yapmaya başlamış ve bu aşamada çocukların etkin katılımı ile etkinliklerdeki rolünü öğretmen giderek azaltmıştır. Öğretmen çocuklara geri dönütleri bu aşamada vermiştir. Diğer bir aşama olan üçüncü aşama bağımsızlık aşamasıdır. Çocuklar burada etkinliği bağımsız olarak yapmışlar ve etkinlik bitene kadar bağımsızlık aşaması devam etmiştir.

Müdahale Programının uygulama aşamasında kullanılacak olan etkinliklerdeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin haftalık oturum dağılımları şu şekildedir:

1. hafta; sözcükleri hecelerine ayırma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
2. hafta; heceleri birleştirme becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
3. hafta; cümleyi sözcüklere ayırma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
4. hafta; uyak farkındalığı becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
5. hafta; son sese göre eşleme becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
6. hafta; ilk sese göre eşleme becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
7. hafta; sözcüklerin son sesini atma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
8. hafta; sözcüklerin ilk sesini atma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin karmaşıklık düzeylerinin alanyazında büyük parçadan küçük parçalara bir sıra izlemesi sesbilgisel farkındalık müdahale programının uygulama aşamasındaki sırayı oluşturmasında etkili olmuştur. Ayrıca pilot uygulama aşamasında çocukların sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma becerilerine ait etkinlikleri Türkçe'nin dil yapısından dolayı uyak farkındalığı becerisine ait olan etkinliklerinden daha rahat yapmaları bu sıralamanın oluşmasında etkili olmuştur. Alanyazında yapılan araştırmalar anadili Türkçe olan çocukların en kolay edindikleri ve yaptıkları becerinin sözcükleri hecelere ayırma becerisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Durgunoğlu ve Öney, 1999). Deney aşamasında kullanılan etkinliklerin beceri dağılımları aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

2.6.2.1.3. Sontest Aşaması.

SESFAR müdahale programı uygulandıktan sonra çocukların sontest puan verilerini elde etmek amacıyla erken okuryazarlık testi çalışma grubu çocuklarına tekrar uygulanmıştır. Test verilerin elde edilmesinde çocuklara her hangi bir uygulama, müdahale ya da geribildirim de bulunulmamıştır.

2.7. Güvenirlik Verileri

2.7.1. SESFAR Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Güvenirlik verilerinin elde edilmesinde bağımlı değişken için toplanan video kaydı kullanılmıştır. Toplanan video kayıtlarından yansız atama yolu ile seçilmiş olan bağımlı değişkene ait video kayıtlarının %30 u iki bağımsız gözlemci tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı \times 100” formülü (Kırcaali-İftar, ve Tekin, 1997) ile analiz edilmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine ait güvenirlik verileri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo. 8

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Güvenirlik Verisi

Madde	Tam Güvenirlik (%)
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	100
Heceleri Birleştirme	100
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	100
Uyak Farkındalığı	100
Son Sese Göre Eşleme	100
İlk Sese Göre Eşleme	100
Sözcüklerin Son Sesini Atma	98
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	100
Toplam	99.75

Tablo 8’de kodlayıcılar arası güvenilirlik % 99.75 (ranj % 98-100) olduğu görülmektedir. Bu oran bağımlı değişken için toplanan verilerin güvenilir olarak analiz edildiğine ilişkin bulgu sağladığını göstermektedir.

2.7.2. SESFAR Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulama güvenilirliğinin bağımsız değişkenlerden elde edilen veri kayıtlarının en az %20’si ile yapılması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu doğrultuda araştırma boyunca çocuklara uygulanan bağımsız değişken olan sesbilgisel farkındalık müdahale programı etkinliklerinin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacı ile sekiz alt becerilerden rastgele seçilen videoların %20’sinden uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Gözlemciler doğrudan öğretim ve program hakkında bilgilendirilmiştir. Etkinliklerin doğrudan öğretim modeline uygun olarak belirli bir sırada ilerlemiş olmasına dikkat edilmiştir. SESFAR müdahale programı uygulama güvenilirliği formu (Ek A) ile toplanan verilerin analizi Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9.

SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Verileri

Gözlemci Sayısı	Tarih	Gözlem1	Tarih	Gözlem2	Tarih	Gözlem3	Tarih	Gözlem4	Tarih	Gözlem5	Tarih	Gözlem6	Tarih	Gözlem7	Tarih	Gözlem8	Ortalama
3	06.04.2018	%96	13.04.2018	%100	20.04.2018	%96	27.04.2018	%100	04.05.2018	%96	11.05.2018	%88	18.05.2018	%88	25.05.2018	%100	%95.5

Tablo 9 incelendiğinde 3 uzman tarafından her bir haftada bir sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin video kayıtlarına göre yapılan analizler sonucunda uygulama güvenilirlik ortalamasının % 95.50 olduğu belirlenmiştir.

2.8. Verilerin Analizi

Çalışmalarda örneklem sayısı ve bağımsız değişenin her bir kategorisi için örneklem büyüklüğü 30'un altı ise nonparametrik testlerin uygulanması uygundur (Kalaycı, 2014). Bu araştırmada çalışma grubunun büyüklüğünün 10 olmasından dolayı nonparametrik istatistiksel teknikler veri analizi sürecinde kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde 0.05 anlam düzeyine göre veriler yorumlanmıştır. Her bir süreçte kullanılan analizler şunlardır:

Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı öncesinde deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest; uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna yapılan sontest puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla gruplar arası karşılaştırmalarda MannWhitney U Testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının grup içi öntest, sontest puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan örneklem, iki durumda ölçülüyorsa, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılabilir. Wilcoxon İşaret Testi testi aynı örneklem üzerinde önce ve sonra toplanan verilerin karşılaştırılması için kullanılan eşleştirilmiş t testinin (paired) non parametrik karşılığıdır. Wilcoxon işaretli sıralar testinde, veriler sürekli, bağımsız, rassal ve en az aralık (interval) ölçekle elde edilmiş olmalıdır (Kalaycı, 2014; Karagöz, 2010).

Analizlerde bağımsız değişkenin (SESFAR) bağımlı değişken (sesbilgisel farkındalık becerileri) üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerinden faydalanılmıştır. Alanyazında "Eta kare" olarak da adlandırılan etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değer almaktadır (Kalaycı, 2014).

BÖLÜM 3

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ait sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bulgular iki ayrı başlık altında incelenmiştir. İlkinde gruplar arası karşılaştırma, ikincisinin de ise grup içi karşılaştırma bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Gruplar Arası Karşılaştırma

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla iki ayrı MannWhitney U Testi kullanılmıştır. Analizden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Mann Withney U Test Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Deney	10	10,60	106,00		
Kontrol	10	10,40	104,00	-,077	,938
Toplam	20				

Tablo 10'da deney ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık becerileri öntest sıra ortalaması incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 10.60 kontrol grubunun sıra ortalamasının ise 10.40 olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($z=-,077$; $p>0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını

göstermektedir. Tablo 11 incelendiğinde grupların öntest betimsel istatistik sonuçlarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Performansları

Sesbilgisel Farkındalık Beceri Performansları	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Heceleri Birleştirme	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Uyak farkındalığı	İlk Sese Göre Esleştirme	Son Sese göre Esleştirme	Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Sözcüklerin Son Sesini Atma	Sesbilgisel Farkındalık Toplam	
	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest toplam	
Deney Grubu	D1	4	3	1	3	1	1	0	0	14
	D2	4	4	0	2	1	1	0	0	12
	D3	4	3	1	2	3	0	0	0	14
	D4	4	1	0	2	2	2	0	0	11
	D5	3	2	2	1	3	3	0	1	15
	D6	4	4	3	3	1	0	0	0	15
	D7	4	3	1	1	2	3	0	0	14
	D8	4	4	0	3	2	2	0	0	15
	D9	3	3	0	3	0	2	0	0	11
	D10	2	2	2	2	2	0	0	0	10
Kontrol Grubu	K1	3	0	2	1	0	0	0	0	6
	K2	3	3	1	1	0	1	0	0	9
	K3	4	3	1	3	1	1	0	0	13
	K4	4	4	2	3	0	1	0	0	14
	K5	4	3	2	2	3	1	0	0	15
	K6	4	1	2	3	3	2	0	0	15
	K7	4	4	0	3	2	2	0	0	15
	K8	4	4	3	3	0	0	0	0	14
	K9	4	4	2	2	1	2	0	0	15
	K10	4	3	1	3	1	2	1	0	15

Tablo 11’de deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest performanslarının betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda yer alan çocukların öntest performans ortalaması $\bar{X}= 13,10$; Medyanı 14,00; Standart Sapması 1,91; Minimum ve Maksimum değeri 10 - 15; Varyansı 3,65 ve ranj değeri ise 5’dir. Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest performans ortalaması $\bar{X}= 13,10$; Medyanı 14,50; Standart Sapması 3,10; Minimum ve Maksimum değeri 6 - 15; Varyansı 9,65 ve ranj değeri ise 9’dur.

Tablo 12.

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler

Sesbilgisel Farkındalık Öntest Performansları	N	\bar{X}	Medyan	SS	Min. – Max.	Varyans	Ranj
Deney Grubu Çocukları Öntest Performansları	10	13,10	14,00	1,91	10-15	3,65	5
Kontrol Grubu Çocukları Öntest Performansları	10	13,10	14,50	3,10	6-15	9,65	9

İkinci olarak deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamaları karşılaştırılmış ve analizden elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Mann Withney U Test Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P	η^2
Deney	10	15,50	155,00			
Kontrol	10	5,50	55,00	-3,801	,000	0,965
Toplam	20					

Tablo 13’te deney ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık becerileri sontest sıra ortalaması incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 15,50 kontrol grubunun sıra ortalamasının ise 5,50 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün büyük etki oluşturduğu ve grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-3,801$; $p<0,01$, $\eta^2=0,965$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan müdahale programının deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu

göstermektedir. Tablo 14 incelendiğinde grupların sontest betimsel istatistik sonuçlarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Performansları

Sesbilgisel Farkındalık Beceri Performansları		Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Heceleri Birleştirme	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Uyak farkındalığı	İlk Sese Göre Esleştirme	Son Sese göre Esleştirme	Sözcüklerin İlk Sesini Atma	Sözcüklerin Son Sesini Atma	Sesbilgisel Farkındalık Toplam
		Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest Toplam
Deney Grubu	D1	4	4	4	4	4	4	3	2	29
	D2	4	4	4	4	4	4	4	3	31
	D3	4	3	3	4	4	4	4	4	30
	D4	4	4	4	4	4	3	2	2	27
	D5	4	4	4	3	4	3	4	3	29
	D6	4	4	4	3	3	4	4	4	30
	D7	4	4	4	4	4	4	4	4	32
	D8	4	3	4	4	4	4	4	4	31
	D9	4	4	4	3	3	4	4	4	30
	D10	3	3	4	4	4	4	4	4	30
Kontrol Grubu	K1	3	2	2	1	0	0	0	0	8
	K2	3	2	2	1	1	0	0	0	9
	K3	4	2	2	2	1	1	1	0	13
	K4	4	4	2	3	1	1	0	0	15
	K5	4	4	3	1	2	1	0	0	15
	K6	4	0	3	3	2	1	1	0	14
	K7	4	2	3	2	1	2	1	1	16
	K8	4	3	2	3	0	2	1	1	16
	K9	4	4	3	2	1	0	0	0	14
	K10	4	4	2	4	0	1	0	0	15

Tablo 15'te deney ve kontrol grubu çocuklarının sontest performanslarının betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda yer alan çocukların sontest performans ortalaması $\bar{X}= 29,90$; Medyanı 30,00; Standart Sapması 1,37; Minimum ve Maksimum değeri 27 - 32; Varyansı 1,87 ve ranj değeri ise 5'dir. Kontrol grubunda yer alan çocukların sontest performans ortalaması $\bar{X}= 13,50$; Medyan 14,50; Standart Sapması 2,79; Minimum ve Maksimum değeri 8 - 16; Varyansı 7,83 ve ranj değeri ise 8'dir.

Tablo 15.

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Sontest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler

Sesbilgisel Farkındalık Sontest Performansları	N	\bar{X}	Medyan	SS	Min. – Max.	Varyans	Ranj
Deney Grubu Sontest Performansları	10	29,90	30,00	1,37	27-32	1,87	5
Kontrol Grubu Sontest Performansları	10	13,50	14,50	2,79	8-16	7,83	8

3.2. Grup İçi Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarının grup içi öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasında iki farklı Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öncelikle deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, analizden elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Deney Grubu Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu Öntest – Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif sıralar	10	5,50	55,00		
Pozitif sıralar	0	,00	,00	-2,825	,005
Eşit	0				
Toplam	10				

Tablo 16’da deney grubunun sesbilgisel farkındalık becerileri öntest-sontest sıra ortalaması incelendiğinde deney grubunu oluşturan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak ($p<0,01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farkın kaynağı sontest lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç, müdahale programının deney grubunu oluşturan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin anlamlı biçimde arttığını göstermiştir.

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, analizden elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Kontrol Grubu Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	Sıra	Sıralar	Z	P
Öntest – Sontest		Ortalaması	Toplamı		
Negatif sıralar	4	5,50	22,00		
Pozitif sıralar	4	3,50	14,00	-,587	,557
Eşit	2				
Toplam	10				

Tablo 17’de kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık becerileri öntest-sontest sıra ortalaması incelendiğinde deney kontrol grubunu oluşturan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişme olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM 4

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu çalışmanın genel amacı *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının*, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkililiğini incelemektir. Çalışmaya 60-72 aylık çocuklardan zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip 20 çocuk katılmıştır. Belirlenen çocuklar arasından rastgele atamayla 10 çocuk deney grubu, kalan 10 çocuk ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 8 haftalık SESFAR müdahale programı uygulanmış ve uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık performansları karşılaştırılarak programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. İlerleyen bölümlerde, öncelikle SESFAR kapsamında elde edilen bulgular, sonrasında ise SESFAR'ın içeriği, güçlü ve zayıf yönleri ile sahada uygulamaya yapacağı katkılar alanyazın kapsamında ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

SESFAR, çalışmanın yöntem bölümünde belirtildiği gibi, zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeyi hedefleyen sekiz haftalık bir müdahale programıdır. Çalışma içerisinde SESFAR'ın etkililiğinin belirlenebilmesi için üç aşamalı bir süreç izlenmiştir. Bunlar; ön değerlendirme, müdahale ve son değerlendirme aşamalarıdır. Uygulama sırasında ön değerlendirme aşamasında, her iki grupta (deney-kontrol) yer alan çocuklara EROT'un sesbilgisel farkındalık alt testi uygulanmış ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin müdahale öncesinde benzer olması sağlanmıştır. Böylelikle deney ve kontrol grubu çocukları arasında müdahale sonrasında ortaya çıkabilecek farkın, uygulanan müdahaleden kaynaklı olup olmadığı belirlenebilmiştir. İkinci aşama müdahale aşamasıdır. Bu aşamada deney grubunda yer alan çocuklara 8 hafta SESFAR uygulanmıştır. Yapılan tüm uygulamalar, araştırmacı tarafından grup öğretimi biçiminde doğrudan öğretim yöntemi ile öğrencilere sunulmuştur. Son aşamada ise yine her iki grubun sesbilgisel farkındalık becerileri tekrar EROT ile değerlendirilmiş ve sonuçta gruplararası anlamlı bir farklılık olup olmadığına

bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, müdahale sonrasında yapılan son değerlendirmede iki grubun sesbilgisel farkındalık performansları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu ise SESFAR'ın zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi gelişimleri üzerinde etkili olduğunu gösteren önemli bir bulgudur.

SESFAR, sesbilgisel farkındalık becerisi kapsamında dört alt boyutu temel alan bir müdahale programıdır. Bunlar; hece farkındalığı, kelime farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirimsel farkındalık becerileridir. Alanyazında sesbilgisel farkındalık şemsiyesi altında yer alan bu becerilerin, çocukların ileride potansiyel okuyucular olmalarına zemin hazırlayan ve mutlaka erken çocukluk dönemi içerisinde kazanılmaları gereken temel okumaya hazırlık becerileri olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Adams, 1990; Guimaraes ve Youngman 1995; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002; Withrow, 2014). Yine konuya ilişkin yapılmış farklı çalışmalarda çocukların erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerileri ile ileriki okuma performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sıkça belirtilmektedir (Ball ve Blacman, 1991; Foorman, Francis, Beeler, Winikates ve Fletcher, 1997; Lonigan, Purpa, Wilson, Walker ve Clancy-Menchetti, 2013; Torgeson ve diğerleri, 1994). Bu görüşlerin benimsenmesi ile sesbilgisel farkındalık becerisi, özellikle uluslararası alanyazında erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan ve erken çocukluk döneminde en sık çalışılan beceri alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası alanyazında çocukların sesbilgisel farkındalık performanslarını arttırmaya yönelik birçok müdahale programının geliştirildiği ve programların etkili sonuçlar verdiği farklı çalışmalardan elde edilen sonuçlarda görülmektedir (Blachman, Tangel, Ball, Black ve McGrow, 1999; Bryne ve Fielding-Barnsley, 1991; Guidry, 2003; Maslanka ve Joseph, 2002). Türkiye'de sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, çalışmaların genelinin son 10 yıllık dönemde gerçekleştirildiği ve bunların büyük bir çoğunluğunun da sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi boyutuna odaklandığı görülmektedir (Karaman, 2013; Kargın ve diğerleri, 2015; Sarı ve Aktan-Acar, 2013). Çalışmalardan elde edilen sonuçlara ayrıntılı olarak bakıldığında, Türk çocuklarının erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınan sesbilgisel farkındalık becerilerinde beklenen yeterli başarıyı gösteremedikleri açıktır (Ergül ve diğerleri; Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017). Kargın ve diğerleri (2017) bu sonuçların iki temel noktadan kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir.

Bunlardan ilki, okulöncesi programları içerisinde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin kazanımlara ait oluşturulmuş içeriklerin öğretmenlere bu becerilerin desteklenmesi konusunda yeteri kadar yol gösterici olamadığı, bir diğeri ise öğretmenlerin ve uygulamacıların sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi için etkili müdahaleleri oluşturma ve uygulamada yetersiz kalmalarıdır. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisi öğretimine ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde olmaması, özellikle okulöncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocukların ileriki okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ne derece ve nasıl etkileri olduğu ile sesbilgisel farkındalık becerisi ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadıkları (Deretarla-Gül ve Bal, 2006; Ergül ve diğerleri, 2014) ve bu nedenle de bu becerinin öğretimine yeterli önemi gösteremedikleri söylenmelidir. Bu açıdan bakıldığında çalışma içerisinde geliştirilen SESFAR öğretim programının özellikle sesbilgisel farkındalık becerisi öğretiminde alanda çalışan öğretmenlere rehber olabileceği ve bu yönüyle alandaki önemli bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

SESFAR içerisinde önemli bir yer tutan ve alandaki öğretmenlerin desteklenmesi konusunda ciddi sınırlılıklar yaşadıkları alt alanlardan biri ise sesbirimsel farkındalık becerisidir. Sesbilgisel farkındalık kapsamında ele alınan bu beceri, sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki okuma performanslarına yansımalarının görülebildiği önemli bir beceri alanı olup, bu yönüyle okumanın en temel yordayıcıları arasında önemli bir yer tutmaktadır (Hay ve Barrsley, 2012; Heilmam ve Berman, 2013; Lundberg, Larsman ve Strid, 2010). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, sesbirimsel farkındalık becerilerinin temelde sesleri manipüle edebilme (ses atma, eşleme, ayırma, birleştirme vb.) becerilerinden oluştuğu ve bu becerilere yönelik yapılan etkili uygulamaların ise genelde okuma performansını özelde ise varolan sesbilgisel farkındalık performansını olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır (Chiappe, Siegel ve Wade-Woolley, 2002; Jaskolski ve Moyle, 2013; Liberman ve Shankweiler, 1991; Mercer ve Mercer, 2004; Wang, 1999). SESFAR içerisinde bu öneminden yola çıkılarak oluşturulan sesbirimsel farkındalık etkinliklerinin içeriği incelendiğinde, kapsam olarak çok çeşitli olduğu ve yukarıda belirtilen tüm sesbirimsel farkındalık alt becerilerine yönelik çalışmaları içerdiği görülmektedir. SESFAR'ın bu özelliği, özellikle öğretmenlerin sesbirimsel farkındalık becerilerini destekleme

konusunda yaşadıkları tereddütleri ortadan kaldırmada ve konuya ilişkin etkili öğretim etkinliklerini üretmelerinde önemli olabileceği düşünülmektedir.

SESFAR etkinliklerinin, uygulama biçimi olarak doğrudan öğretim yöntemi benimsenmiştir. Doğrudan öğretim sesbilgisel farkındalık becerilerini edinimini doğal süreç içerisinde kazanamayan veya bir takım sesbilgisel farkındalık becerilerinin ediniminde zorluk yaşayan çocuklara hızlı ve etkili bir müdahale imkânı sunmaktadır. Sözel dildeki bireysel sesler doğal dilde pek az duyulmakta ve duyuldukları zaman da, arkalarından gelen seslerden dolayı değişikliğe uğramaktadırlar. Okuma için gereken sesbilgisel farkındalık bilgisinin derinliğini çocuğun anlaması önemli olduğundan, sesbilgisel farkındalık eğitiminin doğrudan öğretimle yapılması önemlidir (Robinson, 2013). Alanyazına bakıldığında, SESFAR müdahale programının uygulanmasında doğrudan öğretimin kullanılmasının gerekliliklerini arasında doğrudan öğretimin kısa zamanda, çok öğretim sunmak ve detayları kontrol altında tutma özelliğinin olması (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten, 1988) ve doğrudan öğretim modelinin küçük grup müdahalelerinde daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Becker ve Gersten, 2001).

SESFAR, içeriği ve uygulanış biçimi itibariyle sesbilgisel farkındalık becerileri açısından desteklenmesi hedeflenen grubun yaş ve genel özelliklerine uygun olacak biçimde geliştirilmiş bir müdahale programıdır. Alanyazında özellikle okulöncesi dönem çocukları ile yapılacak uygulamalarda en etkili yolun oyun aracılığıyla öğretim olduğu ve bu çocukların yapılandırılmış masa başı etkinlikleri yerine daha doğal öğretim yöntem ve teknikleri ile desteklenmeleri sonucunda daha başarılı olabildikleri birçok çalışmada vurgulanmıştır (Callaghan, McIvor, McVeigh ve Rushe, 2016; Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005). SESFAR ile desteklenmesi hedeflenen grubun da okulöncesi dönemdeki çocuklardan oluşması nedeniyle, SESFAR içerisinde, çocuklara kazandırılmak istenen hedeflerin onların ilgilerini çekebileceği düşünülen ve düzeylerine uygun oyunlar içerisine gömülmesine karar verilmiş ve tüm etkinlikler çocuklara oyunlar aracılığıyla sunulmuştur. Bu sayede çocukların daha eğlenceli ve keyifli vakit geçirebilecekleri, aynı zamanda da sesbilgisel farkındalık becerini destekleyebilecekleri ortamlar yaratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca oyun odaklı etkinlikler çocukların sosyal yeterlilik gelişimlerini desteklediği gibi oyun sürecinde çocuklar birbirleri ile iletişim kurabilmekte ve var olan bir probleme birlikte çözüm önerileri getirebilmektedirler. Bununla birlikte SESFAR'ın bünyesinde oyun

temelli etkinlikleri barındırması çocuklara neşeli ve rahat bir ortam sağlamakta, çocukta merak uyandırıcı ve farklı fikirleri görebildiği uygun ortamlar yaratmakta, sınıf içi standart uygulamaların dışına çıkarmaktadır. Bu sayede çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler daha ilgi çekici duruma gelmekte, çocuğun etkinlikler üzerine motivasyonu artmakta ve çocuklar eğlenirken öğrenmektedirler. Bu özelliği ise SESFAR'ın, önemli güçlü yanlarından biridir. Aynı zamanda bu özelliğiyle okulöncesinde etkili ve keyifli uygulamalar geliştirmek konusunda uygulamacılara olumlu bir örnek olabileceği düşünülmektedir.

SESFAR'ın önemli özelliklerinden bir diğeri ise hem grup öğretimlerine hem de bireysel öğretilere olanak sağlayan ve gerektiğinde çocuğun özelliğine göre uyarlama yapılabilen esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Böylelikle kullanıcılarına çocuklarının bireysel özelliklerine göre uyarlama yapabilme ve hem grup hem de bireysel uygulama yapma şansı tanımaktadır (Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Kahmi ve Catts, 2012; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005). Aynı zamanda beceri odaklı bir yapısı olması, bir başka deyişle her bir alt beceriye özgü etkinliklerin ayrı etkinlik grupları biçiminde sunulmuş olması, öğretmenlere desteklemek istedikleri beceri ya da beceri gruplarının odaklandığı etkinlikleri program içerisinde çekip uygulama fırsatı sağlamaktadır. Bu şekilde öğretmenlere çocuklarının ihtiyaçlarına göre beceri odaklı hızlı bir müdahale sunma olanağı vermektedir. Tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde, bunların çalışma içerisindeki SESFAR uygulamalarından elde edilen sonuçları olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada bazı sınırlılıklarda bulunmaktadır. SESFAR müdahale programı hazırlanış şekli ile sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsayıcı şekilde oluşturulmuştur. Fakat sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerisine ait etkinlikler sözcüklerin ilk sesini eşleme, sözcüklerin son sesini eşleme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma becerilerine odaklanmıştır. Sesbirimsel farkındalık becerileri içerisinde yer alan sözcükteki seslerin yerini değiştirme, aynı ses ile başlayan ve aynı son ses ile biten farklı sözcükler üretme becerilerine sesbirimsel farkındalık etkinlikleri içerisinde yer verilmemiştir. Bu becerilerin etkinlikler içerisinde yer almamasında Türkçenin saydam ortagrafik yapıda olması etkili olmuştur. Ayrıca bu becerilerin araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan değerlendirme aracı

kapsamında ölçülemeyecek olması nedeni ile bu beceriler etkinliklere dahil edilmemiştir.

Sonuçlar olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, SESFAR'ın sesbilgisel farkındalık becerilerinde desteğe gereksinim duyan çocukların, sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemede etkili bir program olduğu açıktır. İçerik ve kapsam açısından düşünüldüğünde, SESFAR, Türkiye'de bu konuda yapılmış ilk ve en kapsamlı müdahale programı olma özelliğine sahiptir. Aynı zamanda pratik, maliyeti düşük, kolay taşınabilir ve anlaşılabilir olması ile hem öğretmenler hem de aileler tarafından gerek sınıf içinde gerekse de farklı ortamlarda rahatlıkla uygulanabilmektedir. Bu yönüyle Türkiye'de erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi konusunda alandaki büyük boşluğu dolduracağı, öğretmenlere konunun öğretimine yönelik ihtiyaç duydukları desteği sağlayacağı ve Türkiye'de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için önemli bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Ülkemizde zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen ilk araştırma olması ve SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olma özelliği taşımasından dolayı; araştırma sonuçları kapsamında SESFAR müdahale programının uygulanmasına ve ileride yapılabilecek araştırmalar için bir takım öneriler sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada SESFAR müdahale programı bir uzman tarafından uygulanmıştır. SESFAR müdahale programının ailelere ve öğretmenlere öğretilmesi sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesi açısından önerilebilir.
2. SESFAR müdahale programının araştırmacılar, aileler ve öğretmenler tarafından daha sistematik olarak kullanılabilmesi için bilgisayar programı ve etkinlik kitapçıları hazırlanabilir.

3. SESFAR müdahale programı etkinlikleri genişletilerek farklı sözcük ve resimlerle uygulanabilir.
4. SESFAR müdahale program kılavuzu etkinliklerin uygulanmasında takip edilmeli.
5. Okulöncesi dönemdeki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni müdahale programlarının oluşturulması gerekmektedir.
6. SESFAR müdahale programına ilgi duyan araştırmacılara, ailelere ve öğretmenlere, SESFAR müdahale programının uygulanmasına yönelik kursların, çalıştayların, seminerlerin yaygınlaştırılması sesbilgisel farkındalık becerileri açısından önerilmektedir.
7. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklara coşkulu, keyifli, bol ses efekti olan kitaplar okuyarak, seslere ait olan harfleri göstererek, evde ve sınıfta erken okuryazarlık köşeleri oluşturarak, alfabe şarkıları söyleyerek sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimine katkı sağlanabilir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmacı tarafında geliştirilmiş SESFAR müdahale programının etkililiği ile ilgili olarak Türkiye’de yapılmış bir araştırmanın olmamasından dolayı, bu çalışmada elde edilen araştırma bulgularının yapılacak olan ileri dönemdeki araştırma bulgularıyla desteklenmesi gerekmektedir.
2. Küçük grup olarak uygulanan müdahale programının aileler tarafından da çocuklarına uygulamalarının yapılacak olan gözlemlerle çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkisi incelenebilir.
3. Gerçekleştirilecek olan ileriki çalışmalarda SESFAR müdahale programının boylamsal çalışmalarda kullanılabilir ve uzun dönemdeki etkilerine bakılabilir.

4. SESFAR müdahale programı araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine odaklanmış olup, SESFAR müdahale programının uygulandığı çocukların ailelerinin ve öğretmenlerinin üzerine farklı etkileri araştırılabilir.
5. Araştırma deney ve kontrol grubunda ye alan toplam 20 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan gelecekteki araştırmalarda daha büyük örneklem grubu ile müdahale programının etkisi incelenebilir.
6. SESFAR müdahale programı etkinlikleri doğrudan öğretim modeli ile uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda etkinlikler farklı yöntem ve modeller kullanılarak doğrudan öğretim modeli ile uygulanan etkinlikler ile karşılaştırılabilir.
7. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin her biri için farklı çalışmaların etkililiği araştırılabilir.
8. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik sistematik olarak geliştirilen ilk çalışma olmasından dolayı alanyazında yeni programların, farklı etkinliklerin olduğu nitel çalışmalar da yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbot, D., Lundin, J., and Ong, F. (2008). *California preschool learning foundations*. CA: California Department of Education, Child Development Division, Retrieved: April, 29, 2013.
- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. and Beeler, T. (1994). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Brookes Publishing Co – Inc.
- Adams, J. E. (2017). *The Effectiveness of the HearBuilder Software Program on the Acquisition of Phonological Awareness Skills for African-American Children in Prekindergarten: Implications for Educational Leaders (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Atlanta University.
- 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).
- Aktan Kerem, E., ve Kınık, E. (2006). Hiçbir çocuk geride kalmasın: Erken çocukluk eğitiminde Head Start programı. *Çocuk Dergisi*, 56, 16-20.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alcock, K. J., Ngorosho, D., Deus, C., and Jukes, M. C. H. (2010). We don't have the language at our house: Disentangling the relationship between phonological awareness, schooling, and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 55-76.

- Alghazo, E. M., and Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 172-185.
- Al-Bataineh, A. T., and Sims-King, S. (2013). The effectiveness of phonemic awareness instruction to early reading success in kindergarten. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(4), 59.
- Andreassen, M., and Simpson, R. (2008). Hierarchy of phonological awareness tasks.
- Anthony, J. L., and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., and Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Apel, K., and Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(5), 1312-1327.
- Archer, A. L., and Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- Blachman, B., and Ball, E. (2000). *Road to the Code: A Phonological Awareness Program for Young Children*. Brookes Publishing Co – Inc.
- Ball, E. W., and Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*, 49-66.

- Bandini, H. H. M., Santos, F. H., and Souza, D. G. (2013). Levels of phonological awareness, working memory, and lexical knowledge in elementary school children. *Paideia*, 23(56), 329-338.
- Barkochva, I. (2013). What are the underlying skills of silent reading acquisition? A developmental study from kindergarten to the 2nd grade. *Reading and Writing*, 26(9), 1417-1436.
- Barnsley-Fielding, R., and Hay, I. (2012). Comparative effectiveness of phonological awareness and oral language intervention for children with low emergent literacy skills. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 271.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 077-089.
- Baylis, P., and Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39-56.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Beach, D. W. (2003). The effects of a school district's kindergarten readiness summer program on phonological awareness skills of at-risk prekindergarten students: A regression discontinuity analysis (Unpublished Doctoral Dissertation). Utah State University.
- Becker, W. C., and Gersten, R. (1982). A follow-up of Follow Through: The later effects of the Direct Instruction Model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19(1), 75-92.

- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. and Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner best practices for educators of children from birth to 5*. USA: Scholastic Inc.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, SR-111/112, 167-180.
- Bentin, S., and Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43(1), 125.
- Blachman, B., Tangle, D., Ball, E., Black, R. and McGraw, C. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., and Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 97-120.
- Bowman, B., S. Donovan, and S. Burns. 2001. *Eager to learn: Educating our pre-schoolers*. Report of Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bowman, B., Donovan, S., and Burns, S. (2001). Eager to learn: Educating our pre-schoolers. Report of Committee on Early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. Differences in the Beliefs About the Use of Developmentally Appropriate Practices, 137.*
- Bradley, L., and Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

- Bradley, L., Bryant, P., Crossland, J., and MacLean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Brady, S. A., and Shankweiler, D. P. (Eds.). (2013). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Routledge.
- Britto, P.R., Fuligni, A.S., and Brooks-Gunn, J. (2006). Reading ahead: Effective interventions for young children's early literacy development. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research, volume 2* (pp. 311-332). New York: Guilford.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 29-37.
- Bryant, P., and Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Artes Médicas.
- Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M., and Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Bus, A. G., and Van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B., and Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451.
- Byrne, B., and Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488.
- Cabell, S. Q., Justice, L.M., Konold, T. R., and 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.
- Callaghan, G., and Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.
- Carmichael, R., and Hemenstall, K. (2006). Building upon sound foundations. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(7), 3-16.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., and Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Carson, K. L., Gillon, G. T., and Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 147-160.
- Cavanaugh, C. L., Kim, A., Wanzek, J., and Vaughn, S. (2004). Kindergarten reading interventions for at-risk students: Twenty years of research. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2(1), 9-21.

- Chard, D. J., and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Chetail, F., and Mathey, S. (2010). InfoSyll: A syllabary providing statistical information on phonological and orthographic syllables. *Journal of Psycholinguistic Research, 39*(6), 485-504.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., and Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading, 6*(4), 369-400.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print*. Singapore: Heinemann.
- Constantine J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school* (Unpublished Doctoral Dissertation). College of Education University of South Florida, USA.
- Core, C. W. (2004). *Phonological awareness skills in kindergarten children with and without phonological impairment* (Unpublished Doctoral Dissettation). University of Florida, Florida.
- Corcoran, M.E. and Chaudry, A. (1997). The dynamics of childhood poverty. *Challenge, 8*(1), 59-78.
- Costenaro, V. (2013). *Phonological awareness and reading acquisition: An educational proposal for introducing English in Italian preschools*. LINCOM Europa.
- Crossland, J., and MacLean, M., (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology, 26*(3), 429.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*(3), 429-444.

- Dahmer, M. C. (2010). *Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development* (Unpublished Doctoral Dissertation). Liberty University, USA.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Daniel, M., and Reynolds, M. E. (2007). Phonological awareness instruction: Opinions and practices of educators and speech-language pathologists. *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders*, 34, 106-117.
- Davis, E.S. (2004). *An enhanced dialogic reading approach to facilitate typically developing pre-school children's emergent literacy skills*(Unpublished Master's Thesis).East Tennessee State University, USA.
- Degé, F., and Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2, 124.
- Demirci, F. G., and Mertoğlu, E. (2017). Okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51).
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deretarla-Gül, E., and Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.

- Desmond, S. K. (2008). *The effects of rhyme on phonological sensitivities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University.
- DiBlasi, L. (2017). *Promoting Pre-Reading Skills in Kindergartners: A Phonological Awareness Based Reading Intervention* (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern Connecticut State University.
- Dickinson, D. K., and McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 186-202.
- Dickinson, D. K., and Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dilorenzo, K. E., Rody, C. A., Bucholz, J. L., and Brady, M. P. (2011). Teaching letter-sound connections with picture mnemonics: Itchy's alphabet and early decoding. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(1), 28-34.
- Durgunoğlu, A., and Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 11*, 281-299.
- Elbro, C. (1990). *Differences in dyslexia. A study of reading strategies and deficits in a linguistic perspective* (Unpublished Doctoral Dissertation). Munksgaard.
- Elbro, C., and Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 660.
- Elliott, E., and Olliff, C. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the Early Literacy and Learning Model (ELLM). *Early Childhood Education Journal, 35*(6), 551-556.

- Ellis, N., and Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Psychology*, 78(1), 1-28.
- Emir, C. (2015). *Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanımlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., and Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303-317.
- Espinosa, L.M., and Burns, M. S. (2003). Early literacy for young children and english-language learners. In C. Howes (Eds.), *Teaching 4-to 8-years olds* (pp.47-59). Los Angeles: Paul. H. Brookes Publishing.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T.Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s.109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., and Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., ve Kudret-Bahap, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*. 13 (4), 1449-1472.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.

- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A., and Pimenta, A. (2015, January). *Phonological awareness program: a longitudinal study from preschool to 4th grade*. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 16). EDP Sciences.
- Fitzpatrick, J., and Yuh, C. (2005). *Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills*. Cyprus, CA: Creative Teaching Press.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C., and Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 255-276.
- Foorman, B. R., and Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 203-212.
- Fox, N. P., Reilly, M., and Blumstein, S. E. (2015). Phonological neighborhood competition affects spoken word production irrespective of sentential context. *Journal of Memory and Language*, 83, 97-117.
- Fox, B., and Routh, D. K. (1976). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 68(1), 70.
- Fukuda, C. (2013). *Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Colifornia Riverside.
- Gillon, G. (2002). Phonological awareness intervention for children: From the research laboratory to the clinic. *The ASHA Leader*, 7(22), 4-17.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Publications.
- Good, R. H., and Kaminski, R. A. (2010). *Dynamic indicators of basic early literacy skills next*. Eugene, OR: DynamicMeasurement Group.

- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of Early Literacy Research, 1*, 111-125.
- Goswami, U. (2002). In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams, and Stuart (2002). *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(1), 47-57.
- Gözde, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(01), 17-30.
- Greene, B. E., and Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*, 465- 474.
- Guidry, L. O. (2003). *A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: the effects of supplemental, intensive small-group instruction* (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana State University, USA.
- Guimãraes, A. S., and Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading, 18*(1), 39-52.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1).
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., and Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12*(4), 2807-2828.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96.

- Güney, F. (2012). *Okulöncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haddock, M. (1976). Effects of an auditory and an auditory-visual method of blending instruction on the ability of prereaders to decode synthetic words. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 825.
- Hagtvet, B. E. (1998). Preschool oral language competence and literacy development. In P. Reitsma and L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 63–80). London: Kluwer Academic Publishers.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, 16(6), 505-539.
- Hart, B., and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., and Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41-57.
- Heilmann, J., Moyle, M. J., and Berman, S. S. (2013). Assessment of early developing phonological awareness skills: A comparison of the preschool individual growth and development indicators and the phonological awareness and literacy screening–preK. *Early Education & Development*, 24(5), 668-686.

- Heward, W.L. (2009). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education* (9th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator, Spring*, 10-14.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., and Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Hsin, Y. W. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, USA.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A. M., Adams, J. W., and Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rimenawareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 2-28.
- Işitan, S., ve Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik alışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1333-1352.
- İlik, ř. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Seluk Üniversitesi, Konya.
- Jaskolski, J. E., and Moyle, M. (February, 2013). *Effects of phonemic awareness training on early childhood educators' skills*. Presentation at the Illinois Speech-Language-Hearing Association Convention of Chicago, IL.
- Jenkins, R., and Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14, 26-39.

- Johnston, R. S., Anderson, M., and Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing*, 8(3), 217-234.
- Johnson, K. L., and Roseman, B. A. (2003). *The source for phonological awareness*. East Moline, IL: Linguistics, Inc.
- Justice, L.M., Chow, S., Capellini, C., Flanigan, K., and Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320-332.
- Justice, L. M., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A. K., and Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25.
- Justice, L. M., and Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kahmi, A. G., and Catts, H. W. (2012). *Language and reading disabilities*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asi Yayıncılık.
- Kame'enui, E.J. (1993). Diverse learners and the tyranny of time: Don't fix blame; fix the leaky roof. *The Reading Teacher*, 46(5), 376-383.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33).

- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G.,ve Aytar, A. G. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Karasar, N (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (18. Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., and Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örneklemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kendeou, P., Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., and Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98.
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma teknikleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M., and Bradley, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48(2), 224-245.
- Konza, D. (2011). Understanding the literacy process: Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(2), 1-6.
- Koutsoftas, A. D., Harmon, M. T., and Gray, S. (2009). The effect of tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 116-130.
- Kruse, L. (2013). *Small groups, big gains: Efficacy of a tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers using a multiple-baseline design*. The Ohio State University: USA.
- Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Boston: Pearson/A and B.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., and Jourdan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing Reading Failure*, 46(3), 101-110.
- Liberman, I. Y., and Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben, and C. A. Perfetti (Eds.) *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 3– 17). New Jersey: Erlbaum.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Carter, B., and Fischer, F. W. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Haskins Laboratories*, 145-157.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., and Samwell, C. S. (1999). Effects of two shared reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., and Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111-130.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., and Westberg L. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling* (pp. 55-106). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., and Rashotte, C. A. (2007). Test of preschool emergent literacy. *Austin, TX: Pro-Ed*.
- Love, E., and Reilly, S. (2006). Words! Words! Words!. *Acquiring Knowledge in Speech, Language and Hearing*, 8(3), 120-123.
- Lovelace, T. S. (2008). *The effects of explicit phonological awareness instruction on the prereading skills of preschool children at risk for reading failure: Comparing single and multiple skill instructional strategies* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, USA.
- Lundberg, I., Frost, J., and Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 26.
- Lundberg, I., Larsman, P., and Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25(2), 305-320.

- Lundberg, I., Olofsson, A., and Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Lyon, G.R. and Fletcher, J.M. (2001). Early intervention for children at-risk for reading failure. *Basic Education*, 48(8), 12-14.
- MacDonald, C., and Figueredo, L. (2010). Closing the Gap Early: Implementing a Literacy Intervention for At-Risk Kindergartners in Urban Schools. *The Reading Teacher*, 63(5), 404-419.
- Magnusson, E. (1991). Metalinguistic awareness in phonologically disordered children. In M. Yavafli (Eds.). *Phonological disorders in children-theory, research and practice* (pp. 87-120). NY: Routledge.
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., and Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during head start circle-time. *Child Study Journal*, 30(3), 143-143.
- Mann, V. A., and Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
- Maslanka, P., and Joseph, L. M. (2002). A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology*, 23(4), 271-288.
- Masseti, G. M. (2009). Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers From Low-Income Environments Through a Classroom-Based Approach. *School Psychology Review*, 38(4).
- McCardle, P., Scarborough, H. S., and Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.

- McDowell, K. D., Lonigan, C. J., and Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1079-1092.
- McGee, L.M., and Morrow, L.M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- M. E. B (2013). Okul öncesi eğitim programı. *Ankara: MEB*.
- Mercer, C. D., and Mercer A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed). Pearson Education, Inc.
- Metsala, J. L. (2011). Repetition of less common sound patterns: A unique relationship to young children's phonological awareness and word reading. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 3-17.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and non-word repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3-19.
- Miles, M. B., and Huberman A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print language essentials for teachers* (2nd Edition). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Moats, L., and Tolman, C. (2009). *Language essentials for teachers of reading and spelling (LETRS): The speech sounds of English: Phonetics, phonology, and phoneme awareness (Module 2)*. Boston, MA: Sopris West.
- Mohammed, F. O. (2013). The use of phonological awareness skills in teaching phonetics and phonology for university students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume, 19*, 101-116.

- Moore, D. W. (2007). Direct instruction: Targeted strategies for student success. *Journal National Geographic School Publishing*, 1-3.
- Morais, J., and Mousty, P. (1992). The causes of phonemic awareness. In J. Alegria, D. Holender, J. Junca-de-Morais, & M. Radeau (Eds.), *Analytic approaches to human cognition*(pp. 193–212). Amsterdam: NorthHolland.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., and Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769.
- Morton, R. (2011). Phonological awareness and reading ability in children. *Southern Illinois University Carbondale research papers*.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., and Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A., and Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 325-335.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N., and Snowling, M. J. (2004). Educational consequences of developmental speech disorder: Key Stage 1 National Curriculum assessment results in English and mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 173-186.
- National Assessment of Educational Progress (2011). *The nation's report card: Reading assessment*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel, (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neuman, S.B. (2006). Connecting letters and sounds. *Scholastic Early Childhood Today*, 20(6), 20-21.
- Neuman, S. B., Celano, D. C., Greco, A. N., and Shue, P. (2001). *Access for All: Closing the Book Gap for Children in Early Education*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Neuman, S. B., and Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neuman, S. B., and Wright, T. S. (2014). The case for increasing emphasis on vocabulary instruction in the early years. In Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J., & Wallach, G. P. (Eds.), *Handbook of language and literacy learning: development and disorders* (2nd Edition) (pp.161-172). New York: Guilford Press.
- Nielsen, D. C., and Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 11-19.

- O'callaghan, P., McIvor, A., McVeigh, C., and Rushe, T. (2016). A randomized controlled trial of an early-intervention, computer-based literacy program to boost phonological skills in 4-to 6-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 546-558.
- O'Connor, R. E. (1999). Teachers learning ladders to literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(4), 203-214.
- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R., Leicester, N., and Slocum, T. A. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(6), 532-546.
- O'Leary, P., Cockburn, M., Powell, D., and Diamond, K. (2010). Head start teachers' view of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 187-195.
- Olszewski Jr, A. K. (2015). *Modeling alphabet skills as instructive feedback within a phonological awareness curriculum*. University of South Florida.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann.
- Owens, R. (2005). *Language development: an introduction* (6th Edition). Boston: Pearson Education.
- Pannell, M. L. (2012). Relationships between reading ability in third grade and phonological awareness in kindergarten (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University, USA.

- Parpucu, N., ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Partanen, M., and Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. *Reading and Writing*, 27(4), 665-684.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention* (3rd Edition). St. Louis: Mosby Inc.
- Perfetti, C. A. (2011). Phonology is critical in reading: But a phonological deficit is not the only source of low reading skills. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading* (pp. 153–171). New York, NY: Routledge.
- Piasta, S. B., and Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.
- Prebler, A., Krajewski, K. and Hasselhorn, M. (2012). Working memory capacity in preschool children contributes to the acquisition of school relevant precursor skills. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 138-144.
- Porta, M. E., Carrada, M. A., and Ison, M. S. (2016, June). Phonological awareness intervention and attention efficiency in children at risk: evidence of effectiveness on visual attention. In *CoDAS* (Vol. 28, No. 3, pp. 314-318). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., and Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 187-206.

- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., and Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 395-414.
- Roberts, T., and Neal, H. (2004). Relationships among preschool English language learner's oral proficiency in English, instructional experience and literacy development. *Contemporary Educational Psychology, 29*(3), 283-311.
- Robinson, S. (2010). *The Effects of Embedded Phonological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Kindergarten Students*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Robinson, S. A. (2013). Educating Black Males with Dyslexia. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning, 3*(3), 159-174.
- Romero, A. (2015). *Phonological awareness skills in first grade English language learners who speak Spanish and English* (Unpublished Doctoral Dissertation). Murray State University).
- Roth, F., Troia, A., Worthington, C. and Handy, D. (2006). Promoting Awareness of sounds in speech (Pass): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly, 29*, 64-8.
- Rothstein, R. (2004). The achievement gap: A broader picture. *Educational Leadership, 62*(3), 40-43.
- Sakakibara, M. (2016). Phonological Awareness Development in Bilingual Children: How do Swedish/Danish-Japanese bilingual children develop Japanese phonological awareness in comparison with Japanese children?.
- Sandall, S. R. and Schwartz I. S. (2008). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. H. Bakkaloğlu (Editör). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sarı, B., ve Aktan Acar, E. (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2209-2215.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. *Specific Reading Disability: A View of The Spectrum*, 75-119.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). New York: Guilford Press.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265.
- Schatschneider, C., Francis, D. J., Foorman, B. R., Fletcher, J. M., and Mehta, P. (1999). The dimensionality of phonological awareness: an application of item response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 439.
- Schickedanz, J. (2004), The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- Schneider, W., Roth, E., and Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284.
- Schmitz, S. L. and Loy, S. (2014). Road to the code: Examining the necessity and sufficiency of program components. *Reading Improvement*, 51(4), 341-358.

- Schuele, C, Murphy, N and Moats, N. (2014). *The Intensive Phonological Awareness (IPA) Program*. Brookes Publishing Co – Inc.
- Schuele, C. M., and Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Schuele, C. M., Skibbe, L. E., and Rao, P. K.S. (2007). Assessing phonological awareness. In K. L. Pence (Eds.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 275-327). San Diego. Oxford. Brisbane: Plural Publishing Inc.
- Scott, V. G. (2009). *Phonemic awareness: Ready-to-use lessons, activities, and games*. Corwin Press.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1) 33-45.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O. M., McDonagh, S., Harn, B. A., and Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158-173.
- Smith, S. L., Scott, K. A., Roberts, J., and Locke, J. L. (2008). Disabled readers' performance on tasks of phonological processing, rapid naming, and letter knowledge before and after kindergarten. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 113-124.
- Smith, E. S. Skinner, C. H., and Cashwell, T. H., (2001). Increasing second-grade students' reports of peers' prosocial behaviors via direct instruction, group reinforcement, and progress feedback: A replication and extension. *Education and Treatment of Children*, 161-175.
- Simmons, D. C., and Kameenui, E. J. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Routledge.

- Snow, C.E., Burns, M.S., and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M., and Hulme, C. (1994). *The development of phonological skills*. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 346(1315), 21-27.
- Somma, C. (2016). *The View from Within: Implementation of a Supplemental Phonological Awareness Program Delivered by Volunteer Tutors* (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University, USA.
- Stahl, S. A., and Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65-87). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Strickland, D. S., and Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood: The essential guide*. New York: Teachers College Press.
- Tangel, D. M., and Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24(2), 233-261.
- Teale, W. H. (1995). Young children and reading: Trends across the twentieth century. *Journal of Education*, 177(3), 95-127.
- Tekin-İftar, E., and Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The Florida Center for Reading Research (2005). *Phonological Awareness Activities*. <http://www.fcrr.org/curriculum/studentCenterActivities2005.shtm>

- Torgesen, J. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator (Online)*, 22(1), 1-8.
Retrieved from <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/torgesen.pdf>
- Torgesen, J. K., and Bryant, B. (1994). *Phonological awareness training for reading kit*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K., and Mathes, P. G. (2002). *Assessment and instruction in phonological awareness*. (2nd Ed). Florida Department of Education. Division of Public and Community Education.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., and Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. J., and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.) *Reading acquisition* (pp.65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R., and Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10(4), 334-338.
- Treiman, R., and Zukowski, A. (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61(3), 193-215.
- Triplett, J. D. (2016). *Students' phonological awareness literacy screening and school readiness* (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University, USA.

- Troia, G. A. (2004a). Building word recognition skills through empirically validated instructional practices: Collaborative efforts of speech-language pathologist and teachers. In E. R. Silliman & L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in school* (pp. 98-129). New York, NY: Guilford Press.
- Troia, G. A. (2004b). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp. 271- 301). New York: Guilford.
- Truxler, J. E., and O'Keefe, B. M. (2007). The effects of phonological awareness instruction on beginning word recognition and spelling. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(2), 164-176.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R., and Wright, A. D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(1), 25-34.
- Tunmer, W. E., and Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives* (pp. 1-30). New York: Springer-Verlag.
- Turan, F.,ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turan, F.,ve Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Uzuner, Y. (1996). *Filizlenen okuryazarlık*. Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma Eğitimi ve Haber Dergisi, 1(1), 27-29
- Uzuner, Y. (1997). *Filizlenen okuryazarlık*. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri, 16-17 Ekim, Ankara.

- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., and McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(3), 65-76.
- Venn, E. C., and Jahn, M. D. (2004). *Teaching and learning in preschool: Using individually appropriate practices in early childhood literacy instruction*. Newark: International Reading Association.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Wackerle-Hollman, A. K., Schmitt, B. A., Bradfield, T. A., Rodriguez, M. C., and McConnell, S. R. (2015). Redefining individual growth and development indicators: Phonological awareness. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 495-510.
- Wagner, R. K., and Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. and Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468.
- Wang, C. C. (1999). *Learning to read Chinese: The roles of phonological awareness and morphological awareness* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- WEB1 https://www.texasgateway.org/sites/default/files/resources/documents/1Brief_PhonologicalAwareness.pdf. Erişim Tarihi: 21.11.2016

- WEB 2. https://www.pre-kpages.com/phonemic_awareness/. Erişim Tarihi: 14. 12. 2016
- WEB 3. <http://www.readingrockets.org/article/phonemic-activities-preschool-or-elementary-classroom>. 07.01.2017
- WEB 4. <https://www.prekinders.com/category/literacy/phonological-awareness/>. Erişim Tarihi: 12.02.2017
- WEB 5. <https://www.readingresource.net/phonemicawarenessactivities.html>. Erişim Tarihi: 25. 04.2017.
- WEB 6. https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter_2.pdf. Erişim Tarihi:12.06.201
- WEB 7. <http://www.readingbrightstart.org/reading-skills-by-age/pre-reading-skills/phonological-awareness/>. Erişim Tarihi:13.10.2017
- WEB. 8. https://pals.virginia.edu/PDFs/activities/PRINT_ALL/Phonological_Awareness_Print_All.pdf. Erişim Tarihi:02.11.2017.
- WEB. 9. <https://www.tpri.org/resources/blackline-masters-PAA.html>. Erişim Tarihi: 12.12.2017.
- Webb, M. Y. L., Schwanenflugel, P. J., and Kim, S. H. (2004). A construct validation study of phonological awareness for children entering prekindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(4), 304-319.
- Withrow, K. (2014). *Preschool teachers' understanding of phonological awareness* (Unpublished Master Thesis). California State University, USA.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy, *Child Development*, 69 (3), 848-872.

- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. (2001). *Get ready to read. An early literacy manual: Screening tool, activities and resources*. Columbus, OH: Pearson.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary and comprehension*. Printed in the United States of America Alexandria: Virginia USA.
- Wright, J., and Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology, 18*, 253-274.
- Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2009, January). Phonological awareness is child's play! *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf>
- Yopp, H.K., and Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher, 54*, 130-143.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zeece, P. D., and Churchill, S. L. (2001). First stories: Emergent literacy in infants and toddlers. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 101-104.
- Zhang, H., and Alex, N. K. (1995). *Oral language development across the curriculum, K-12*. ERIC Digest: ED 389029.



EKLER

Ek A

SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Formu

	Evet	Hayır	Kısmen
1. Uygulayıcı uygulamaya başlamadan önce 15 dakika çocuklarla serbest zaman geçirdi mi?			
2. Çocuklara yeterince yakın durdu mu?			
3. Uygulayıcı “ <i>Model Olma</i> ” aşamasında çocuğa model oldu mu?			
4. Uygulayıcı “ <i>Model Olma</i> ” aşamasında yeterli sayıda örnek yaptı mı?			
5. Uygulayıcı “ <i>Rehberli Uygulama</i> ” aşamasında çocuğa rehberlik etti mi?			
6. Uygulayıcı “ <i>Bağımsızlık</i> ” aşamasına uygun davrandı mı?			
7. Uygulayıcı uygulamaya bittikten sonra 15 dakika çocuklarla serbest zaman geçirdi mi?			
8. Etkinlik planındaki materyaller önceden hazırlanmış mı?			
9. Etkinliklerin yapılmasında çocuklara yeteri kadar süre verildi mi?			

Ek B**BİLGİ FORMU****Aileye İlişkin Bilgiler****Annenin;****Babanın;**

Adı Soyadı:

Adı Soyadı:

Yaşı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Mesleği:

Ailenizin Aylık Ekonomik Geliri:**Ailenin Evde ya da Dışarıda Birlikte Yapmaktan Zevk Aldığı Etkinlikler Nelerdir?****Çocuğunuza Evde Ek Eğitimler Uygulamakta mısınız? Uyguladığınız Etkinlikler Varsa Nelerdir?****Çocuğa İlişkin Bilgiler****Adı Soyadı:****Doğum Tarihi:****Formu Dolduran Kişinin Çocuğa Yakınlığı:****Çocuk 1'den 5'e Kadar Rakamları Bilmekte Mi?:****Çocukta Herhangi Bir Yetersizlik Türü Var Mı?****Çocuk Okulöncesi Eğitim Almakta mı? Alıyorsa Kaç Yaşında Başladı?****Çocuk Daha Önceden Okul Dışında Erken Okuryazarlık Becerileri İle İlgili Ek Bir Eğitim Aldı mı? Aldı İse Nasıl Bir Eğitim Aldı?**

Ek C

SESFAR Müdahale Programı Uygulama Planı ve Görsel Örnekleri

Ek C.1

Cümleyi Sözcüklerine Ayırma Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Ayır ve Boya

Etkinliğin Amacı: Cümleyi Sözcüklerine Ayırma

Etkinliğin Materyalleri: Çalışma masası, resimli cümle kartları (kartın resimli yüzünün alt kısmında cümlesi yazılı ve yuvarlak boşluk olan resimli kartlar), renkli boyalar.

Etkinliğin Hazırlanışı: Etkinliğin yapılacağı masanın üzerine resimli cümle kartları ve renkli boyalar konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için çalışma masası üzerindeki resimli cümle kartlarından 8 adet çeker ve resimli tarafı yukarı gelecek şekilde yan yana ve alt alta koyar. Öğretmen kartların üzerindeki cümleyi okur. Öğretmen okunan cümleyi sözcüklerine ayırır ve cümledeki sözcük sayısını söyleyip resmin altındaki boşluğu istediği bir renk ile boyar. Resimli cümle kartlarındaki cümleleri sözcüklerine ayırmaya devam eder. Öğretmen sözcüklerine ayrılan resimli cümle kartlarında aynı sayıda kelimeye sahip olan resimli cümle kartlarının alt kısmındaki yuvarlağı aynı renge boyar.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama): Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk çalışma masası üzerindeki resimli cümle kartlarından 8 adet çeker ve resimli tarafı yukarı gelecek şekilde yan yana ve alt alta koyarlar. Kartların üzerindeki cümleyi öğretmen okur. Öğretmen ve çocuk okunan cümleyi sözcüklerine ayırır ve cümledeki sözcük sayısını söyleyip resmin altındaki boşluğu istedikleri bir renk ile boyarlar. Resimli cümle kartlarındaki cümleleri sözcüklerine ayırmaya devam ederler. Öğretmen ve çocuk sözcüklerine ayırdıkları resimli cümle kartlarında aynı sayıda kelimeye sahip olan resimli cümle kartlarının alt kısmındaki yuvarlağı aynı renge boyarlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk çalışma masası üzerindeki resimli cümle kartlarından 8 adet çeker ve resimli tarafı yukarı gelecek şekilde yan yana ve alt alta koyar. Öğretmen kartların üzerindeki cümleyi okur. Çocuk okunan cümleyi sözcüklerine ayırır ve cümledeki sözcük sayısını söyleyip resmin altındaki boşluğu istediği bir renk ile boyar. Resimli cümle kartlarındaki cümleleri sözcüklerine ayırmaya devam eder. Çocuk sözcüklerine ayrılan resimli cümle kartlarında aynı sayıda kelimeye sahip olan resimli cümle kartlarının alt kısmındaki yuvarlağı aynı renge boyar. Etkinlik kartlar bitene kadar devam eder.



Resimlere Ait Cümleler

Bir yılda dört mevsim vardır.

Ali top at.

Dünyanın en küçük bitkisi su mercimekleridir.

Bir elimde beş parmak var.

Bulutlar mavi renklidir.

Baykuş mavi rengi gören tek kuştur.

Köpekler gözlerinden dışarıyı sadece siyah beyaz görürler.

Gemiler suda batmaz.

Köpekler kulübede yaşar.

Çiçekler çok güzel kokar.

Kelebekler ayaklarıyla tat alırlar.

Meraklı uçurtma ipinden kurtulup yükseklerle uçmak istemiş.

Ek C.2

Uyak Farkındalığı Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Küpü At Eşle

Etkinliğin Amacı: Söylenilen sözcükle söylenişi benzer olanı gösterme.

Etkinliğin Materyalleri: Oyun zemini, söylenilen sözcükle söylenişi benzer eşlenecek resimli kartlar, resimli oyun panosu (her bir karesinde resim bulunan), üzerinde rakamlar olan küp, oyun parçaları.

Etkinliğin Hazırlanışı: Oyun zemini üzerine resimli oyun panosu ve söylenilen sözcükle söylenişi benzer olan eşlenecek resimli kartlar resimli tarafı açık şekilde konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için rakamlı küpü atar ve gelen sayı kadar başlangıç simgesinden sayarak resimli oyun panosu üzerinde ilerler. Öğretmen oyun panosu üzerinde geldiği resmin adını söyler ve eşlenecek resimli kartlar arasından söylediği sözcükle söylenişi benzer olan resimli kartı bulur. Bulduğu kartları oyundan çıkarır.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama):

Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk rakamlı küpü atarlar ve gelen sayı kadar başlangıç simgesinden sayarak resimli oyun panosu üzerinde ilerlerler. Öğretmen ve çocuk oyun panosu üzerinde geldikleri resmin adını söylerler ve eşlenecek resimli kartlar arasından söyledikleri sözcükle söylenişi benzer olan resimli kartı bulurlar. Bulduğu kartları oyundan çıkarırlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk rakamlı küpü atar ve gelen sayı kadar başlangıç simgesinden sayarak resimli oyun panosu üzerinde ilerler. Çocuk oyun panosu üzerinde geldiği resmin adını söyler ve eşlenecek resimli kartlar arasından söylediği sözcükle söylenişi benzer olan resimli kartı bulur. Bulduğu kartları oyundan çıkarır. Etkinlik başlangıç noktasından bitiş noktasına varıncaya kadar devam eder.

Ek C.3

Sözcükleri Hecelerine Ayırma Etkinlik Örnekleri

Etkinliğin Amacı: Sözcükleri hecelerine ayırma.

Etkinliğin Materyalleri: Oyun zemini, sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartlar (kartların alt kısmı 5 eş parçaya ayrılır), renkli yuvarlak boncuklar, makas.

Etkinliğin Hazırlanışı: Etkinliğin yapılacağı oyun zemini üzerine sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartlar ve renkli yuvarlak boncuklar konur.

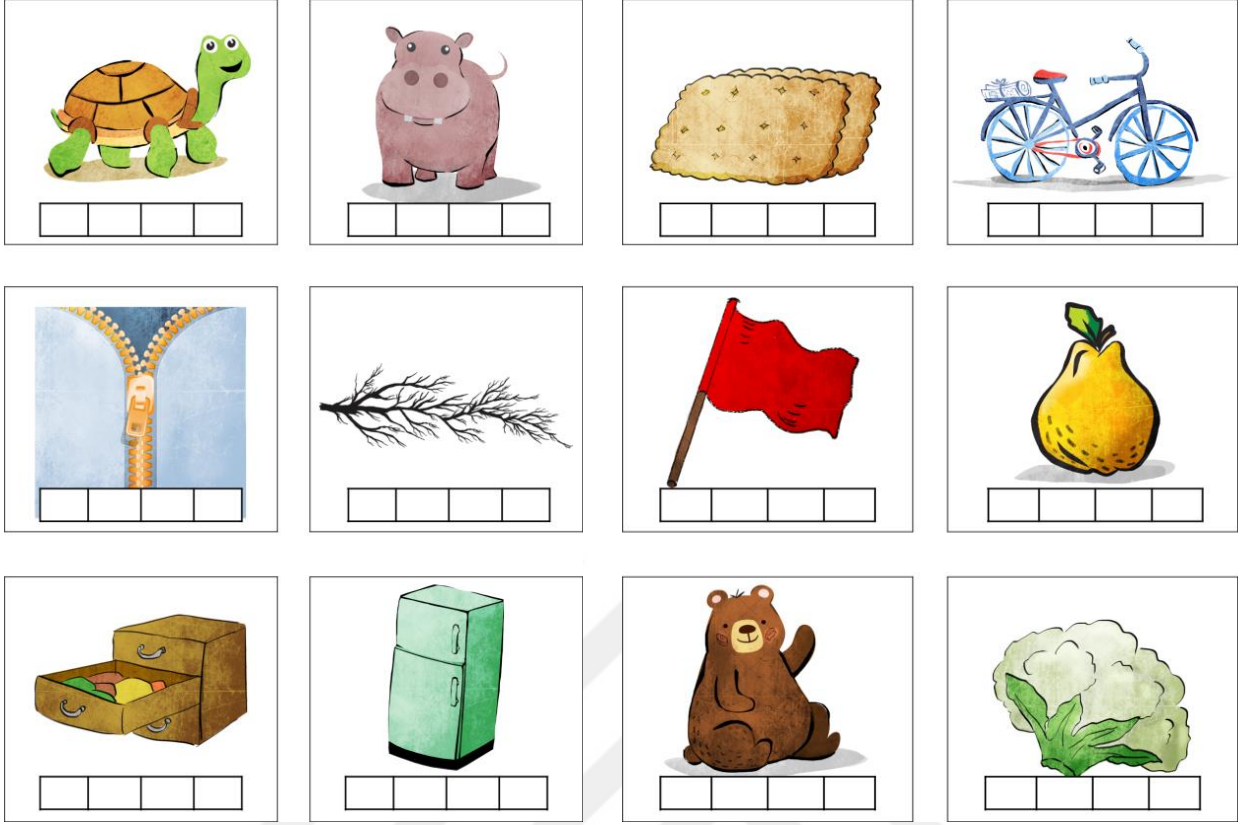
Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için sıra ile sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartların adını söyler. Öğretmen adını söylediği resimli kartın ismini hecelerine ayırır ve sözcüğün hece sayısını söyler. Hecesine ayırdığı resimli kartın alt kısmında yer alan boşluklara söylediği hece sayısı kadar renkli boncuk koyar.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama):

Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk sıra ile sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartların adını söylerler. Öğretmen ve çocuk adı söylenen resimli kartın ismini hecelerine ayırırlar ve sözcüğün hece sayısını söylerler. Hecesine ayrılan resimli kartın alt kısmında yer alan boşluklara söylenen hece sayısı kadar renkli boncuk koyarlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk sıra ile sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartların adını söyler. Çocuk adını söylediği resimli kartın ismini hecelerine ayırır ve sözcüğün hece sayısını söyler. Hecesine ayırdığı resimli kartın alt kısmında yer alan boşluklara söylediği hece sayısı kadar renkli boncuk koyar. Etkinlik sözcükleri hecelerine ayrılacak resimli kartlar bitene kadar devam eder.



Sözcükleri Hecelerine Ayrılacak Resimli Kartlar

Kaplumbağa, hipopotam, fermuar, dal, çekmece, buzdolabı, bisküvi, bisiklet, bayrak, ayva, ayı, karnabahar.

Ek C.4

Heceleri Birleştirme Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Pasta Dilimli Heceler

Etkinliğin Amacı: Hecelerine ayrılmış sözcükleri birleştirme

Etkinliğin Materyalleri: Oyun zemini, heceleri birleştirilecek küçük ve büyük yuvarlak kartlar.

Etkinliğin Hazırlanışı: Oyun zemini üzerine, heceleri birleştirilecek resimli kart konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için tek heceye sahip olan küçük yuvarlak kartı iki ve üç heceli büyük yuvarlak kartın üzerine koyar. Üst taraftaki tek heceli küçük yuvarlak karttaki resimlerden birinin adını söyler. Adını söylediği kartı döndürür ve hece ekleyerek büyük yuvarlak karttaki yeni oluşan kelimenin görselini gösterir.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama):

Öğretmen çocuğa model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk tek heceye sahip olan küçük yuvarlak kartı iki ve üç heceli büyük yuvarlak kartın üzerine koyarlar. Üst taraftaki tek heceli küçük yuvarlak karttaki resimlerden birinin adını söylerler. Adını söyledikleri kartı döndürürler ve hece ekleyerek büyük yuvarlak karttaki yeni oluşan kelimenin görselini gösterirler.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk tek heceye sahip olan küçük yuvarlak kartı iki ve üç heceli büyük yuvarlak kartın üzerine koyar. Üst taraftaki tek heceli küçük yuvarlak karttaki resimlerden birinin adını söyler. Adını söylediği kartı döndürür ve hece ekleyerek büyük yuvarlak karttaki yeni oluşan kelimenin görselini gösterir. Etkinlik yuvarlak karttaki görseller bitene kadar devam eder.



Heceleri Birleştirilecek Büyük Yuvarlak Kart

İtfaiye, salyangoz, karga, çaydanlık, sucuk, balta, kumbara, elma.

Heceleri Birleştirilecek Küçük Yuvarlak Kart

İt, sal, kar, çay, su, bal, kum, el.

Ek C.5

Sözcüklerin Son Sesini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Piramiti doldur.

Etkinliğin Amacı: Son sesleri aynı olan sözcükleri eşleştirme.

Etkinliğin Materyalleri: Çalışma masası, resimli piramit zemini, son sesi eşlenecek olan resimli kartlar.

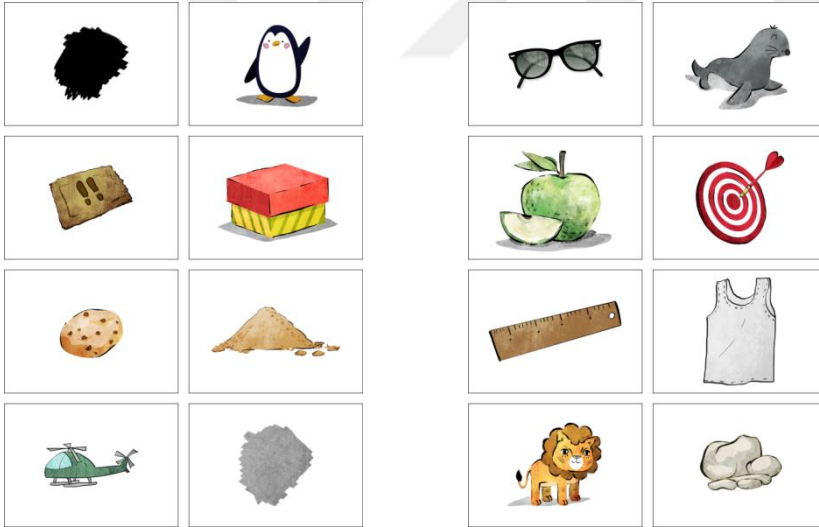
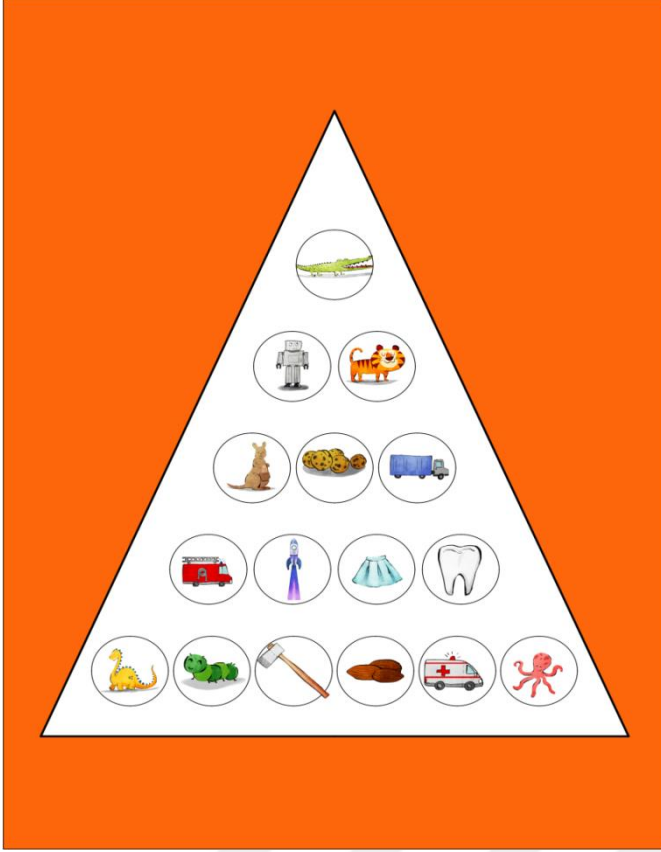
Etkinliğin Hazırlanışı: Etkinliğin yapılacağı masanın üzerine resimli pramit zemini ve son sesi eşlenecek olan resimli kartlar resimli tarafı kapalı olacak şekilde resimli pramit zemininin yanına ve üst üste konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için sıra ile son sesi eşlenecek olan resimli kartı çeker. Çektiği resimli karttaki görselin adını ve son sesini söyler. Piramit üzerinde bulunan resimler arasından daha önce çektiği karttaki görselin adının son sesi ile aynı son sesle biten görseli bulur ve üzerini kapatır.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberlik Uygulama): Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk sıra ile son sesi eşlenecek olan resimli kartı çekerler. Çektikleri resimli karttaki görselin adını ve son sesini söylerler. Piramit üzerinde bulunan resimler arasından daha önce çektiği karttaki görselin adının son sesi ile aynı son sesle biten görseli bulurlar ve üzerini kapatırlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberlik uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk bağımsız olarak son sesi eşlenecek olan resimli kartı çeker. Çektiği resimli karttaki görselin adını ve son sesini söyler. Piramit üzerinde bulunan resimler arasından daha önce çektiği karttaki görselin adının son sesi ile aynı son sesle biten görseli bulur ve üzerini kapatır. Etkinlik kartlar bitene kadar etkinlik devam eder.



Resimli Piramit Zemini Görsellerin Adları

Timsah, robot, kaplan, kanguru, leblebi, kamyon, itfaiye, füze, etek, diş, dinazor, tırtıl, balta, badem, ambulans, ahtapot.

Son Sesi Eşlenecek Olan Resimli Kartlar

Siyah, penguen, paspas, kutu, kurabiye, kum, helikopter, gri, gözlük, fok, elma, dart, cetvel, atlet, aslan, taş.

Ek C.6

Sözcüklerin İlk Seslerini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: İlk Sesli Domino

Etkinliğin Amacı: İlk sesleri aynı olan sözcükleri eşleştirme

Etkinliğin Materyalleri: Çalışma masası, yan yana basılmış ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar.

Etkinliğin Hazırlanışı: Etkinliğin yapılacağı masanın üzerine yan yana basılmış ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar dağınık şekilde konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuklara model olmak için başlangıç resimli görseli bulur. Başlangıç resmi ile aynı dominoda yer alan diğer resmin adını ve ilk sesini söyler. Öğretmen söylediği ilk sesle aynı başlayan diğer resmi ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar arasından bulur. Bulduğu görselin adını ve ilk sesini söyleyerek ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartın yanına aşağı doğru koyar ve yanındaki görselin ilk adını ve ilk sesini söyler.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama): Model olma aşamasında, öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ile çocuk başlangıç resimli görseli bulurlar. Başlangıç resmi ile aynı dominoda yer alan diğer resmin adını ve ilk sesini söylerler. Öğretmen ve çocuk söylediği ilk sesle aynı başlayan diğer resmi ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar arasından bulurlar. Buldukları görselin adını ve ilk sesini söyleyerek ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartın yanına aşağı doğru koyarlar ve yanındaki görselin ilk adını ve ilk sesini söylerler.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk başlangıç resimli görseli bulur. Başlangıç resmi ile aynı dominoda yer alan diğer resmin adını ve ilk sesini söyler. Çocuk söylediği ilk sesle aynı başlayan diğer resmi ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar arasından bulur. Bulduğu görselin adını ve ilk sesini söyleyerek ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartın yanına aşağı doğru koyar ve yanındaki görselin ilk

adını ve ilk sesini söyler. Etkinlik ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar bitene kadar devam eder.



Yan Yana Basılmış İlk Sesi Eşlenecek Dominolu Resimli Kartlar

Başlangıç - köprü - kapı - çiçek - çatı- ıspanak - ıstakoz - el - elma - araba - atkı - muz -mikrofon - şapka - şişe - tarak.

Ek C.7

Sözcüklerin Son Sesini Atma Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Son Sesi At Kalanı Eşle

Etkinliğin Amacı: Sözcüklerin son sesini atma

Etkinliğin Materyalleri: Oyun zemini, son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartları, son sesi atılmış sözcüklerin resimli yapboz kartları.

Etkinliğin Hazırlanışı: Oyun zemini üzerine hazırlanmış son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartları konur.

Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartından bir kartın adını söyler. Öğretmen adını söylediği son sesi atılacak resimli yapboz kartının son sesini atar ve geriye kalan kısmını söyler. Geriye kalan kısmın görselini diğer kartlar arasından bulur. Son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartı ile geriye kalan kısmın görselini eşler ve yapbozu tamamlar.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama): Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartından bir kartın adını söylerler. Öğretmen ve çocuk adını söyledikleri son sesi atılacak resimli yapboz kartının son sesini atarlar ve geriye kalan kısmını söylerler. Geriye kalan kısmın görselini diğer kartlar arasından bulurlar. Son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartı ile geriye kalan kısmın görselini eşler ve yapbozu tamamlarlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartından bir kartın adını söyler. Çocuk adını söylediği son sesi atılacak resimli yapboz kartının son sesini atar ve geriye kalan kısmını söyler. Geriye kalan kısmın görselini diğer kartlar arasından bulur. Son sesi atılacak sözcüklerin resimli yapboz kartı ile geriye kalan kısmın görselini eşler ve yapbozu tamamlar. Etkinlik yapboz kartları bitene kadar devam eder.



Son Sesi Atılacak Sözcüklerin Resimli Yapboz Kartları ve Son Sesi Atılmış Sözcüklerin Resimli Yapboz Kartlar

Boğaz-boğa

Kaset-kase

Kına-kın

Krema-krem

Kutup-kutu

Tahta-taht

Tavan-tava

Kapı-kap

Ek C. 8

Sözcüklerin İlk Sesini Atma Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Düşür ve Söyle

Etkinliğin Amacı: Sözcüklerin ilk sesini atma

Etkinliğin Materyalleri: Oyun zemini, düşür ve söyle üçgen kartı, ilk sesi atılacak sözcüklerin resimli kartları, üzeri renkli yuvarlak kağıt, oyun parçaları.

Etkinliğin Hazırlanışı: Oyun zemini üzerine hazırlanmış düşür ve söyle üçgen kartı, ilk sesi atılacak sözcüklerin resimli kartları ters bir şekilde üst üste konur.

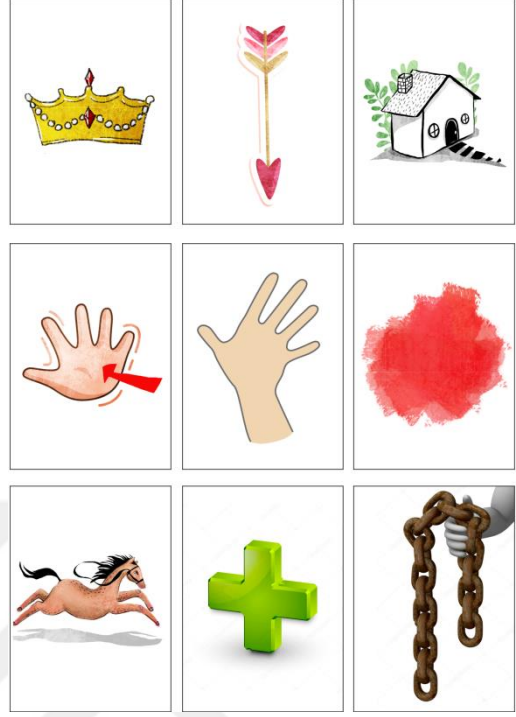
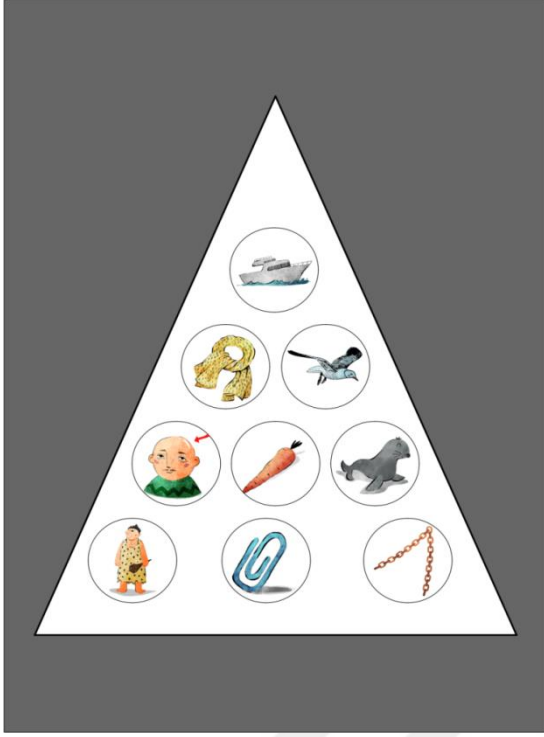
Etkinliğin Uygulanışı:

Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için düşür ve söyle üçgen kartlarındaki görsellerin adını söyler. Öğretmen ilk sesi atılacak sözcükleri resimli kartlardan çeker. Çektiği kartın adını ve ilk sesini söyler. Adını söylediği görselin ilk sesini atar ve geriye kalan kısmını söyler. Düşür ve söyle üçgen kartı üzerinde geriye kalan kısmın görselini bulur ve bulduğu resmin üzerini renkli yuvarlak kağıt ile kapatır.

Çocuğa Rehberlik Yapılarak Etkinliğin Uygulanması (Rehberli Uygulama):

Öğretmen model olduktan sonra çocuk ile birlikte etkinlik uygulamasına geçilir. Öğretmen ve çocuk düşür ve söyle üçgen kartlarındaki görsellerin adını söylerler. Öğretmen ve çocuk ilk sesi atılacak sözcükleri resimli kartlardan çekerler. Çekilen kartın adını ve ilk sesini söylerler. Adını söyledikleri görselin ilk sesini atarlar ve geriye kalan kısmını söylerler. Düşür ve söyle üçgen kartı üzerinde geriye kalan kısmın görselini bulurlar ve bulunan resmin üzerini renkli yuvarlak kağıt ile kapatırlar.

Rehbersiz Uygulama (Bağımsızlık Aşaması): Rehberli uygulama aşamasından sonra çocuktan etkinliği bağımsız olarak yapması istenir. Çocuk düşür ve söyle üçgen kartlarındaki görsellerin adını söyler. Çocuk ilk sesi atılacak sözcükleri resimli kartlardan çeker. Çektiği kartın adını ve ilk sesini söyler. Adını söylediği görselin ilk sesini atar ve geriye kalan kısmını söyler. Düşür ve söyle üçgen kartı üzerinde geriye kalan kısmın görselini bulur ve bulduğu resmin üzerini renkli yuvarlak kağıt ile kapatır. Etkinlik düşür ve söyle üçgen kartının üzerindeki resimler kapanana kadar devam eder.



Düşür Ve Söyle Üçgen Kartı

Yat, şal, martı, kel, havuç, fok, dev, ataç, zincir.

İlk Sesi Atılacak Sözcüklerin Resimli Kartları

At, al, artı, el, avuç, ok, ev, taç, incir.

Ek D İzinler

Ek D.1

EROT Uygulama Veli Onay Formu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Araştırmamızın amacı; 60-72 ay yaş aralığında bulunan çocuklara yönelik erken okuryazarlık testinin uygulanmasıdır. Uygulanan test sonucunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda bulunan çocuklar tespit edilecektir. Bu amaçla sizin bu formda yer alan boş kısımları doldurmanız gerekmektedir.

Testin, çocuğunuza uygulanmasına izin verdiğiniz takdirde bu test çocuğunuza bir ders saatinde uygulanacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Saygılarımızla,

Araştırmacı

Deniz AKDAL

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

Ankara Üniversitesi, Ankara

Tel: 0505 896 12 68

e-posta: denizakdal@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum'nın katılmasına izin veriyorum . izin vermiyorum.

B) Elde edilen verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını; Kabul ediyorum.
Kabul etmiyorum.

Baba Adı-Soyadı

Anne Adı-Soyadı

İmza

İmza

Ek D.2

Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 29/01/2018
Toplantı Sayısı : 2
Karar Sayısı : 25

25- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Deniz Akdal**'ın "Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının Etkinliğinin İncelenmesi" başlıklı tez ilgili Etik Kurul'un 24/07/2017 tarih ve 13/221 sayılı kararı doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.


Yapılan incelemeler sonucunda; **Deniz Akdal**'ın "Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının Etkinliğinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili istenilen düzeltmeleri yaptığı, dolayısıyla doktora tez araştırma projesinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
29/01/2018


Prof. Dr. Muhamrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek D.3

SESFAR Programı Uygulama İzni



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

Sayı : 24512418-603.01-E.6677132 02/04/2018

Konu: Deniz AKDAL'ın
Araştırma izni

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Merkez Rehberlik Araştırma Merkezi öğretmeni Deniz AKDAL 22.03.2018 tarihli dilekçesi ile; "Zayıf Sesebilgisel Farklılık Bozucularına Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının Etkililiği" konulu uygulama yapma isteği bildirilmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezi öğretmeni Deniz AKDAL'ın söz konusu uygulama araştırmasını; Merkezdaki Bağımsız Anaokulu öğrencilerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının ve okul yönetiminin sorumluluğunda, veli izni ile gönüllülük esasına göre mühürlü etkinlikleri uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/04/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı


Ticaret Cad. 40200 Merkez/KIRSEHİR
Elektronik Adresleri: mebh.gov.tr
e-posta: kirsehirmer@mebh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.EKİN V.H.K.L.
Tel: (0 386) 213 5150-1306
Faks: (0 386) 213 10 03

Doğru ve güvenli elektronik imzaya ilişkin bilgi için: <https://resmimengoz.meb.gov.tr/adresimiz> 9771-2695-3e09-9c9d-0a21 izni ile yapılmıştır.

Ek D.4

EROT Uygulama İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.1661327 23/01/2018
 Konu: Deniz AKDAL'ın
 Araştırma izni

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Merkez Rehberlik Araştırma Merkezi öğretmeni Deniz AKDAL 17.01.2018 tarihli dilekçesi ile; "Zayıf Sesebilgisel Farklılık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının Etkililiği " konusu değerlendirme formu uygulaması yapma isteği bildirilmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezi öğretmeni Deniz AKDAL'ın söz konusu değerlendirme formu araştırmasını, İl Merkezindeki Anasokulların 5 yaş grubu öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının ve okul yönetiminin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş değerlendirme formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/01/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yazma Cad. 40200 Merkez KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehir@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Muharrem KARALAYA Şiş. Mül.
Tel: 03386213150-1310
Faks: 0338621310-01

Bu belge güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. <http://evetbilgi.meb.gov.tr> adresinden İM:27-6ab4-375f-b740-177d imza ile bilgi alınabilir.

Ek D.5

SESFAR Müdahale Programı Uygulama Veli Onay Mektubu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Araştırmamızın amacı; 60-72 ay yaş aralığında bulunan zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklara yönelik geliştirilmiş olan müdahale programının uygulanmasıdır. Müdahale programının içeriğinde çocuklarınızın keyifle oyun oynayacağı 72 etkinlik bulunmaktadır. Bu amaçla sizin bu formda yer alan boş kısımları doldurmanız gerekmektedir.

Müdahale programının, çocuğunuza uygulanmasına izin verdiğiniz takdirde bu program 2 ay boyunca ders saati içerisinde çocuğunuza uygulanacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Saygılarımızla,

Araştırmacı

Deniz AKDAL

Özel Eğitim Bölümü Doktora Öğrencisi

Ankara Üniversitesi, Ankara

Tel: 0505 896 12 68

e-posta: denizakdal@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum'nın katılmasına izin veriyorum. izin vermiyorum.

B) Elde edilen verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını; Kabul ediyorum.
Kabul etmiyorum.

Baba Adı-Soyadı

İmza

Anne Adı-Soyadı

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Deniz AKDAL

Doğum Tarihi: 31/01/1984

İletişim Bilgileri: Yenice Mah. 183. Sk. Deniz Apartmanı 10/1/6
Merkez /Kırşehir

E-Posta Adresi: denizakdal@gmail.com

Öğrenim Durumu: Doktora

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
70.60	Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı/Lisans	Gazi Üniversitesi (Kırşehir Eğitim Fakültesi)	2002-2006
92.76	Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı/Yüksek Lisans	Ahi Evran Üniversitesi	2007-2009
91.83	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı/Doktora	Ankara Üniversitesi	2013-2018

İş Deneyimi: 12 Yıl

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Kaledibi İlköğretim Okulu Olur/Erzurum Yeşilbağlar İlköğretim Okulu Olur/Erzurum	2006-2007
Sınıf Öğretmeni	Hasbey Köyü İlköğretim Okulu Selim/Kars Koyunyurdu Köyü İlköğretim Okulu Selim/Kars	2007-2009
Sınıf Öğretmeni	Atatürk İlköğretim Okulu Yıldızeli/Sivas	2009-2010
Sınıf Öğretmeni	Akpınar İlköğretim Okulu Akpınar/Kırşehir Fatih Sultan Mehmet İlkokulu Akpınar/Kırşehir	2010-2015
Özel Eğitim Öğretmeni	Hürriyet İlkokulu Özel Eğitim Sınıfı/Otizm /Kırşehir	2015-2016
Özel Eğitim Öğretmeni	Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü/Kırşehir	2016-2018