

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ZAYIF SESBİRİMSEL
FARKINDALIK BECERİLERİNE OLAN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ÖZTÜRK

Lefkoşa

Haziran, 2020

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ZAYIF SESBİRİMSEL FARKINDALIK
BECERİLERİNE OLAN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ÖZTÜRK

Tez Danışmanı

Yar. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Lefkoşa

Haziran, 2020

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Emine ÖZTÜRK' ün “**Sesfar Müdahale Programının Zayıf Sesbirimsel Farkındalık Becerilerine Olan Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi**” isimli tezi Haziran 2020 tarihinde jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı- Soyadı

İmza

Başkan : Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cahit NURİ

Üye (Danışman): Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2020

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Emine Öztürk

...../...../2020

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana inanarak her türlü desteği sağlayan akademik deneyimimde yanımda olan beni her zaman destekleyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Başak Bağlama'ya saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma fikrimin ortaya çıkmasına ışık olan öğretmen arkadaşım Uzm. Leyla Şahin ve araştırmaya başlama ve tamamlama sürecine kadar desteğini esirgemeyen Dr. Deniz Akdal' a teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca katkı ve görüşleri ile desteklerini sağlayan Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok' a ve Yrd. Dr. Cahit Nuri'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi sürecinde yanımda olan her türlü anlayışı yaşlarından büyük bir olgunlukla karşılayan çocuklarım Fatih, Mehmet Akif' e ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Emine Öztürk

Haziran, 2020

Özet

Sesfar Müdahale Programının Zayıf Sesbirimsel Farkındalık Becerilerine Olan Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi

Öztürk, Emine

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA

Haziran 2020, 131 sayfa

Bu araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için kullanılan SESFAR müdahale programının zayıf sesbirimsel farkındalık becerileri olan 5 yaş grubu çocukların üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen modeliyle yürütülmüştür. Anasınıf çocukları için geliştirilen erken okuryazarlık testinin sesbilgisel farkındalık alt boyutlarından ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma maddeleri 74 çocuğa uygulanmış, test maddelerinde kesme noktasının altında puan alan 60 çocuk arasından tesadüfi olarak seçilmiş 20 çocuk araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için hazırlanan müdahale programının kapsamında sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklerine 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 içeren, her bir beceriye ait 9 etkinlik bulunan toplam 72 etkinlik ve 595 tane görselden oluşmaktadır. Modüler programlama yaklaşımı ile hazırlanan program doğrudan öğretim yöntemi aşamalarına göre uygulanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri analiz edilmiş ve yüksek güvenirlik 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 belirlenmiştir. SESFAR müdahale programının sesbirimsel alt boyutlarının zayıf sesbirimsel farkındalık becerilerine sahip olan 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 becerilerini destekleyen SESFAR müdahale programının zayıf sesbirimsel becerileri olan deney grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. KKTC’ de SESFAR müdahale programı ile zayıf sesbirimsel farkındalık becerileri olan çocukların becerilerini destekleyen ilk uygulama olması vurgulanarak bu süreçte uygulayıcılara ve ileriki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: sesfar, erken okuryazarlık, sesbilgisel farkındalık, sesbirimsel farkındalık, erot.

Abstract

Examination Of The Effectiveness Of Sesfar Intervention Program On Children With Poor Phonemic Awareness Skills

ÖZTÜRK, Emine

Master Thesis, Department of Special Education

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Başak BAĞLAMA

June 2020, 131 pages

This study aims to examine the effectiveness of SESFAR intervention program on promoting poor phonemic awareness skills of 5 years old children. The study was carried out with a random pattern model with pretest-posttest control groups which are real experimental designs. Among the phonetic awareness sub-dimensions of the early literacy test developed for kindergarten children, the items of matching according to the first voice, matching according to the last voice, throwing the first voice of the words, and throwing the last voice of the words were applied to 74 children, 20 randomly selected among the 60 children who scored below the cut point in the test items constituted the experimental and control groups of the research. Within the scope of the intervention program prepared to develop poor phonological awareness skills, it includes 8 skill areas that support the skills of separating words into syllables, combining syllables, separating sentences into words, awareness of first voice, matching according to the first voice, matching according to the last voice, throwing the first voice of the words and throwing the last voice of the words and it consists of a total number of 72 activities and 595 images with 9 events for each skill. The program prepared with the modular programming approach was implemented according to direct instruction method stages. In the study, inter-observer reliability and application reliability data were analyzed and high reliability findings were obtained.

Mann Whitney U test was used in comparisons between groups and it was determined that there was a statistically significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups. These results shows that the phonemic subscales of SESFAR intervention program are effective on children with poor phonemic awareness skills.

According to the results of Wilcoxon signed rank test used in in-group comparisons; it was revealed that in the control group where there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group; no significant difference was found between the pretest and posttest scores.

This result shows that SESFAR intervention program which supports poor phonemic awareness skills improves phonemic awareness skills of the experimental group children with poor phonemic skills. With the SESFAR intervention program in TRNC, it was emphasized that it was the first application to support the skills of children with weak phonemic awareness skills, and suggestions were given to practitioners and future studies in this process. With this intervention program in TRNC, it was emphasized that it was the first application to support the skills of children with poor phonemic awareness skills and recommendations were presented for practitioners and future research.

Keywords: sesfar, early literacy, phonological awareness, erot.

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı.....	2
Teşekkür.....	3
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar Listesi	11
Kısaltmalar	12

BÖLÜM I

Giriş.....	13
Problem Durumu	13
Araştırmanın Amacı	18
Alt Amaçlar	19
Araştırmanın Önemi	19
Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar	22

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	23
Kavramsal Temeller	23
Okuryazarlık.....	23
Erken Okuryazarlık	25
Erken Okuryazarlık Becerileri.....	26
Harf Bilgisi	27
Kelime Bilgisi.....	28
Yazı Farkındalığı	29
Dinlediğini Anlama Becerisi	29
Sesbilgisel Farkındalık	30
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Kazanımının Önemi	32
Sesbilgisel Farkındalık Becerileri.....	33
Uyak Farkındalığı.....	35

Kelime Farkındalığı.....	36
Hece Farkındalığı	37
Sesbirimsel Farkındalık	37
Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi.....	39
Zayıf Sesbilgisel Farkındalık.....	42
Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri Ve Küçük Grup Müdahalesi	45
Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri	45
Ses Bilgisel Farkındalık ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki	46
Sesbilgisel Farkındalık ve Doğrudan Öğretim Modeli.....	48
Model Olma Aşaması	49
Rehberli Uygulama.....	49
Bağımsız Uygulama	50
İlgili Araştırmalar.....	50

BÖLÜM III

Yöntem.....	59
Araştırmanın Modeli	59
Çalışma Grubu.....	59
Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması.....	60
Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerin Özellikleri	62
Araştırma Ortamı	65
Sesfar Müdahale Programı.....	65
Veri Toplama Süreçleri ve Veri Toplama Araçları Bilgi Formu.....	67
Anasınıf Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	67
EROT’ un Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Bilgiler	68
EROT’ un İçeriği	69
EROT’ un Puanlanması ve Yorumlanması.....	70
Deney Aşaması	71
Sontest Aşaması.....	73
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	73
Veri Analizinde Geçerlik Ve Güvenirlik Verileri.....	74

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	76
Gruplar Arası Karşılaştırma	76

BÖLÜM V

Tartışma	83
----------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	87
Sonuç	87
Öneriler.....	88
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	88
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	88
Kaynakça.....	90
Ekler	107
Ek-1. Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifikası	107
Ek-2. SESFAR Müdahale Programı Kullanım İzni	108
Ek-3. Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı İzin Yazısı	109
Ek- 4 SESFAR Uygulama İzni.....	110
EK-5. Erot Uygulama Veli Onay Formu.....	111
Ek-6. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Veli Onay Mektubu	112
Ek 7. Sözcükleri Hecelerine Ayırma Etkinlik Örnekleri.....	113
Ek 8. Heceleri Birleştirme Etkinlik Örnekleri.....	115
Ek 9. Cümleyi Sözcüklerine Ayırma Etkinlik Örnekleri.....	117
Ek 10. Uyak Farkındalığı Etkinlik Örnekleri	119
Ek 11. Sözcüklerin Son Sesini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri	121
Ek 12. Sözcüklerin İlk Seslerini Eşleştirme Etkinlik Örnekleri	123
Ek 13. Sözcüklerin İlk Sesini Atma Etkinlik Örnekleri	125
Ek 14. Sözcüklerin Son Sesini Atma Etkinlik Örnekleri	127
Ek 15. Aile Bilgi Formu	129
Ek 16. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Formu	130
Ek 17.Yakındoğu Üniversitesi Etik Kurul Kararı	131
Ek 17. İntihal Raporu	132

Tablolar Listesi

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Çocukların Bilgileri	61
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	62
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Demografik Özellikleri	62
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri	64
Tablo 5. Sesbilgisel Farkındalık Sesbirimsel Alt Testi ve Alt Teste İlişkin Madde Sayıları İle Alt-Üst Madde Faktör Yük Değerleri	68
Tablo 6. Deney Aşamasında Uygulanan Etkinliklerin Beceri Dağılımı	72
Tablo 7. Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Güvenirlik Verisi.....	74
Tablo 8. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Verileri.....	75
Tablo 9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest Mann Withney U Test Sonuçları.....</i>	76
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest Performansları	77
Tablo 11. Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler	78
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Sontest Mann Withney U Test Sonuçları	78
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Sontest Performansları	79
Tablo 14. Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Sontest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler	80
Tablo 15. Deney Grubu Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	81
Tablo 16. Kontrol Grubu Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	82

Kısaltmalar

KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
SESFAR	: Zayıf SesBilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programı

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıkları ve çok kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir ve birçok bilişsel, dilsel becerileri bulunan karmaşık bir görevdir (Tunner, 2008). Güldenoğlu ve arkadaşları “başarılı bir okuma, yazılı metinde bulunan cümleleri yerinde ortografik ve yapı bilimsel beceri ve bilgileri, sesbilgisel olarak analiz ettikleri, anlamlandırdıkları ve yeni anlamlanan kelimelerle yaratılan yeni sözcük dizisi özellikleri ile analiz etme süreci” olarak tanımlamaktadırlar.

Dil öğretimi ve okuma yazma alanında araştırma yapan bir çok bilim insanı (Davey Zeece ve Churchill, 2001; Goodman, 1992; Johnson, 2004; Justice ve Kaderavek, 2002; Justice ve Pullen, 2003; Kuder ve Hasit, 2002; Lawhon ve Cobb, 2002; Taylor, 1983; Teale, 1995; Teale ve Sulzby, 1992) okuma yazma gelişimine temel olan çocuğun okuryazarlık becerilerinin gelişiminin doğumla başladığını ve anasınıf sonuna kadar geliştiğini belirtmektedir (Justice ve Ezell, 2004). Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişiminin desteklenmesine önem vermeye 1980’li yıllardan sonra başlanmıştır. Clay’ ın (1996) kullandığı erken okuryazarlık kavramı erken çocukluk dönemindeki okuma yazma gelişimidir ve büyük ölçüde kabul görmüştür.

Okuma öğrenimi ilkokul birinci sınıfta öğretiliyor gibi görünse de önkoşul becerileri olarak adlandırılan erken okuryazarlık becerileri erken çocukluk eğitimi uygulamaları içinde yer almaktadır. Küçük çocuklar okuma yazmayı öğrenme sürecine formal eğitime girmeden önce doğumdan beş yaşa kadar geçen sürede başladığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (NELP, 2008; NICHD, 2000, Snow vd., 1998). Türkiye’ de 1996 yılında erken okuryazarlığın karşılığı olan filizlenen okuryazarlık kavramı olarak Uzuner tarafından kullanılmıştır (Uzuner, 1996). 2007 yılından günümüze kadar Türkçe alan yazında erken okuryazarlık kavramı olarak kullanılmaktadır (Gül ve Turan, 2007).

Erken okuryazarlık, okuma yazma öğretimine başlamadan önce okul öncesi dönemde çocukların okuma yazma ile ilgili edinmeleri beklenen ön koşul bilgi ve becerilerin bütünü olarak tanımlamaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık, doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden, sözel olmayan ve sözel iletişim ile çevrenin fark edilmesi ve keşfi ile başlayan bir süreçtir. Çocuklarda okuma yazma birbiriyle ilişkili olarak ve aynı zamanda gelişir. Çocuğun isteği ile dili kullanması, kavramların kazanımı deneyimler açısından önemlidir. En önemli deneyimlerde ev ve okul yaşantısından elde edilen sosyal deneyimlerdir. (Fisher, 1991).

Amerika’ da 2006 yılında yapılan Ulusal Erken Okuryazarlık Panelinde (National Early Literacy Panel) birçok çalışma incelenerek yaptıkları meta-analiz çalışmasında alfabe bilgisinin, sesbilgisel farkındalığın, yazı kavramlarının, yazı farkındalığı, sözel dil becerileri, hızlı isimlendirme ve görsel algı becerilerinin okuma yazma başarısının en önemli yordayıcısı olduğuna ulaşmışlardır. Erken okuryazarlık becerilerinin okul hayatındaki ilk okuma yazma koşulu olduğu kabul edilmektedir (Arman, 2014).

Erken okur-yazarlık temelleri ilk 5 yıl içinde atılan karmaşık bir süreçtir. Erken okuryazarlığın gelişimi için çocukları dil ve yazılı materyallerle erken yaşta tanışmaları önemlidir. Erken okuma yazma becerilerini geliştirmek için sözel ve teşvik edici bir ortamı sağlamak önemlidir. Okuma yazma ile ilgili uyarıcı ve farklı materyallerle tanışan çocuklar erken okuma yazma becerilerini daha çabuk geliştirirler (Güney, 2012).

Erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde okuma yazma öğretme değil, ilkokulda okuryazarlığa daha akıcı ve kolay bir geçiş yapmak için gerekli önkoşul becerilerden oluşmaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016).

Okumayı öğrenmede ve erken okuryazarlık becerilerinde çocuklar akademik alanlarda sıkıntı yaşadıkları gibi duygusal-sosyal problemler ile davranış sorunları da yaşama risklerinin fazla olduğu belirtilmektedir (Gonzalez, ve Gonzalez, 1993; Kargın ve diğ., 2015).

Okuma sürecinin merkezinde ses bilgisel farkındalık becerileri yer alır (Troia, ve diğ., 2004). Okuyucular sesbilgisel çözümlemeler yoluyla kelimeleri oluşturan ses bilgisel yapıları analiz ederek ve yeni kelimeleri anlamlandırarak okumayı gerçekleştirirler. Okuma süreçleri incelendiğinde anlamlı okumanın nihai önemi okuma faaliyetinin başarılı olması için analizi yapmanın yerinde olmadığı sözcükleri

uygun şekilde anlamlandırmanın gerekli olduğu, aksi takdirde okuma güçlüklerinin yaşanabileceği belirtilmektedir (Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Wagner ve Rashotte, 1997; Tunmer, 2008).

Sesbilgisel becerilerdeki zayıflık sözcüklerin sesbilgisel yapı bileşenlerini analizdeki zorlayıcılık okuyanların okuma başarılarını azaltmakta ve okumada başarısızlık yaşamlarına sebep olmaktadır (Frost, 1998). Yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımının erken dönemde edinilmesi ile akıcı okuma becerileri, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında etkili bir bağlantı olduğu görülmektedir (Ehri, 2002, Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999).

Yabancı alan yazında yapılan araştırmalarda, çocukların ilkökul eğitimine başlaması ile okumayı öğrenmede zorluklar yaşadıklarını ve bu zorlukları tespit etmek için okul öncesi dönemden başlayarak okumaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Okula başlayan her üç çocuktan birinin okul başarısı için şart olan temel becerilerin ve güdülenme duygusunun eksikliği ile başladığı görülmektedir. Sonuç olarak ilkökulun başlarında görülen akademik zorluklar için risk oluşmakta ve okul hayatı başarısındaki beklentilerde bu olumsuzluklardan etkilenmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar, çocuğun ilk yıllarında devam eden beceriler ile sonraki akademik başarı arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu vurgulamaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001).

Erken okuryazarlık becerileri ilkökuldaki okuma başarısının güçlü bir belirleyicisi ise formal okumaya başlamadan önce bu becerilerdeki yetersizliklerin belirlenerek uygun müdahale programının uygulanması gelecekteki okuma başarısını olumlu etkileyeceği görülmektedir. İlkokula başlayan çocukların bu becerileri edinmeden iyi bir başlangıç yapamadıkları, okumayı öğrenmede zorluk yaşadıkları ve bütün okul yaşamlarını bu zorluklarla devam ettiği bulunmuştur. Muhtemel okuma problemlerinin önlenmesi için erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemi artmaktadır (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca& Kudret, 2014).

Okumanın kazanıldığı ilk dönemlerde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde gösterdiği performans oldukça önemlidir (Ball, ve Blachman, 1991; Blachman, 2000; Bryant, MacLean, Bradley, ve Crossland, 1990; Erdoğan, 2011).

Ses bilgisel farkındalık becerilerinin erken çocukluk döneminde zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklarda okuma güçlüğü açısından risk

oluşturduğu ve olumsuz etkilerin okuma düzeyinde ve akıcılıkta olduğu belirlenen araştırmalar vardır (Michalick- Trigenelli ve Cardoso-Martins, 2015; Groot ve diğ., 2015; Lervag, Lyster ve Hulme, 2012; Tengesdal ve Tonnessen, 2011).

Araştırmalarda sesbilgisel farkındalık alt boyutlarını içeren müdahale programlarının çocuklara erken dönemde uygulamasının sonraki okuma başarısında etkili olmaktadır. Ses bilgisel farkındalık becerilerinde başarılı olan çocuklar bu eğitimi almayan çocuklara göre sözcük çözümleme ve okumada daha başarılı olmaktadır (Ball, Blachman, 1991; Byrne ve Fielding-Barnsley, 1991).

Okuma başarısının önemli göstergesi olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ses bilgisel görevlere yönelik becerilerilere müdahale edilmesi okuma başarısını olumlu etkilemektedir (Yücel, 2009). Uygulanan müdahale programları erken çocukluk döneminde sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimini destekleyerek çocukların okuldaki başarısını arttırmaktadır (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015).

Yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan birinci sınıf öğrencilerinin dört yıl sonraki okuma başarıları incelenmiş ve düşük başarıda oldukları görülmüştür (Stahl ve Murray, 1994). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında gerekli bilgiye sahip olmadıkları ve bu becerileri arttıracak etkinliklere sınırlı sayıda yer verdikleri görülmektedir (Bos, Mather, Dickson, Podhajski ve Cahard, 2001). Sesbilgisel farkındalık becerileri güçlü olan çocuklar okuma yazma sürecine geçtiklerinde çok daha başarılı olmaktadır. Bunun aksine sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf, ses bilgilerini işlemede güçlük yaşayan çocuklar erken okuryazarlıkta sıkıntı yaşamakta ve okuma güçlüğü açısından risk grubunda yer aldıkları görülmektedir (Yücel, 2009). Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olması okuma becerisi sorunlarında karşılaşılan en önemli etkilerindendir (Erdoğan, 2009).

Araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocuklara verilecek eğitimle bu becerilerin geliştirilebileceğini göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsayan doğrudan öğretimler bu becerilerin kazanımını arttırmakta ve çocukların okumada başarılı olmalarını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde verilecek olan bu öğretimler çocukların okuma becerilerindeki başarısını arttırmada önemli rol oynamaktadır (Aktan, 1996). Araştırmalar ses bilgisel farkındalık becerileri öğretimi ile çocukların okuma yazma becerielrinde gelişmelerini ve okumaya başlarken yaşanan güçlükleri en aza indiridğini ortaya koymuştur (Haris,

2000). Sesbilgisel farkındalık becerileri öğretimi normal gelişim gösteren çocuklar için yararlıdır ve özel eğitime ihtiyaç duyan için kritik bir öneme sahiptir (Chard & Dickson, 1999).

Şahin (2019), okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik etkinlikleri çok az uyguladıklarını bulmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi konusunda eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki görevleri başarı ile tamamladıkları görülmüştür (Majsterek, Shorr ve Erion, 2000). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinde gerekli bilgi ve materyale sahip olması çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesinde kuşkusuz değerli yer bulmaktadır (Withrow, 2014).

Özel gereksinimli çocuklara gerekli ortam sağlandığında gerekli okuryazarlık materyali ile zengin çevre olanakları sağlandığında erken okuryazarlık becerilerinin normal gelişim gösteren arkadaşları ile aynı düzeyde geliştiğini vurgulayan araştırmalar vardır (Peeters, Verhoven ve Moor, 2009). Okuma güçlüğü riski olan özel gereksinimli çocuklar bu riski yaratan kendi yetersizliklerinin yanında okuryazarlık gelişimleri için gerekli anne baba desteğinden de yoksun oldukları görülmektedir (Arman, 2014).

Dezavantajlı çocuklar düşük sosyoekonomik şartlarda yaşayan çocuklardır (Arnold ve Doctoroff, 2003). Araştırmalarda sosyo-ekonomik ve kültürel olarak olumsuz şartlarda yaşayan çocuklara gerekli okul öncesi eğitim verilerek ve erken çocuklukta yapılan müdahale programları uygulanarak önlem alındığında normal sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan yaşıtları kadar başarı yakaladıkları veya onlara yakın düzeye gelebildiklerini göstermiştir (Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser, 2004).

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen bir okul öncesi eğitim yüksek kaliteli bir eğitimidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük yaşam koşullarından gelen çocuklar ve risk altındaki özel gereksinimli çocukların özellikle bilişsel ve sosyal alanda olumlu etkilerin olması ancak yüksek kaliteli okul öncesi eğitim verilmesi ile mümkün olmaktadır (Stegelin, 2004). Risk grubunda olan çocukların erken okuryazarlık becerilerin zayıf olduğu, okuma becerisinin yaşıtlarına, göre daha geri olduğu görülmektedir (Justice ve Kadaravek, 2002). Risk grubunda olan çocukları belirlemede Türkiye’ de 48-77 arası çocuklara uygulanan erken okuryazarlık becerilerinden oluşan geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ölçek

hazırlanmıştır (Karaman, 2013). EROT (erken okuryazarlık testi) Kargın ve arkadaşları tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren en kapsamlı ölçme aracıdır.

Erken çocukluk döneminde eşit fırsat sağlayan etkili müdahale programları çocukların okulda başarı ile kalmalarına ve sınıf tekrarına yönelik telafi edici programlara duyulan ihtiyacı en aza indirmektedir (Myers, 1992). Bu yüzden erken müdahale programları uygulamak sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek riskli durumları düzeltmek için sağlanan programlara göre maliyeti oldukça düşüktür (Aksu-Koç, Bekman, Taylan ve Eser, 2004).

Erken müdahale programları doğrudan öğretim yapılarak bu becerideki yetersizlik giderilebilir ve bu beceri geliştirilebilir. Öğretmenlerin kuramsal temelleri olan, düzenli ve kapsamlı bir müdahale programı ile öğretim yapması çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini edinmesinde ve risk grubundaki çocukların desteklenmesinde önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda okumanın kazanımı ve okul hayatı boyunca okuma başarısının önemli etkeni olan sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programların bu becerilere sahip olmayan risk grubundaki çocuklara uygulanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde risk grubundaki çocukları belirlemek için çalışma yapılmamış olması ve SESFAR müdahale programının daha önce uygulanmamış olması çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Bu nedenle, 60-72 ay arası çocuklara uygulanan SESFAR müdahale programının zayıf sesbirimsel farkındalık becerileri olan çocuklar üzerindeki erken okuryazarlıkla ilgili etkililiğini araştırmak çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını, sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için kullanılan sesfar müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri zayıf olan 5 yaş grubu çocukların bu becerilerin gelişmesindeki etkililiğinin incelenmesi oluşturmuştur. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

- 1) SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık öntest-sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık öntest-sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocukların becerilerini geliştirmeyi desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri zayıf olan 5 yaş grubu çocukların bu becerilerin gelişmesindeki etkililiği incelenmiştir. Sesfar müdahale programı uygulandıktan sonra elde edilen bulguların uygulama ve alan yazına katkısının önemli olacağı düşünülmektedir.

Erken dönemde belirlenen ve desteklenen erken okuryazarlık becerileri ile okuma başarısı artacaktır (Bradley ve Bryant, 1983). Okumayı öğrenmek ve okumada başarılı olabilmek için gerekli becerilerden en önemlisi sesbilgisel farkındalıktır. Çünkü sesbilgisel farkındalık okuma başarısının ve okumayı öğrenmenin en kritik göstergesidir. İlkokula başlayan bir çocuğun sahip olduğu sesbilgisel farkındalık düzeyi okuma sürecinde göstereceği başarı ile ilgili önemli becerileri içerir. Okul öncesi dönemde kazanmaya başladıkları sesbilgisel

farkındalık, okul yıllarında gelişmeye devam eder ve okuma sürecine önemli katkıda bulunur (Gökkuş, 2016).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların birçoğunda sesbilgisel farkındalık becerilerinde problemler yaşanır. Fakat sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocuklara verilen doğru öğretimlerle bu becerileri geliştirilebilir (Chard&Dickson, 1999). Sesbilgisel farkındalık becerilerini arttırmaya yönelik öğretimler bu çocukların gelişmelerini ve okumada yaşanan problemleri azalttığını ortaya koymuştur (Harris, 2000).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinden önemli bir yere sahip sesbirimsel farkındalık becerisidir. Sesbirimsel farkındalık becerisi seslerin en yalın ve en karmaşık olduğu beceridir (Schuele ve Boudreau, 2008). Sesbilgisel farkındalığın bir alt becerisidir ve seslerin bilinçli olarak değiştirilmesini içerir (Lieberman ve Shankweiler, 1991). Sesbilgisel farkındalık aşama sırasında yüksek beceri gerektirir ve sözcüğü seslere ayırma becerisi net bir ses farkındalığı önemlidir (Hsin, 2007).

Sesbilgisel farkındalık becerileri içinde sesbirimsel farkındalık becerileri en zor kazanılan beceridir. Kritik bir beceri olan sesbirimsel farkındalık becerileri seslerin farkında olma, sesleri değiştirme- birleştirme, sesleri atma-ayırma ve bulma becerilerinden oluşmaktadır (Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002).

Ülkemizde okul öncesi eğitim programı ile yapılan araştırmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programında ‘‘Dil, Okuma- Yazmaya Hazırlık, İletişim’’ öğrenme alanı çıktıları içerisinde erken okuryazarlık becerilerinde on öğrenme çıktısına karşılık altı tanesinin erken okuryazarlık becerilerinden olduğu görülmektedir (Şahin, 2019). Aynı araştırmada öğretmenlerin en çok yaptıkları erken okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin çizgi çalışmalarından oluştuğu görülmektedir, en fazla yararlandıkları malzemelerin ise el göz koordinasyonu ve küçük kas becerilerini destekleyici malzemeler olarak kullanmaları bilişsel süreçlere yer verilmediğini ve uygulamada birçok eksikliğin olduğunu göstermektedir.

Yurt dışında ve Türkiye’de ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık becerileri ve bu becerilerin içinde yer alan sesbirimsel becerileri kazanmanın önemi vurgulanmaktadır. Yurt dışı ve Türkiye’de yapılan araştırmaların yanı sıra KKTC’ de okul öncesi eğitim alanında erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini arttırmak için etkinlikleri yeteri kadar uygulamadıkları görülmüştür (Şahin, 2019).

KKTC’ de zayıf sesbilgisel becerileri olan çocuklara yönelik uygulama ve araştırmanın olmaması tezin önemini arttırmaktadır. Risk grubunda yer alan çocukları belirlemek için Kargın ve diğerleri (2015) tarafından 60-72 ay arası çocuklar için geliştirilen EROT (erken okuryazarlık testi) erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için standart bir değerlendirme aracı kullanılmıştır.

Araştırmada zayıf sesbilgisel farkındalık becerileri olan risk grubundaki çocuklar belirlenerek uygun müdahale programının uygulandığı ilk çalışma olması sebebiyle uzman akademisyenlere, öğretmenlere ve alan yazında diğer araştırmalara özgün bir kaynak olarak kullanılacaktır. Ayrıca alanyazında SESFAR müdahale programının tanıtılarak risk grubundaki çocuklara yararlı olması sonuçları ile bu programın alanda çalışan öğretmenlere, akademisyenlere, ebeveynlere ve alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak olacağı gibi alanda ihtiyaç duyulan eksikliği gidermesi için önemlidir.

Okul öncesi eğitim döneminde edinilmesi gereken erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık becerileri ve bu beceriler içinde en yordayıcı olan sesbirimsel farkındalık becerileri 1. sınıfta okuma yazma öğreniminde çocuklara büyük destek sağlamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri gelişmeden birinci sınıfa geçen çocuklar okuma ve yazmada güçlükler yaşayarak ileriki okul hayatlarında bu sorunların devam etmesine neden olmaktadır. 60-72 ayda erken okuryazarlık testi (EROT) uygulanarak erken müdahaleler ile çocuklar 1.sınıfta kolayca okuma yazmayı öğrenmektedirler.

KKTC’ de eğitimde ilk kez erken okuryazarlık testinin kullanılmış olması ile risk grubu çocukların belirlenmesi ve risk grubu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel becerilerinin gelişimini desteklemek için uygun müdahale programının uygulanarak tamamlanmış olması yapılacak tezin önemini arttırmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma 60-72 ay arası zayıf sesbirimsel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklarla sınırlıdır.
- 3) Araştırma 20 çocuk ile sınırlıdır.

- 4) Sesbirimsel Farkındalık Müdahale Programının içerdiği 36 etkinlik ve 4 hafta ile sınırlıdır.
4. Sesbirimsel Farkındalık Müdahale Programının uygulandığı dört haftalık süre ile sınırlıdır.
5. Araştırma sonuçları “60-72 ay çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
6. Lefkoşa ilçesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Erken Okuryazarlık: Erken dönemde bireylerin formal okuma-yazma öğretiminden önce, okuma yazma ile ilgili edinmeleri gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür (Uzuner, 1997).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okuma-yazmayı öğrenmeden önce var olan becerilerini (sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ile anlama ve yazı yazma becerilerini içermektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998).

Sesbilgisel Farkındalık: Sesbilgisel farkındalık becerisi alfabetik yöntemi içeren harf-ses arasındaki ilişkinin sözcük yapısındaki sesbilgisel düzenlemeleri anlama becerisidir (Wright ve Jacobs, 2003).

Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programı (SESFAR): Sesbilgisel farkındalık becerilerini (uyak farkındalığı, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelere ayırma, heceleri birleştirme, ilk sese ve son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk ses ve son sesini atma) arttırmaya yardımcı olan, 72 etkinlikten oluşan, 8 beceri alanını içeren ve her bir beceri için 9 etkinlik bulunan bir müdahale programıdır.

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalar ile tanımlar ve araştırma ile ilgili alanyazında geçen ve daha önce yapılmış araştırmalar yer almaktadır.

Kavramsal Temeller

Kavramsal temeller, okuryazarlık ve erken okuryazarlığın önemi, erken okuryazarlık testi, erken okuryazarlık becerileri, sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel farkındalık becerileri, sesbirimsel beceriler ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

Okuryazarlık

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata aktif olarak katılmaları ve yaşam niteliklerini arttıracak becerilerini sağlayacak becerilerin başında okuryazarlık becerisi gelmektedir. Bu becerinin elde edilmesi özel bir gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar ile gelişimi normal olan çocuklarda sosyal hayatın zorluklarından arındıran bir unsurdur (Gül, 2007).

Okuma yazma öğrenimin ilk aşaması olduğu için normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir. Okuryazarlık her bireyin anayasal olarak en temel hakkıdır. Sağlıklı bir nesil ve toplumun geleceği için çağdaşlık, ferahlık gibi kavramlar okuryazarlık kavramında odaklanmaktadır. Çağdaş uygarlığa ulaşmış milletler, iyi bir eğitimle, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireylerle amaçlarına ulaşmaktadırlar. (Bulut, 2015).

Dünyada okuryazarlık, toplumların gelişmişlik düzeyini ve kişilerin yaşadıkları toplumdaki başarısını gösteren en önemli etkenlerden biridir. Sosyal ve bireysel olarak değer görmesinin sebebi kişilerin geçmişten günümüze gelen değerlerinden biri olmasıdır (Aşıcı, 2009).

Okuryazarlık çağımızda yaşamın her alanında güçlü etkileri olan bir kavram olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık yetisinin küçük yaşlarda elde eden çocukların hayatları daha nitelikli olacağı düşünülmektedir. Günümüzde varolan okul öncesi eğitimlerinde okuryazarlık için ilk adımların atılması yaş dönemlerine göre doğru olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Nergis, 2008).

Literatürde erken okuryazarlık terimi okuma-yazmadan daha geniş bir kavramsal içeriği kapsamaktadır.

Ott 1997’ de Okuma becerisini sözel olmayan simgeleri sonuçlandırabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Ott, 1997).

Yazma becerisi, yalnızca psikomotor etkinlik dışında okuma becerisini de içinde barındıran, karmaşık ve iyi bir planlamayı içeren, kompleks bilişsel davranıştır (Ege, 2005). Erken çocukluk dönemindeki çocukların bir kağıdın üzerine yaptıkları farklı şekiller daha sonraki dönemde yerini simge ve harflere bırakmaktadır (Mc Laughlin, 1998).

Okuma-yazma, iki eylemin birbirini tamamladığı; ses simgelerinin bilişsel olarak bir arada olması ayrıca bu simgelerin sözel olarak yorumlanması ve yazı ile bilişsel ifadelerin iletilmesi sürecidir (Ege, 2005).

Okuryazarlık, ‘‘görsel simgelerle bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilme yeteneği’’ olarak tanımlanmaktadır’’. Bunlar görsel iletişimi anlamlandıran birincil sembol olarak düşünülürken, sesbirimler harflere ya da harf birleşimlerine karşılık gelir. Okuryazarlık kavramı, sözcükleri oluşturmak için harflerin kullanılması veya harflerin sesbirimsel yanıtları yetersiz kalmaktadır (McLaughlin, 1998).

Okuryazarlık kişinin, yakın çevresinde bulunan ev, okul, işyeri vb. okuma – yazmayı kullanması ve bu kazanım ile bir toplumsal yaşamını çeşitlendirmesidir. Bu ifadede yer alan toplumsal hayat, okuryazarlık kavramının durağan olmadığını hareketli ve oluşumcu olduğunu belirlemektedir (Au, 2000).

Okuryazar, ‘‘okuma ve yazması olan, öğrenim için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip kimse’’dir (TDK, 2015).

‘‘Okuryazarlık’’ sözlü ve yazılı iletişimin etkin olarak yönetilmesi için gereklidir. Erken çocukluk döneminde okuryazarlık becerisinin temelleri ile ilkökul hayatında okuma ve yazmanın kazanılması kolaylaşmaktadır.

Literatürde birçok araştırma ile okuryazarlık becerisinin edinilmesi ile erken çocukluk döneminde okumaya için istekliliğin arttırılması yaklaşımın çocukların ileriki hayatlarında sahip olacakları okuryazarlık yeterlikleri üzerindeki olumlu etkileri ortaya koyulmuştur (Cairney & Munsie, 1995; Girolametto, Jordan, Snow & Porche, 2000).

Okuryazarlık çağımızda yaşamın her alanında güçlü etkileri olan bir kavram olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin erken çocukluk yaşlarında geliştirmesi insan hayatının kalitelisinin artacağı kaçınılmazdır. Okul öncesi

eğitimin insan hayatında kritik dönemi olduğu ve okuryazarlık eğitimine başlamak için en elverişli dönem olduğu görülmektedir (Nergis, 2008).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyet’inde, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında okuryazarlık kavramı “Dil, Okuma- Yazmaya Hazırlık ve İletişim” öğrenme alanı içinde yerini almaktadır. “Dil, Okuma- Yazmaya Hazırlık ve İletişim” öğrenme alanı içinde bilişsel gelişimi geliştirmek için dil, okuma-yazmaya hazırlık ve iletişim alanı ve çocuğun tüm gelişim alanlarının desteklenerek çocuğun bütüncül gelişiminin desteklenmesi önem taşımaktadır. Çocuklar birçok çalışma ile sözel (konuşma, dinleme) ve yazılı (okuma, yazma) dili kullanma becerilerini geliştirerek iyileştirmektedir (KKTC MEB, 2017).

Erken Okuryazarlık

Clay’in 1996 yılında yapmış olduğu ve çoğunlukla kabul gören erken okuryazarlık tanımı, erken çocukluk dönemindeki okuma yazma gelişimidir. Erken okuryazarlık, Erken çocukluk döneminde çocuklara sağlanan zengin çevre fırsatları, çeşitli okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile desteklenen dil desteğidir (Gül, 2004).

Erken okuryazarlık çocuk doğduğu andan itibaren okul çağına gelene kadar okuma yazma ile ilgili donanımdır. Yaşadıkları çevre ile insanlarla kurdukları iletişim ile öğrenirler ve dili kullanmaya öğrenmeye başlarlar. Çocuklar kendi doğal gelişim süreçleri içinde öğrenirler. Erken dönemde yazıyla, kitaplarla ve dille etkileşim kurar. Çocukların bu sözel ve yazılı dili kullanma çabaları erken okuryazarlıktır (Gök, 2013).

Erdoğan Altınkaynak ve Erdoğan’ a (2013) göre, kelime dağarcığı anlama, sözel dil görsel algı, alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık olarak,

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret’e (2014) göre, harf bilgisi, yazı farkındalığı, ifade ve alıcı dil becerileri, kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalığı olarak,

Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu’ ise (2015), harf bilgisi, kelime ve sesbilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama şeklinde ifade edilmiştir.

Erken okuryazarlık erken dönemde çocuğun hayatına; dilin, kelimelerin, hikâyelerin, kitapların, şiirlerin girmesi ile başlar. Çocuklar bu sayede sözlü olmayan görsellerin, kelimelerin ve dili içeren seslerin farkına varmaktadırlar. Erken

okuryazarlık ile çocuklar erken zamanda hikayelerle, çocuk kitaplarıyla ve erken yazma tecrübeleri ile tanışmaları için cesaretlendirilir (Lerner, 2000).

Okul öncesi dönemde verilen ses, yazı ve kelime farkındalığı okuma yazma becerileri ilkokulda okuma yazmanın temelini oluşturmaktadır (Taşkın, Sak& SaK, 2015).

Alan yazında birden çok erken okuryazarlık alt boyutu olduğu görülmektedir. Elliott ve Olliff (2008), harf bilgisi ve yazı farkındalığı, sözel dil, sözcük dağarcığı, sesbilgisel farkındalık alanlarını kapsadığını belirtmiştir.

Erken okuryazarlık becerileri, sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık (sesbilgisi farkındalığı), yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi yazı yazma deneyimleridir (Bayraktar, 2013).

Erken okuryazarlık, çocukların okuryazarlığa ilişkin sahip olduğu ön beceriler ile erken okuryazarlık için gerekli olan ön koşul durumundaki becerilerin ilişkisinin ortaya çıkarıldığı bir süreçtir. Bu süreçte çocukların sahip olmaları gereken ön beceriler; sözel dil, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, görsel ayırt etme, harf farkındalığı, yazı bilinci ve anlamadır. Çocukların erken okuryazarlık sürecinde uyumunu kolaylaştıran bu beceriler, aynı zamanda okumayı da kolay öğrenmelerini sağlar (Gupta, 2009).

Erken okuryazarlık, çocuklara okuma yazma sürecinden önce birtakım becerilerin sunulduğu süreçtir (Whitehurst ve Lonigan, 2001).

Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık normal gelişim gösteren çocuklar ve özel gereksinim gösteren çocukların okul hayatlarında akademik beceri ve başarıları için oldukça önemlidir (Arman, 2014).

Erken okuryazarlık becerileri, uygulama ve kapsam açısından ele alındığında okul öncesi döneme 0-6 yaşa denk gelmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin önemi çocukların okula başladıklarında okumayı öğrenirken yaşadığı sorunlar ve bu sorunların sebeplerini belirlemek için yapılan araştırmaların sonuçları doğrultusunda erken okuryazarlık becerileri boyutları artmıştır.

Okuma yazma becerilerinin gelişmesinde doğumla başlayan ve formal okuma yazma dönemine kadar devam eden yılları içeren erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir (Gökkuş, 2016).

Çocukların ilkokulda okuma başarılarının en önemli yordayıcısı erken okuryazarlık becerileridir. Gelecekte okuma başarısının artması için formal okuma başlamadan erken okuryazarlık becerilerinin yetersizlikleri belirlenmeli ve uygun müdahale programları uygulanmalıdır. İlkokul hayatına bu becerileri geliştiremeden başlayan çocuklar okumayı öğrenmede zorluk yaşarlar ve okul hayatları süresince bu zorluklarla devam ederler. Muhtemel okuma problemlerinin önlemesi için erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Kudret, 2014).

Erken okuryazarlık becerileri okuma yazma için edinilmesi gereken önkoşul bilgi, beceri ve tutumlardır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015). Çocukların ilkokul hayatlarında bu beceriler okuma yeterliliklerinin en önemli yardımcısıdır. Erken okuryazarlıkta olması gereken bu becerilerdeki eksiklikler belirlenerek uygun müdahale programlarının uygulanması ilerideki okuma yeterliliklerini arttırarak olumlu etkisi olacaktır. İlkokul yıllarına bu becerileri kazanmadan başlayan çocuklar tüm okul hayatları boyunca güçlüklerle devam edeceği gibi sürekli okumayı öğrenmede de güçlük yaşarlar. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi muhtemel okuma güçlüklerini önlemesi bakımından önemlidir (Ergül, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Kudret, 2014).

Erken okuryazarlık çocukların formal okuma yazma öğretimine geçmeden önce okuma yazma becerilerini içeren önkoşul bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır. Erken okuryazarlık becerileri okuma yazmanın temelini oluşturan önkoşul bilgi, beceri, tutum ve davranışları içerir. Erken okuryazarlık becerileri; harf bilgisi, kelime bilgisi, alıcı dil, ifade edici dil, dinlediğini anlama ve yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalıktır (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Harf Bilgisi

Harf bilgisi alfabeyi anlamak için gereklidir. Çocuklarda harf bilgisi ilk önce kendi ismindeki harfleri fark etmesiyle başlar (Bayraktar, 2013). Sözcüklerin temelini harf bilgisi oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çevredeki yazılar çocukların dikkatini çekmeye başlar. Bu dönemde çevredeki yazıları önce görsel nesne olarak düşünürler sonra resimler ve işaretlerden sonra harflere sözcüklere dikkat etmeye başlarlar. Çocuklar bunların sonucunda sembollerin anlamlarını anlamaya başlar ve alfabe bilgisi ile karşılaşır (Espinosa ve Burns, 2003). Harf

bilgisi her harfin bir sesi olduğunun farkına varılmasıdır. Harf bilgisini kazanarak alfabe bilgisine ulaşan çocuklar konuştukları dilin kendine özgü harf sistemini öğrenmiş olur. Harf bilgisine sahip olan çocuklar harflerin sesleri ile yazılışlarını ilişkilendirebilir (Cabell, McGinty ve Justice, 2007). Alfabe bilgisi ile her harfin bir sesi olduğunu bilmelerinin yanında kelimelerin oluşması için değişik harflerin bir araya gelmelerini anlayabilirler. Alfabeyi öğrenen çocuk kullandığı dile ait harf becerisini kazanmış olur. Çocuklar her harf bir sesi temsil eder ve küçük, büyük harf bilgisi, harflerin yazılışı ve isimler arasında bağ kurabilmektedirler (Karaman, 2015). Harf bilgisi oluştuğunda büyük ve küçük harfleri tanırlar, yazılı görsellerdeki bildikleri harfleri ayırt ederler, harf ve ses bağlantısı kurarak harflerin şekillerini ilişkilendirir ve sözcüklerin ilk harflerini ayırt etme becerisi kazanarak ses atma becerisini gösterirler (Dinç ve Parpucu, 2018).

Okuma becerisi yüksek çocukların harf isimlendirme bilgisinin de yüksek olduğu, okumada güçlük yaşayan çocukların ise harfleri isimlendirmede bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür (O' Connor ve Jenkins, 1995).

Kelime Bilgisi

Okumayı öğrenmenin en güçlü belirleyicilerinden biri çocukların var olan kelime bilgileridir. Çocuklar konuşma ve dilini algılamayı ve ifade etmeyi okuma yazmadan önce öğrenirler. Beş yaş civarında uzun ve kompleks cümleleri kullanmaya başlarlar, yetişkinlerle sohbete katılır, var olan kelime bilgilerini kullanarak anlayabilirler. (Ergül, Tufan, Karaman, Sarıca, Akoğlu ve Kudret, 2014). Kelime bilgisi, çocukların tanıdığı, gündelik hayatta konuştuğu, cümleler oluşturduğu kelimeler ile sahip olduğu bilgidir (Kerem Aktan, 2001). Kayhan'a (2010) göre kelime bilgisi, bilinen kullanılan ve görüp tanıdığı kelimelerin hepsini içerir. Arttırılan kelime bilgisi ile hisler ve düşünceler ifade edilir, iyi bir iletişim kurar ve öğrenilen bilgiler açıklanır yeni kavramlar öğrenilerek zihinsel olarak bir zemin oluşur (Sedita, 2005). Çocukların kelime sayısının fazla olması okuma sırasında olması gereken kelime çözümleme ve seri okuma ile okuduğunu anlama becerisinin artmasını sağlayacaktır (Metsala, 1999).

Çocuğun yedi yaşındaki okuma başarısı onun beş yaşındaki sözel dil becerisinin kapasitesiyle ilgili olabileceği bilinmektedir (Güleç, 2008). Okuma yazma öğrenimi başlamadan önce var olan kelime bilgisi ileride ki okuma başarısının

güçlü göstergesidir (Pullen, Konold, Maynard ve Coyne, 2010). Yazanoğlu' nun (2011). yaptığı araştırma ile okuma başarısı yüksek olan çocukların kelime bilgisinin de yüksek olduğu okuma başarısı düşük çocukların kelime bilgisinin düşük olduğu görülmektedir. Kelime bilgisi yüksek ise daha çok kelime duyar ve ne anlam ifade ettiğini bilir ve okumayı çok daha akıcı ve hızlı bir şekilde öğrenirler (Ergül, Akoğlu, Karaman, Tufan, Sarıca ve Kudret, 2014).

Yazı Farkındalığı

Yazı ile ilgili bilginin başlamasıdır. Yazının amaçları arasında iletişim, açıklama, ifade, yönlendirme ve bilgilendirme vardır.

Yazı farkındalığı becerileri;

- yazının bir amacı olduğunu ve amaçlarını anlama,
- varolan yazıyı tanıma(işaret, etiket),
- hikayede sadece resimlerin değil, yazının da anlamı olduğunu bilme,
- sözcük kavramını, bir sayfa üzerinde aralarında boşluk olan belirli harf kümelerinin okuyucu tarafından söylenen kelimeleri temsil etmesi,
- yazının konuşma ve düşünceleri temsil ettiğini anlama,
- yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okunduğunun fark edilmesini içerir (Schickedanz& Casbergue, 2009).

Çocuğun ilk olarak adının yazılığını öğrenmesi, bazı harfleri görünce tanınması, çevresinde var olan sembolleri tanınması okuma yazma sürecinin ilk becerilerini oluşturmaktadır (Üstün, 2007). Yazının konuştuğumuz dilin sembolü olduğunu, yazıyı oluşturan harf birimlerinin olduğunu, yazının bir işlevi olduğunun farkına varılması yazı farkındalığıdır. Yazı farkındalığının oluşması satırların yukarıdan aşağıya, soldan sağa bir yön izlediğinin farkına varılması ile başlar (Çetin, 2014) Yazı farkındalığının önemi çocukların okula geçiş sürecinde kolaylık sağladığı gibi okuldaki başarılarına da katkı sağlayacaktır (Ergül, 2014).

Dinlediğini Anlama Becerisi

Çocukların sahip olduğu dil becerileri arasında yer alır. Çocukların dinlediğini anlama becerisinde başarılı olması için yazılı olmayan sözel dili anlama becerisi gerekir. (Hagtvet, 1998, 2003; Kendeou, 2005). İlkokul öncesinde okumaya

geçmeden bu becerinin kazanılmış olması aktif okuma için önemlidir. okumanın en temel amaçları arasında okuduğunu anlama becerisi yer alır. Dinlediğinden anlam çıkarmak bu becerinin ön koşuludur. Dinleme becerisinin gelişmesi için dilin söz dizimsel yapısı ve anlamsal yapısı ile sözcük bilgisi, dilbilgisi ve anlama noktaları ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir (Lonigan ve diğ. 2008).

Sözdimsel bilgi, beceriler ve morfolojik farkındalık ile sözcük dağarcığı becerilerinde yeterliğe sahip olmak gerekir(Bruning, Ronning, Schraw, 1999; Elbro, 1990; Kendeou ve diğ., 2005, Tunmer, Nesdale ve Wrigt, 1987). Dinlediğini anlamada başarılı olan çocuklar dilde var olan anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış çocuklardır (Kargın, ve diğ. 2015).

Sesbilgisel Farkındalık

Ses bilgisi (Fonoloji): ‘’Bir dilde seslerin yapısı, dağılımı ve sıralanmalarını biçimlendirmeyi ve hangi seslerin kelimeler içerisinde bir araya geleceğini’’ ifade eder (Ege, 2006). Sesbilgisel farkındalık becerisi erken okuryazarlık becerileri içinde önemli bir beceridir (Schatschneider, Francis, Foorman, Fletcher ve Mehta, 1999).

Çocuğun sesler arasındaki ilişkiyi, sözel dildeki seslerin yazı dilinde temsili ve dilini oluşturan ses örüntülerini belirleyen kuralların farkında olması sesbilgisel farkındalıktır (Bee ve Boyd, 2009). Sesbilgisel farkındalık kelimeleri meydana getiren seslerin sesbirimlerinin farkında olma ve bu ses birimlerini kontrol edebilme becerisini içerir (Cassady, Smith ve Huber, 2005). Sözlü dil becerisi olan sesbilgisel farkındalık konuşma ile yazı dili arasında köprü işlevi üstlenmektedir. Çocuklar yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi kavradıkları zaman duydukları sesleri doğru okuyarak yazabilmektedirler. Kelimedeki hecelerin ve seslerin ayrılması, birleştirilmesi ve manipüle edilmesini gerektiren becerileri içerir. Çocukların ilk ve son sesleri ayırmalarını gerektirir (McGee ve Marrow, 2005; Erdoğan, 2009).

Okuma sürecindeki erken okuryazarlık becerilerinin yeri ve işlevi sayesinde sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi okumanın doğrudan sözcük analizi basamağı ile ilgili, kelime bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlamlandırma sözcük analizi ve okuduğunu anlamaya önemli katkılar yapmaktadır (Kargın ve diğ., 2017).

Sesbilgisel farkındalığın kapsam, süreç ve açıklık-örtüklü ile ilgili farklı görevleri vardır. İçerik temelli sesbilgisel farkındalık hece farkındalığı, ilk uyak

farkındalığı ve sesbirim farkındalığını içerir. Süreç temelli sesbilgisel farkındalık ise seslerden kelime oluşturma (sentez), bir kelimeyi ayrı olarak alma (analiz), sesin yerini belirleme (teşhis içeren analiz) ve kelimedden ses çıkardıktan sonra kalanı söyleme (atma) görevlerini içerir. Açık ve örtük olmalarına göre bu görevler farklılık göstermektedir (Kirby ve arkadaşları, 2008).

Çocukların okumayı kazanmadan önce sesbilgisel farkındalıkları ile okumayı kazandıktan sonraki sesbilgisel farkındalık arasında oldukça anlamlı farklılıkların bulunmasının sebebi okuma gelişimi arttıkça sesbilgisel farkındalık görevleri ortografi (yazım dili süreci) gerçekleşmektedir (Castles, Neath, Holmes ve Kinoshita, 2003). Sesbilgisel farkındalık süreçlerinden yazılı harfleri sese dönüştürme sesbilgisel çözümlemedir (Kirby ve ark. 2008). Sesbilgisel kodlama anlamı olmayan kelimelerin sesbilgisel ve yazım dilsel kurallar ile okunmasını isteyerek değerlendirilmektedir. Sesbilgisel çözümleme ile çocuklar yeni kelimelerin yazım dilsel temsillerini kazanırlar. Sesbilgisel çözümlemede başarılı olan çocuk bağımsız bir şekilde öğrenme fırsatını bulabilmektedir. Sesbilgisel çözümlemeyi öğrenmenin üç özelliği vardır: ilki sesbilgisel çözümlemenin gelişimsel olarak madde temelli olduğu aşama temelli olmadığıdır. Çocuk bir kelimeyi ne kadar çocuk hayatında görürse okumayı kazanma sürecinde o kelimeyi çözümlemesi daha kolay olacaktır. İkinci özellik, sesbilgisel çözümleme okuma sürecinde aşamalı olarak gerçekleşir. Okumayı öğrenen çocuk harf-ses bilgisini geliştirerek okumayı öğrenir. Son özellik ise iki özelliği barındırmasıdır. Sesbilgisel ve yazım dilsel süreçlerin bir arada bulunmasıdır. Her iki özelliğin okumaya katkıları farklılaşmaktadır. Okuma becerisinde sesbilgisel süreç yazım dilsel sürece göre daha önceliği bulunmaktadır (Share, 1995).

Sesbilgisel farkındalık kelimelerle ilgili iken aynı zamanda kelimenin ses yapısında varolan becerileri içerir. Sesbirim –yazı birim süreçlerinin açıklanması ve görsel sözcüklerin ve işitsel yapısının anlaşılmasında üstdil becerisidir (Karaman, 2013). Aynı zamanda sesbirimlerini oluşturan biçim birimlerinin düzenlenmesini kapsayan bir beceridir (Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Kelimeleri bir araya getiren kelimelerdeki farklılık ve benzerlikleri anlayabilme becerisi üstdil becerilerinden sesbilgisel farkındalık becerisidir. İlkokul yaşamından önce okul öncesi dönemde hızla ortaya çıkan ve gelişen beceriler; kelimeleri seslere bölme, sözcükleri oluşturma sözcüklerin ilk, orta ve bitiş seslerinin yerlerini değiştirerek yeni kelimeler üretme becerilerinden oluşur (Bennett ve diğ., 2005). Çocukların erken çocukluk

döneminde sesbilgisel farkındalık becerileri uygulamalarını yaşamaları ve seslerin harflerden ve kelimelerden oluştuğunun erken fark edilmesi çocukları okumaya çok daha iyi hazırlamaktadır. Bu yüzden okuma sürecinde edinilen beceriler ve akademik başarı için sesbilgisel farkındalık örneklerini çocukların uygulaması olması önemlidir (Caroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003).

Okul öncesinde gelişmeye başlayan sesbilgisel farkındalık çocukların sözcüklerin sesbilgisel yapısının farkında olmaları ve okuma yazmaya daha hazır halde geçmeleirni sağlamaktadır(Roskos, Christie ve Richgelds, 2003). Bu beceriler ile çocuklar ses bilgisel yapı ile ilgili örnekler yaparak duyarlılıkları gelişir ve cümleyi sözcüklere ayırır, sözcükleri hecelere böler ve kafiye çalışmaları yaparlar (Justice ve Pullen, 2003). İlkokul öncesinde seslerden hecelerin oluştuğu, hecelerden sözcüklerin ve sözcüklerden cümlelerin oluştuğunu anlamalarını sağlamaktadır. Yazı dili ile sözel konuşma dili arasında ilişki olduğunu fark etmeleri ve bu bilinçle çalışmalar yapmaları önemlidir. Sözcük dağarcığını geliştirerek harf ve ses arasındaki ilişkiyi anlayan çocuklar okumayı kolay öğrenmektedirler (Phillips vd., 2008).

Erken Okuryazarlık Becerilerinin Kazanımının Önemi

Temel dil becerileri 5-6 yaşlarına kadar kazanılır ve dili kullanma becerisi 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlar. Çocuklarda erken çocukluk döneminde geliştirilemeyen beceriler okuma zorluğu ve okula uyumda sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Biber, 2014).

Erken okuryazarlık becerileri çocukların akademik ve sosyal başarılarını arttıran kritik becerilerdir. Erken çocukluk döneminde çocuklar okuryazarlık ile ilgili beceri, bilgi ve tutum kazanırlar. Kazandıkları bu beceriler ile ilkokul hayatlarında okuma yazma sürecini sorunsuz bir şekilde atlatırlar. Bu becerileri kazanmayan çocuklar ise birçok zorlukla karşılaşabilirler. Erken okuryazarlık çalışmalarının nitelikli olması okuma yazmaya olumlu tutum geliştirmelerine ve zorlukları kolayca aşmalarını sağlar (Altınkaynak, 2019).

- İlk okuma yazmaya hazırlayan ön beceriler bazı unsurları içerir. Bu unsurlar;
- hayatın ilk yıllarında okuma yazmayı öğrenme başlar.
 - okuma yazma çocukta aynı anda başlar ve karşılıklı olarak gelişir.
 - okuma yazmanın kullanıldığı gerçek hayat koşulları okuryazarlığı geliştirir.

- çocuklar okuryazarlığı aktif olarak öğrenirler.

Gelişimsel bir süreç olan okuma yazma becerilerini desteklemek için;

- Çocukların okuma kuralların, eğitim dilini, okuryazarlıkla ilgili kavramların gelişimini desteklemek için bireysel ve grup çalışmalarını etkin bir şekilde desteklemek gerekir.
- Çocukların harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi anlamalarında fonolojik(kelimelerin seslerden oluşması) ve fonolojik ayırım bilgilerini(sesleri kelimelerden nasıl ayrıldığı ve bir araya gelmesi) geliştirmek (MEB, 2013).

Ses birimsel farkındalık, ses bilgisel farkındalığın ve okuma yazma faaliyetinin en önemli unsurudur. Kelime ya da hecedeki birbiriyle bağlı olmayan sesleri ayırt edebilme becerisidir (Konza, 2011).

Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda sesbilgisel çözümleme, kelime okuma, ortografik okuma heceleme, alıcı ve ifade edici dil ile okuduğunu anlama yönünden sınırlılıklar görülmektedir (American Psychiatric Association, DSM-IV-TR, 2000).

Okuma yazma becerilerini çocuklara kazandırma ve okuma güçlüklerin okul öncesi döneminde önlenmesi için sesbilgisel farkındalığa dayalı eğitim müdahalelerin olması gerekmektedir (Turan ve Gül, 2008).

Sesbilgisel Farkındalık Becerileri

Sesbilgisel farkındalık becerisi; çocukların günlük iletişimde konuşmalar sırasında ve metin okuma sırasında sesbirimlerinin sırası ve nitelikleri ile ilgili fark etmeleri aynı zamanda sesbirimleri bilinçli olarak kullanabilmelerini içerir (Turan ve Gül, 2008).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin ilk koşulu harf ve harf işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak ve sözcüklerin anlamları kadar yapılarını anlamaktır (Erdoğan, 2009).

Anthony ve Francis (2005) sesbilgisel farkındalık becerilerini kişinin odaklandığı sözcük biriminin boyutuna bakılmaksızın bireyin dilindeki sesleri tanıma, ayırma ve işleme kabiliyeti olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlara ek olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin bireyin gelişimi boyunca farklı becerilerde gözlemlenebilen, özellikle okul öncesi ve erken ilköğretim çağlarında kendini gösteren yetenekler olarak ele alınmaktadır. Bilişsel süreçleri içeren sesbilgisel

farkındalık becerisi, kafiyeli kelimeleri ayırt etme ve eşleştirme, kelimeleri hecelerine ayırma, ses tekrarı gerektiren beceriler, kelimedeki varolan sesbirim sayısını hesaplayarak farklı hece yapısında olan kelimeleri ayırabilme gibi alfabetik kurallara bağlı ses-harf ilişkisinin kelime yapısındaki düzenlemeleri anlama becerisidir (Paul, 1995; Wrigt ve Jacobs, 2003).

Sesbilgisel farkındalık üç aşamayı içermektedir. İlk ses ve uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığıdır. Çocuklar için en az zorlandıkları hece farkındalığı iken, en çok zorlandıkları sesbirim farkındalığıdır (Goswami ve Bryant, 1990). Sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişiminde çocuklar farklı seviyelerde farklı gelişim düzeyi gösterdikleri için bir aşamadan diğerine geçerken o aşamada uzmanlaşması gerekmemektedir (Yoop, 2000).

İlkokul öncesinde çocuklar kelime ve hece farkındalığı, ilk ses/son ses sesfarkındalığı aşamalarını geçmeli ve bu aşamalarda yer alan fark etme-harmanlama- çıkarma-ekleme- kullanma görevlerini gerçekleştirmelilerdir. Bu görevleri yerine getiren çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyi artmış ve okuma becerisini kazanmak için hazır olduğu ortaya koyulmaktadır (Chard ve Dickson, 1999; Karakelle, 1998).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim dizisi bireysel farklılıklar ile çocuktan çocuğa değişmektedir. Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerinde bir beceriden diğerine geçmek için önceki beceriyi geliştirmiş olması koşulu gerekmemektedir. Kimi çocuk sözcüklerdeki sesleri ayırmayı birleştirmeden önce kazanırken, kimi zaman bir beceriyi yetkin olarak kullanamadan diğer beceride yetkin olabilmektedir (Karaman, 2013). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi; görevleri ve gelişim aşamaları ile birlikte ele alınarak bir bütün olarak değerlendirilmektedir (Süel, 2011).

Sesbilgisel farkındalık, seslerin kullanımını anlamak ve dilin sözel ifadelerinin farklı yollarla bölünebilen küçük birimlerdir. Sözel dili, birçok değişik yöntemlerle[sözcük dizisinden sözcüklere, sözcüklerden hecelere (ke+di), ilk ve son seslere (i-nek, der-e), tek sesler (kuş=/k/,/u/,/ş/) gibi] küçük birimlere ayrılırlar. Etkili ses kullanma ise atmada (bal=/b/=al), eklemede ise (/s/+arı=sarı) gibi becerileri kapsar. Bu becerileri kazanmak sesbilgisel farkındalığa sahip olmaktır (Chard, Dickson, 1999).

Sesbilgisel farkındalık gelişiminde farkındalık önce büyük parçalarda olur daha sonra küçük parçalara doğru ilerleyerek devam eder (Palmisano, 2010).

Çocukların yaşı ilerledikçe kelimelerin küçük parçalarına duyarlılıkları artar. Çocuklar kelimelerden sonra hece, hece başı ve sonu sırasıyla seslerin farkına varırlar (Anthony ve Francis, 2013, Hulme ve Stevenson, 2003). Çocukların büyük parçalara yönelik farkındalığın önce gelişmiş olması bireysel seslerin söylenişlerinin büyük yapılar içinde kolay okunmasıdır. Hecelerin en küçük konuşma parçasının olmasının sebebi ise söylenişlerinin daha kolay ifade edilebilmesidir. Konuşma parçası ile sesbirimi arasında uygun benzerlik aranmaz. Bu sebeple çocukların sesbirimsel ayırma yapabilmesi için bir sesi diğer sestten ayırması beklenir (Morais, 1991; Tunmer ve Rohl, 1991). Sesbirimlerinin gelişmesi, o birimi algılama ve söylenişinin belirgin olmasıdır. Çocukların büyük birimleri algılaması ve değiştirmesi daha kolaydır (Ferraz, Pocinho, Pereira ve Pimenta, 2015).

Sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Okuma yazma ile oluşabilecek sorunların belirleyicisi ve ilkokul döneminde okuma yazma başarısını etkileyen önemli bir beceridir (Sayar ve Turan, 2012).

Uyak Farkındalığı

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilk aşaması olan uyak farkındalığı 2-3 yaşlarında kazanılır (Daniel ve Reynolds, 2007). Uyak farkındalığı hecenin bitiş seslerine dayanan sesbilgisel farkındalık şeklidir (Treiman, 1992). Çocuklar uyak farkındalığını ses oyunlarındaki sesleri anlayarak gösterirler (Owens, 2005). İlkokul döneminde uyak farkındalığının gelişerek ilerlemesi okuma becerisinin kazanımında önemli bir görev üstlenmektedir. Çünkü çocuklar kelimeleri ayırma ve anlama becerilerinde önce sesleri tanırlar ve dilbilgisine uygun olarak sesleri birimlerine yerleştirirler (Desmond, 2008). Uyak farkındalığı; başlangıç sesleri olan fakat belirlenen ünlülerin ve onu takip eden seslerin benzer olan kelimelerinden oluşmaktadır (Ör: tat, kat, yat) (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002).

Uyak farkındalığı telaffuzu birbirine benzeyen kelimeleri ayırt etme becerisidir (Konza, 2011). Uyak farkındalığı çocukların sesbilgisi yapısını konuşma dilindeki kelimelerle ses yinelemesidir ve dikkat gerektirir. Dilin ses yapısını anlamdan farklı olarak anlama becerisini barındırır (Erdoğan, 2009). Çocuklar uyak ve ritmi anladıklarında uyak farkındalıkları gelişir dolayısıyla sesbilgisel farkındalığın geliştiğinin göstergesidir (Chard ve Dizkson, 1999).

Uyak farkındalığı aşamasında yer alan görevler uyağı fark etme, uyaklı kelimeleri eşleştirme ve yeni uyaklı kelimeler üretmedir. Uyak farkındalığı etkinlikleri ise; uyaklı kelimeleri dinleme, uyaklı kelimeler dizisini ayırt etme, varolan uyaklı kelimeleri bulma, yeni kelimelerle uyaklı kelime çoğaltma şeklindedir (Westwood, 2008).

Uyaklı kelime etkinlikleri sırasında doğrudan öğretim modeli veya kitaplar, tekerlemeler, şarkı ve şiir okumaları ile yapılmalıdır (Yopp ve Yopp, 2009). Küçük çocuklar uyaklı kelimeleri olan kitapları sürekli okumak istediklerini yetişkine gösterirler (Scott, 2009). Uyaklı kelimeler sayesinde okumaya başlayan çocuğun duyma becerisini kullanarak duyduğu ile yazılı olan kelimeleri ilişkilendirmesini sağlar (Yopp ve Yopp, 2009). Uyak farkındalığını okul öncesi dönemde tekerlemelerle ve uyaklı kelime oyunları ile kazanmış çocuklar ilkokuldaki okuma sürecinde daha başarılı olmuşlardır. Sonuç olarak uyak farkındalığı sesbilgisel farkındalık becerilerinden okuma becerisini kolaylaştıran önemli bir unsurdur. Ancak risk altında olan çocukların uyak farkındalığı sürecinde düşük başarı göstermişler, telaffuzu birbirine benzeyen ve benzemeyen kelimeleri bulmakta zorlanarak desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür (Lovelace, 2008).

Kelime Farkındalığı

Dil çözümlemesinin ilk seviyesi kelime farkındalığıdır. Sözcük dizisinde varolan kelimeler bilgisi ve bu kelimeleri etkin kullanma becerisidir. Çocuklar kelime farkındalığı sağladıktan sonra kelimeleri seslerine ayırırlar. Çocuklar yalın cümlelerdeki kök kelimeleri kullanarak kelime farkındalığını anlarlar (Gül, 2006). Kelime farkındalığını kazanan çocuk cümledeki kelimelerin birer anlamı olduğunu ve cümlelerin kelimelerden oluştuğu becerisini kazanmıştır (Beauchat vd., 2010). Aynı zamanda kelimeleri tanıyarak kelimeleri birbirinden ayırabilmektedir (Mohammed, 2013). Çocuk cümlede var olan kelime sayısını veya kelimede varolan hece sayısını doğru sayabiliyorsa kelime farkındalığı becerisini kazanmıştır. Sözel dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunan kelime farkındalığı 3-4 yaşları arasında kazanılır (Dsniel ve Reynolds, 2007). Çocuklara bu beceriyi kazandırmak için konuşma ve okuma sürecinde kelime yapılarının tamamını tanıtmak, kitap okumak, kelimelere dikkatini çekmek gereklidir (David, Chard, Shirley ve Dickson, 1999).

Hece Farkındalığı

Çocuklar dört yaşlarında oyun oynayarak heceleri bir araya getirmeye başlarlar ve birleştirdikleri hecelerden kelimeler oluştururlar (Yopp ve Yopp, 2009). Sesbilgisel farkındalık becerilerinden hece farkındalığı erken zamanda kazanılan beceriler arasında yer almaktadır (Liberman ve ark., 1974).

Hece farkındalığı sesbirim becerisinin kazanılmasını kolaylaştıran bir beceridir. Bütünü parçalara bölerek heceleri ayırma yolu ile kelimeleri hecelemeği öğretir (Gül, 2006). Hece farkındalığı becerisini kazandırmak için heceler mutlaka bir sesli harf olmalı, hecelerin bölünmesi sırasında kelime vurgusu yapılmalı ve bölünen hece yerine dikkat çekilmelidir. Beceriye sahip olan çocuklar başarıyla heceleri birbirinden ayırmakta ve birleştirmektedir (Gillon, 2017).

Sesbirimsel Farkındalık

Sesbirim ses ve ses grupları ve sesler arasındaki uyumun öğretilmesine yönelik bir sistemdir (Demir Kaya ve Bartan, 2014).

Sesbirim farkındalığı, kelimeleri seslerin meydana getirdiğini bilmek ve sesleri ayırma, birleştirme, kelimedeki sesleri değiştirme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilme becerisini gerektirir (Chard ve Dickson, 1999).

Sesbirimsel farkındalık seslerin zihinsel olarak değişmesini konu edinen sesbilgisel farkındalığın bir alt becerisini içerir (Liberman ve Shankweiler, 1991). Sesbirimsel farkındalık becerisi seslerin en sade hali ve en kompleks olduğu bir beceridir. Sesbilgisel farkındalık becerileri içinde en önemli beceriyi içerir (Schuele ve Boudreau, 2008).

Sesbirimsel farkındalık seslerin en sade durumuna dikkat çekerek seslerin yerini değiştirme, kelime ya da heceleri seslerine ayırarak birleştirme, kelimelerdeki sesleri atma becerisidir. Kelimenin anlamını değiştiren en küçük birim ses birimidir (Fukuda, 2013).

Sesbirim farkındalığı, konuşma dilini sesbirimlerine ayırmada en küçük birimlere ayırma ve birbiriyle bağlantılı olmayan sesbirimlerini değiştirebilme becerisidir. Sesleri atma, ayırma, birleştirme ve kelimedeki seslerin yerini değiştirme becerilerinden oluşur (Adams, 1990; Akt: Lane vd., 2002).

Sesbirim farkındalığında amaç, sözcükteki sesleri ayırma ve sesleri birleştirip sözcük oluşturmaktır. Sözcükteki seslerin ayrı ayrı her birinin farklı farklı ayırt

edilerek tanınması sağlar. Bu yüzden en karmaşık sesbilgisi farkındalık seviyesindedir (Beauchat vd., 2010). Zorluğun derecesi, kelimelerde varolan sesler bütün olarak algılandığı için sözcükteki her bir sesin işitilme ve kullanılma becerisi, hece ve hece arası becerilerden kaynaklanır (Treiman, 1992; Akt: Lane vd., 2002). Çocuk hece ya da sözcükteki ilk sesi ve son sesi ayırt ettiğinde sözcükleri parçalarına ayırmaktadır. Çocukların farklı sözcüklerdeki sesleri karşılaştırmaları ile aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten kelimeleri belirlemektedirler (Chiappe, Siegel ve Wade-Woolley, 2002).

Çocuklardan bir hecenin ilk sesi ve kalan ses veya bir takım birbirinden farklı ses verilir (ör: /k/e/d/i: kedi). Bu sesleri bir araya getirerek yeni kelimeler oluştururlar (Hsin, 2007). Çocuk ses birleştirme becerisinde hecenin baştaki ve kalan sesini birleştirerek sözcük oluşturması beklenir (Torgesan ve Mathes, 2002).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinden sözcüğü hecelere ayırma en fazla performans gerektiren beceridir ve açıkça ses farkındalık düzeyi ile ayırt edilir (Hsin, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerisinin yorumlanmasında genel olarak ses düzeyinde parçalara ayırma becerisi kullanılır (Bruck, 1992). Sesleri ayırma ve birleştirme becerileri basitten karmaşığa doğru bir yol izlemektedir (Troia, 2004).

Ses atma ve ekleme becerisi iki veya ikiden fazla sesi kelime yaratacak biçimde düzenlemedir (/b/ /aş/=baş). Sesbilgisel farkındalık becerisinin ses ekleme ve atma becerisi ile tanımlanmaktadır. Seslerin çıkartılması kelimedeki seslerin korunması ile elde edilir. Ses atma becerisinde çocuktan sesleri çözümleme görevini yerine getirmesi beklenir (ör. /o/kul) (Robinson, 2010).

Sesbilgisel farkındalık becerileri içinde en güç kazanılan beceri sesbirimsel farkındalık becerisidir. Sesbirimsel farkındalık becerilerinin kendi içinde zorluk dereceleri bulunmaktadır. Bu beceriler seslerin atma, ayırma, birleştirme, değiştirme ve seslerin farkında olmadır (Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Ses birimlerine olan duyarlılık geliştirilerek çocukların dili edinmeleri kolaylaşır ve ilkokul yıllarında okuma becerileri gelişir. Okuma becerisinin artması ve başarıya ulaşılması için en önemli etken olan sesbirimsel farkındalık becerisinin gelişimi aynı zamanda ileride okuma becerisi açısından risk grubunda olabilecek çocukları da belirlemesi bakımından önemlidir (Turan, 2013).

Araştırma sonuçları sesbilgisel farkındalığı düşük olan çocukların okuma başarılarının da düşük olduğu ortaya çıkarken başarılı bir okuma için sesbilgisel farkındalığın gelişimi önemlidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri okumanın gelişimi

için ön koşul becerileri içerir (Erdoğan, 2011). Okuma becerisindeki başarı ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişki sürekli göz önünde bulundurulmalıdır (Anthony ve Francis, 2005).

Gelişimsel olarak geri olan çocuklar yaşitlarına göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde de gerilik göstermektedirler. Okul öncesinde dil bozukluğu olan çocukların normal gelişim gösteren yaşitlarına göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür (Turan ve Akoğlu, 2014). Diğer bir çalışma ise özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren yaşitlarına göre sesbilgisel becerilerinin düşük olduğu, daha az harf söyleyebildikleri ve sözcük yazımında başarı gösteremedikleri görülmektedir (Aram, Bazalet ve Goldman, 2010).

Yapılan birçok çalışmanın sonuçlarına göre, sesbilgisel farkındalık ile Sesbirimsel farkındalığın okumaya katkılarının yapıldığı araştırmalarda sesbirimsel farkındalık becerilerinde gecikme olan çocukların okumayı öğrenmede zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Allor, 2002).

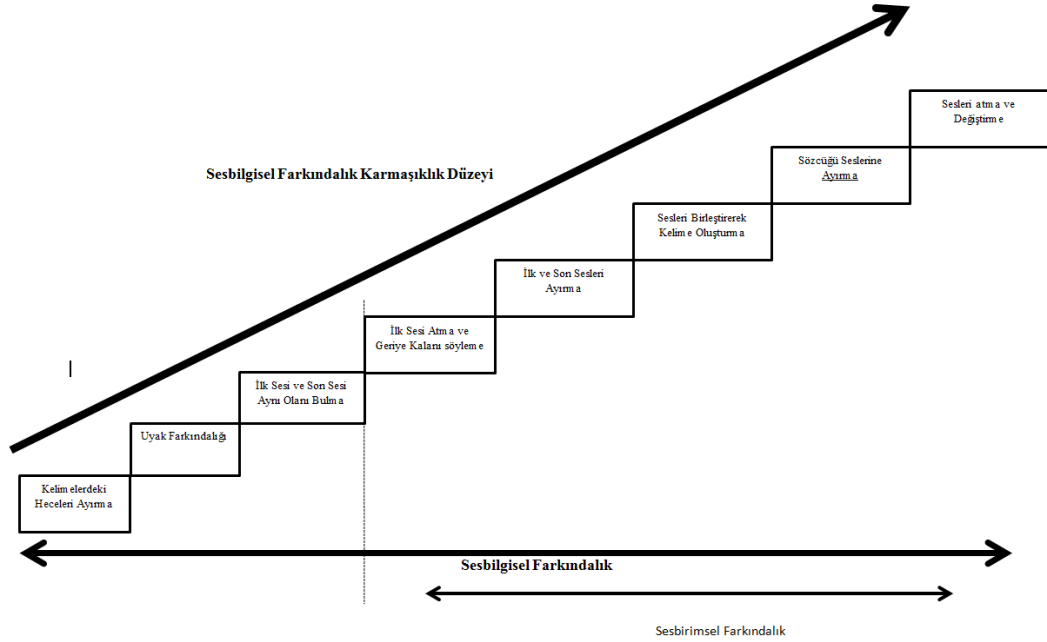
Çocuklar sesbirimsel bilgi düzeylerini başlangıçta dili ifade etmek için kullanırken, farklı sesleri tanıyarak ve kelimelerin çözümlemesini yaparak kazanırlar (Turan ve Gül, 2008). Çocukların dili kazanmaları için ön koşul niteliği taşıyan sesbilgisel farkındalık becerisinin sesbirimlere karşı duyarlılıklarını arttıran bu beceri, okul öncesi dönemde başlar ve okuma sürecine katkı sağlayarak ilkokul hayatının ilk yıllarında gelişmeye devam eder (Boyd ve Bee, 2002; Akt: Turan ve Akoğlu, 2011).

Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Sesbilgisel farkındalık becerileri desteklenirken süreklilik arz etmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde çocuklar farklı seviyelerde gelişirler. Sözcük farkındalığında iyi seviyede iken, hece farkındalığı becerisinde çok daha iyi seviyede olabilir (Yopp ve Yopp, 2000).

Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişime paralel olarak basamaklar şeklinde gelişir. Alt becerileri sesleri tespit ederek sesleri parçalama, birleştirme ve sesleri değiştirmedir (Konza, 2011). Önce kazanılan beceri sesleri belirlemedir. Çocuk bu beceride sözcüğün ilk, orta ve sondaki sesleri belirleyebilmektedir (Daniel ve Reynolds, 2007). İkinci olarak kazanılan beceri sesleri birleştirme becerisidir. 5-6 yaşlarında kazanılır. Çocuğun değişik sesleri dinlemesi ve dinlediği kelimeleri bir

bütün olarak bir araya getirmesini gerektiren bir beceridir. Çocuk sözcüklerle (“kat” kelimesi vb.) ve bu sözcüğü tek seslere ayırır (k/a/t) ve karmaşıklık giderek artar. Sesleri parçalara ayırma sesbilgisel farkındalık becerilerinden üçüncü beceridir. 6-7 yaşlarında kazanılan bu beceride sözcüklerin içinde var olan tek sesleri sayma ve sözcük yaratma etkinlikleri yer alır. Çocuğa “.....” sözcüğünde kaç ses duyuyorsun sorusu ile beceriyi kazanıp kazanmadığı görülür. Son beceri ise en zor kazanılan sesbirimsel farkındalık becerisidir. 6-7 yaşlarında edinilir. Çocuğa verilen sözcüğe ses ekleme ve ses çıkarma becerisini gerçekleştirmesi beklenir (Konza, 2011). Çocuğa “tat” kelimesinde var olan /t/ sesini atarak yerine /k/ sesi ile “kat” kelimesi ile yeni kelime üretme görevini yerine getirmesi beklenir (Romero, 2015).



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

Sesbilgisel becerilerin gelişim aşamaları telaffuzları birbirine yakın ve uzak kelimeleri bulma, heceleri algılayarak değiştirme, hecelerin ilk seslerini kalanlarını tespit etme, seslerin farkına varma, kelimelerin içinde varolan seslerin yerini değiştirme, sesleri bir araya getirme ve bir arada olan sesleri parçalarına ayırma olarak yer almaktadır (Anthony ve Francis, 2005; Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Birçok beceriyi içeren sesbilgisel farkındalık becerileri büyükten küçüğe birim sıralaması ile ilerler (Nielsen ve Luetke-Stahlman, 2002). Sesbilgisel farkındalık becerilerini bazı çocuklar doğal ortamlarında kolay bir şekilde öğrenirken

birçok çocukta bu beceriler gelişebilir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin ediniminde çocuklar kelimeyi tanıırken ve söylenişlerinin benzer olduğunu fark ederken çok kez yinleme ve uygulama yapmaları gerekir (Scott, 2009).

Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerisinde önce hecelere ayırma ardından uyak farkındalığı sonra sözcüklerin ilk ve son sesleri ile ilgili bir farkındalık oluşturma becerisini edinirler. Bu becerileri arttıkça sözcükleri seslerine ayırma, seslerin yerini değiştirme son olarak da sözcüklerdeki sesleri atma ve yerlerini değiştirmedir. Becerileri kazanma sıralaması büyük dizellerden küçük dizelere doğru olmaktadır. Becerilerin kazanımları için bir önceki becerinin kazanılmış olması gerekmemektedir (Schuele ve ark., 2007). Dolayısıyla çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini aynı zamanlarda kazanabilmektedirler (Anthony, Lonigan, Discoll, Phillips ve Burgess, 2003).

Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini sesleri kullanarak ve parçalara ayırarak doğal süreç içinde öğrenirler (Lane ve Pullen, 2004). Uyak farkındalığı becerisini söyleniş benzer ve farklı olan sözcükleri bularak kazanmaktadırlar. Çocuklar sözcükleri bölmeden konuşmayı birer dizeye ayırarak veya sesleri bölmeden sözcükleri bir araya getirmek için sesleri birleştirirler (Anthony ve Francis, 2005). Çocuklar için sesleri atma, sesleri bölme ve birleştirme çalışmaları aşama aşama kazanılan ve zorlaşan becerilerdir (Lovelace, 2008).

Sesbilgisel farkındalık beş aşamada ele alınmıştır:

1. Seslerden kelimeler oluşur ve telaffuzu benzer kelimeleri bilmek,
2. Seslere hassas olarak aynı sesin tekrarlandığını anlamak,
3. Heceleri kullanarak kelime yaratmak ve kelimeleri hecelerine bölmek,
4. Ses düzeyinde kelimeleri parçalara bölmek,
5. Kelimelere sesler atarak ya da değiştirerek farklı kelimeler oluşturmak

(Adams, 1990).

Sesbirimsel beceri kelimeyi sözcüklere bölme ayırma becerisini gerektirir. Çünkü sesbirimini heceler oluşturur. Hece, kelimenin ilk sesi ile sonrasındaki kalan seslerdir. (Archer ve Hughes, 2010; Yopp ve Yopp, 2009). Hecenin ilk sesi hece başı iken hece sonu hecenin başındaki sesteki son ses geride kalan kısımdır. Hecelerin bazı özel durumları dışında mutlaka hece başı ve sonu vardır. Kelimeleri ayırma ve en küçük ses dizisine getirme hece başı ve hece sonu bölme ile gerçekleşen kazanılması önemli bir beceridir (Baylis ve Snowling, 2012). Sesbilgisel farkındalığın en zor becerisi sesleri idare edebilme becerisidir (Wagner ve Torgesen, 1987; Yopp ve

Yopp, 2009). Erken okuryazarlık becerilerinin en önemli unsuru seslerdir. (MacDonald ve Figueredo, 2010). Çocukların yaşları ilerledikçe ses becerilerindeki görevleri yapabilmektedirler. Çünkü sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi yaş ile ilgilidir (Akdağ ve Kargın, 2019).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine çocukların günlük hayatta kullandıkları tekerleme, şarkı ve kelimeler katkı sağlamaktadır. Bir beceriyi kazanan çocuk diğer beceride çalışmaya başlar. Örneğin uyak farkındalığında beceriyi kazandıktan sonra sözcükleri hecelere bölmek için yeni beceriler edinmek için çalışır (Scott, 2009). Aynı zamanda kelime hazinesinin gelişmesi ile birçok kelimeyi fark edebilmektedir. Birbirine benzeyen kelimeleri karşılaştırma ve değiştirme isteği ile kelimele farkındalığı artmaktadır (Goswami, 2001).

Sesbilgisel becerilerin gelişimi çocukların gelişim özellikleri, yaşları ve dil yapılarına göre değişim göstermektedir. Her beceri birbirinin ön koşulu olmaksızın gelişimsel sıra ile ilerlemektedir. Zorluk dereceleri içlerinde görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini doğal gelişimlerinde edinirler. Sesbilgisel farkındalıklarını geliştiremeyen zayıf farkındalığa sahip çocuklar ise bu becerileri kazanamamaktadırlar. Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocukların bu becerileri kazanımları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Zayıf Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocuklar bazı kaynaklarda risk grubu çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Akademik ve okuma becerilerinde güçlük yaşayan çocukların zayıf sesbilgisel farkındalık becerisi olan çocuklardır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin karmaşıklığı arttıkça çocuklar bu becerileri gerçekleştirmekte zorlanmaktadırlar. Risk altında terimi sosyo-ekonomik seviye ile ekonomik farklılığın yaşandığı çocukların erken okuryazarlık desteklerini doğrudan etkileyen aileler olduğu görülmüştür (Britto, Brooks-Gunn ve Fuligni, 2006). Normal çocuklar gibi gelişme ihtimali olmayan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Heward, 2009). Akademik başarı değerlendirmeleri ile okuma ve yazma becerilerinde güçlük yaşayan çocukları risk altındaki çocuklar olarak tanımlar (Lane, Eisele, Pullen ve Jordan, 2002).

Risk altında olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinde yetersiz olduklarının sebepleri arasında ailenin etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Normal

gelişim gösteren çocuk aileleri ile karşılaştırıldıklarında gazete, kitap ve gelişimi destekleyen materyallere ulaşamamaktadırlar (Neuman, Greco, Shue, 2001). Okuma becerisinde yeterli beceriye ulaşamayan çocuk iyi bir okuyucuda bulunması gereken ses becerilerinde var olan seri ve akıcı okumayı yapmada zorluk yaşayacaktır. Aynı zamanda önceki bilgileri ile deneyimle kazandığı bilgileri birleştirecek kelime hazinesine sahip olamayacaktır. Ses ile ilgili becerilerindeki zayıflıktan dolayı sesbilgisel bütünlüğü sağlayamamaktadırlar (Lyon ve Fletcher, 2001).

Öğrenme güçlüğü tanılamada sesbilgisel becerilerde görülen yetersizlikler önemli yer tutar. Sesbilgisel beceriler incelenirken sesbirimleri birleştirme ve çözülme gerektiren ses farkındalığına sahip olma, harf ses ilişkisi kurma heceleme ve kafiye beceri aşamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu beceriler okuma sürecinde öğrenme güçlüğü yaşayan veya düşük başarı gösteren çocukların okuma ve hecelemede becerilerinin önemli bir belirteci olmaktadır (Turan ve Gül, 2008). Araştırmalar düşük ve yüksek zekâ noktasına sahip çocuklarda sesbilgisel yetersizlikler izlendiği, fakat düşük zekâyâ sahip çocuklarda ise sesbilgisel beceri yetersizliği ile karşılaşma oranının çok olduğu bulunmuştur (Snowling ve Stackhouse, 2001). Çocukların ilkokuldaki okuma becerisinin zayıf olabileceğinin göstergesi okul öncesinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmemiş olması ile ilişkilidir (Roth, 2006).

Risk altındaki çocukların da erken okuryazarlık becerilerini kazanabilmesi için ek eğitim desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Azınlık çocukları, sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin çocukları, ailesinde okuma güçlüğü tanısı olan çocuklar ve dil veya konuşma bozukluğu olan çocuklar bu grupta yer alır. Çocukların okulda akademik başarılarının en önemli belirleyicisi sosyo ekonomik düzeydir. Bu aileye sahip çocuklar sesbilgisel becerilerde ve sözlü dilde yetersiz olmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu yetersizliklerin nedenleri arasında ailelerin evinde yeteri kadar kitap bulunmaması ve ailelerin erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek eğitim materyallerine sahip olmamasıdır. Okul öncesi eğitim ve çocuk bakım hizmeti veren kurumların orta ve yüksek sosyoekonomik düzey çocuklarına verilen eğitim ile düşük sosyoekonomik seviyede hizmet veren kurumların aynı okuryazarlık eğitimini vermiyor olması da önemli bir etkidir.

Normal gelişim gösteren çocuklar gibi risk altındaki çocuklarda erken okuryazarlık ve dil gelişimi ile ilgili gerekli eğitimi almalıdır. Genel eğitim programını destekleyen, kapsayıcı ve sıkı bir program olmalıdır (Foorman ve

Torgesan, 2001). Okuma becerileri ile ilgili kelime bilgisi eğitimi uygulamak oldukça önemlidir. Bu öğretim aynı zamanda küçük grup yada bireysel yapılabilen, erken okuryazarlık becerilerini içeren sesbilgisel farkındalığı arttıran ek müdahale programları ile yapılmalıdır (Neuman ve Wright, 2014). Bu çocukların ihtiyacını karşılayabilecek öğretimin çocuklara uygun hale getirilerek tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir (Olszewski, 2015). Erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek verimli oyun alanları ile kurgulanmış öğrenme ortamları çocuklar için faydalı olacaktır (Justice ve Pullen, 2003).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin düşük olması okuma becerilerinin edinimde zorluklar yaşamalarına neden olur ve okul hayatı boyunca akademik başarısızlıklardaki olumsuzluklar devam eder (Yopp ve Yopp, 2009). Bentin' in sesbilgisel farkındalık ile yaptığı uzun bir çalışmada okuma becerisinin kazanımı ile sesbilgisel farkındalık öğretimi ile yakın bir ilişki olduğu bulunmuştur (Morton, 2011). Sesbirimsel farkındalık testinin uygulandığı başka bir çalışmada sesbilgisel becerilerinin ifade edici dili direk etkilediği görülmüştür. Buna göre sadece yeni okumayı öğrenen çocuklarda değil gelişmiş okuyucuların başarısını da olumlu etkilemiştir (Triplet, 2016).

Birçok çalışma erken teşhis ve müdahale yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar çocukların okul öncesinde dönemde risk grubunda yer alma durumlarının belirlenebildiğini ve yerinde müdahale programları ile desteklendiklerinde ileride gibi tanılanma olasılıklarının büyük oranda azaldığını göstermektedir (Turnbull ve ark., 2002).

Çocukların ileriki okul yıllarında okuma becerisi ve okuma performansları ile ilgili hazırlık bilgisi niteliğindeki sesbilgisel farkındalık becerisinin değerlendirilmesi risk altında olan çocukların belirlenmesi için büyük önem arz etmektedir (Acarlar, Turan ve Ege, 2008).

Okuryazarlık becerilerinin gelişiminde özellikle de risk altında olan çocuklar zorluklar yaşarlar ve ortaya çıkan kritik olayların zamanında geliştirilmesi için fırsatlar gereklidir (Justice ve Pullen, 2003).

İlkokuldan önce okuma becerilerinde risk altında olabilecek çocuklar tespit edilerek okuma becerisindeki gecikme ve motivasyon kaybını engelleyecek erken müdahale programları kullanılmalıdır (Poskiparta ve diğ., 2003). Sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisindeki bireysel ayrılıklar, ilkokul döneminde okuma becerilerinin en çok bilgi veren berlirleyicilerdendir (NELP, 2008; Scarborough,

1998) ve erken tarama testleri bu becerilerin test edilmesini gerektirmektedir (Good ve Kaminski, 2010).

Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri Ve Küçük Grup Müdahalesi

Sesbilgisel farkındalık müdahale programları sesbilgisel becerilerin gelişimini destekler. Ayrıca sonraki okul hayatında heceleme ve okuma becerilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlar. Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen müdahale programlarında deney grubu seçimi büyük gruplar yerine bireysel veya küçük grup çalışmalarıdır (Robinson, 2010). Öğretmenler her çocuğun sesle yaptıklarını, sesi nasıl kullandığı ve seslerle nasıl oynadığını görmek için küçük grup müdahaleleri ile çalışmayı tercih etmektedirler. Müdahale programlarının uygulanmasında küçük grup seçiminin tercih edilmesinin diğer sebepleri küçük grup faaliyetlerinin daha fazla ilgi uyandırıcı, daha eğlenceli ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımında yapıcı geri bildirim vermesidir (Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Kahmi ve Catts, 2012). Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının uygulandığı küçük gruplarla yapılan öğretim sonuçları, bireysel veya büyük gruba uygulanan öğretime göre etki büyüklüğünün daha çok olduğu görülmektedir (Piasta ve Wagner, 2010). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımında risk altında olan okul öncesi çocuklarının bu becerilerini desteklemek için uygun müdahale programları ile destek olmak gereklidir (Bailet ve diğ., 2009; Diloreenzo, Rody, Bucholz ve Brady, 2011; Koutsoftas, Harmon ve Gray, 2009; Massetti, 2009).

Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının Özellikleri

Sesbilgisel farkındalık eğitiminin okul öncesi dönemde kazandırılması gereklidir. Sesbilgisel farkındalık müdahalelerin sıklıkla kullandıkları beceriler; uyak farkındalığı söylenişi benzer kelimeler türetme, sesleri belirleme, hecelerdeki ilk sesleri tespit etme, heceleri birleştirme, kelimeleri veya heceleri bölme ve sesleri atma becerileridir (Gillon, 2002). Etkin bir eğitim yapılan müdahalenin sesbilgisel farkındalık becerilerine geliştirmekten daha fazlasıdır. Güçlü bir sesbilgisel farkındalık eğitimi programı içeriğinin çözümlenmesi önemlidir (Hsin, 2017).

Müdahale programları erken okuryazarlık gelişimine yaygın okuma fırsatları, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi etkinlikleri temelinde olmalıdır. Programın

içinde yer alan etkinliklerle ve kapsam ile hazırlanan müdahale programları sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde güçlü etkileri olmaktadır (Kame, 1993).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretimi belirgin ve düzenli olmalıdır. Etkinlikler kolaydan zora ilerlemeli ve çalışılan grubun öğrenme hızı dikkate alınmalıdır. Zihinsel olarak en az zorlayıcı görevler önce sunulmalı, ardından üretim ve değiştirme görevlerini içeren zor görevler verilmelidir (Jaskolski ve Moyle, 2013). Zihinsel olarak daha kolay etkinlikler eşleştirme, kıyaslama, parçaları gösterme, sesleri birleştirme, ses atma veya yerine ses koyma etkinlikleridir. Küçük birimlere geçmeden önce büyük birim örnekleri yapılır. Büyük birim etkinlikleri ilk ses atma, son ses atma ve geriye kalanı söyleme etkinlikleridir. Parçaları ayırma birleştirme etkinlikleri sürekli ünsüz seslerle başlanmalı ve süreksiz seslere doğru geçilmesi gerekir. Amaçlanan kelime açık ve çocukların yakın çevresinde varolan kelime olmalıdır. Seslerin telaffuzların sürekli tekrarlanması, kelimenin parça yapısının kurulması, etkinliklerin uygulama sırası, ayırma ve birleştirme için örneklerin kullanılması gereklidir (Trio, 2004).

Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen müdahale programlarının içeriklerinin nasıl olması gerektiğini açıklayan bilgiler yer almalıdır. Çocukta gelişen bir beceri, diğer beceriye transfer edilmediği için öğrencilere beceri üretim öğretimi yapılmalıdır (Jaskolski ve Moyle, 2013). Programların hazırlanmasında ilk ve son seslerden başlayıp ortadaki seslere, en sonda kelimelerin ilk ve son halinin ses farkındalıklarına doğru ilerleme yer almalıdır (Brady ve ark., 2009).

Sesbilgisel farkındalık müdahale programları; sesbilgisel farkındalık görevlerinin dilsel zorluğu kolaydan zora, öğretim sırasında harf-ses eşleştirme öğretimi birlikte verilmeli, sesbirim ayırma ve birleştirme görevlerini kapsamalıdır (Schmitz, 2011).

Ses Bilgisel Farkındalık ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki

Okuma ve sesbilgisel farkındalık becerileri karşılıklı ve doğal bir ilişki içindedir (Chart ve Dickson, 1999). Castles ve Coltheart (2004) okuma ve sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişkiyi nedensel bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Castles ve Coltheart, 2004).

Okul öncesi dönemde geliştirilen sesbilgisel farkındalık becerileri ileriki okul yaşamında okuma başarısının önemli bir **yordayıcısıdır** (Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980; Torgeson ve diğerleri, 1994). Birçok araştırma sesbilgisel farkındalık becerilerinin sonraki okuma başarısında yardımcı olduğu desteklemektedir (Adams, 1990; Snow, Burns; Ulusal Okuma Paneli, 2000). Okuma ve yazmada zorluk yaşayan çocukların birçoğunun sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olmaktadır (Moats, 2010). Okuma yazma öğreniminin en önemli koşulu sesbilgisel farkındalık gelişimidir (Fox ve diğ., 2015).

Okuma etkinliğinin başarılı olması için okuyucular; kelimeleri sesbilgisel, ortografik ve morfolojik bilgileri ve becerileri kullanarak çözümlerler. Çözümledikleri kelimeleri daha önceden olan kelime hazineleri ve bilgi, deneyimleri ile birleştirerek anlam kazandırır. Son olarak cümleler anlam kattıkları söz dizim özelliklerine göre analiz ederek ulaşmak istedikleri mesajı verirler (Güldenoğlu ve Kargın, Miller, 2016). Bu bağlamda kelime analizi ve okuduğunu anlama becerilerinde yüksek performans gösteren okuyucuların sesbilgisel farkındalık becerileri yüksek olacaktır (Güldenoğlu ve diğ., 2016).

Okuma becerisinin kazanılmasını süreç içinde değerlendiren araştırmalar, başarılı okuma becerisi için sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Rakhlin ve diğ., 2014). Anaokuldan üçüncü sınıfa kadar yapılan boylamsal araştırmada okuma becerisini etkileyen etkenler araştırılmış. En güçlü etkilerin olan sesbilgisel farkındalık hızlı harf ve isimlendirme becerisi olduğu görülmüştür (Felton, 1992). Sesbilgisel farkındalığı zayıf olan birinci sınıf öğrencilerinin dört yıl sonra okuma başarılarının da düşük olduğu bulunmuştur (Stahly ve Murray, 1994). Okul öncesi eğitim döneminde kazandırılan sesbilgisel farkındalık öğretimi birinci ve ikinci sınıfta olması gereken okuma becerisi ile okuma başarısında oldukça etkilidir (Lundberg, Frost ve Petersen, 1988). Çocukların okul öncesi dönemde sesleri anlama ve ayırma becerilerinin ikinci sınıfta kelime okuma ve anlama becerilerini etkilediği görülmüştür. (Muter ve diğ., 2004).

Sesbilgisel becerilerde gelişmenin artması ileri ki okuma başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Lonigan, 2013). Okuma becerisinin kazanımı dilin ses yapısıdır. Çocuklar okuma sırasında dil edinimine ilgi göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık kazanımı kelimelerdeki büyük ses birimlerinden küçük ses birimlerine doğru gelişmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri süreklilik izleyerek okuma becerilerinin kazanımını kolaylaştırmaktadır (Adams, 2017). Başarılı bir okuma için seslerin ve sözcüklerin

yapısının farkında olmak önemlidir, ileri ki yıllarda okuma başarısı ile ilişkilidir. (Lonigan ve diğ., 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerilerin tümü erken okuryazarlığın gelişimi için önemlidir. Küçük yaşlarda okuma yazmaya geçmeden önce uyak farkındalığı becerileri gelişmekte ve sonraki okuma becerisini geliştirmektedir. Uyak farkındalığı okuma gelişiminin önemli göstergelerinden biridir (Bryant, 1998; Bryant ve diğ., 1990). Çocukların anaokulunda edindikleri sesleri birleştirme ve parçalara bölme becerileri ile okuma kazanımı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir (Hsin, 2007). Ses düzeyindeki beceriler sesbilgisel farkındalık becerileri içinde en önemli beceriler arasında yer alır (Huelme, 2002). Ses bilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı harf ses ilişkisinin farkındalığı ile gelişecektir (Adams, 1990; Foorman ve diğ., 1997). Okuryazarlık kazanımında harfleri tanıma ve isimlendirme becerisi ile kelimedeki seslerin sırası oldukça önemlidir (Withrow, 2014). Bu becerileri kazanarak ilkokula başlayan çocuklar ileriki dönemde yaşıtlarına göre okuma yazma becerilerinde daha başarılı olmaktadır (Guimaraes ve Youngman, 1995). Okuma becerilerinin kazanımında harflerin sesleri oluşturma ve seslerin birleşerek kelime oluşturma kavramak oldukça önemlidir (Lonigan ve diğ., 2009).

Okuma yazma başarısı için önemli olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin zayıf sesbilgisel farkındalık becerisi olan çocuklarda bilinçli olarak güçlendirilmesi ile başarı farkları en aza indirilecektir (Adams, 2017). Erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerilerinde yaşanan sorunları engelleyecek ve akademik başarıyı arttıracaktır (Wackerle-Hollman ve diğ., 2015).

Sesbilgisel Farkındalık ve Doğrudan Öğretim Modeli

Müdahale programlarının kullanılması, çocukların gelişim seviyelerini arttırırken ince ve kalın motor, ilgi, toplumsal beceri, alıcı ve ifade edici dil becerileri ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmesine yardım eder. İlerde ki yıllarda okul hayatlarında gerekli olan akademik beceriler için sağlam bir temel oluşmasını sağlar (Ergül, 2016).

Doğrudan öğretim, küçük öğrenme birimleri için geliştirilmiş ve planlanmış konuları ve net tanımlanmış ve öngörölmüş öğretim hedeflerini vurgulayan bir öğretim modelidir (Canine, Silbert ve Kameenui, 2004).

Doğrudan öğretim etkin öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında uyguladıkları zaman oldukça başarılı ve desteklenen bir öğretim yöntemidir (Carnine, 2004; Hill, 2002). Doğrudan öğretim yöntemi, öğretim planları ile öğretim yapılacağı sınıf düzenlemesi ile öğretim sırasında gerekli malzemeler ve öğrencilere verilecek geri dönütlerin ne ile ve ne zaman sunulacağının planlanması ile yapılan öğretimin öğrenmeyi geliştirerek hızlandıracağı kuramına dayanır. Doğrudan öğretimde geri bildirim vererek öğrenciyi destekler. Doğrudan öğretim yöntemi ile yürütülen tüm derslerde yer alan daimi çevrim, ders süresince ve dersin sonunda dersin sonunda ve/veya sorumlu ünitelerin sürekli tekrarlanarak sunulmasından oluşur. Bu yüzden öğretilecek bilgi, beceriyi doğru öğretmek kaçınılmazdır. Sürekli çevrim ile edinilmiş yanlış ya da eksik bilgiyi ‘yeniden öğrenme’ den çok ‘Yanlış öğrenme’ süreci ortadan kalkar (Kameenui ve Simmons, 1990).

Doğrudan öğretim modeli ile erken çocukluk eğitimine dönük yapılandırılmış bir yaklaşım hazırlarken, okuma ve sözel dilde küçük gruplar ile akademik katılım daha yüksek seviyede sağlanmaktadır (Becker ve Gernsten, 2001). Doğrudan öğretim modelin ile kısa sürede çok öğretim yapılır ve ayrıntılar kontrol altında tutulur (Engelmann, Becker, Carnine ve Gersten, 1988).

Sesbilgisel farkındalık eğitiminin doğrudan öğretim ile yapılması önemlidir, çünkü okuma için gereken sesbilgisel farkındalık bilgisinin yoğunluğunu çocuğun anlaması gerekir (Robinson, 2013).

Doğrudan öğretimin ilk aşaması model olma aşamasıdır.

Model Olma Aşaması

Model olma aşamasında uygulayıcı, edindirmek istediği beceriyi detaylı bir şekilde sunmaktadır (Dağseven- Emecen, 2008).

Rehberli Uygulama

Rehberli uygulama doğrudan öğretimin ikinci basamağıdır. Bir sonraki aşama olan bağımsızlık aşamasına çocukların bağımsız olmasına destek olan öğretim aşamasıdır. Bütün çocukların katılımı ile gerçekleşir. Çocuğun desteğe ihtiyacı olduğunda geri bildirim hemen verilir. Destek yavaş yavaş azaltılır ve bağımsız uygulamaya geçilir (Moore, 2007).

Bağımsız Uygulama

Bağımsız uygulama aşamasına geçmek için rehberli uygulamada başarılı olması gerekir. Çocuğun verilen görevi tek başına yapıp yapamadığı izlenir. Görev doğru uygulanırsa pekiştirilir, görev doğru yapılmadıysa rehberli uygulama aşaması tekrar uygulanır (Güzel, 1998).

İlgili Araştırmalar

Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının etkililiğini araştıran çalışmalarda çalışma grubunu oluşturan grupların zayıf sesbilgisel farkındalığa sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar risk grubunda olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklarla uygulanmaktadır. Yapılan çalışmaların süresi kısa süreli olarak planlanmaktadır. Araştırmaların içeriğinde sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişiminin, kazanımının az sayıda ya da tamamını ele alındığı dikkat çekmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerin geliştirilmesi için hazırlanan müdahale programları ile yapılan araştırmalarda uzun ve kısa süredeki etkisi incelenmiştir. Boylamsal çalışmalarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı ve gelişimi ile okuma başarısındaki etkisini inceleyen araştırmalar yer alır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımlarının kısa dönemdeki katkısı olarak, kelimelerin içindeki sesleri atma, kelime içindeki seslerin yerini değiştirme, sesleri ayırma ve parçalama becerisini kazanımını inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde risk grubunda yer alan çocuklara yönelik müdahale programlarının olduğu görülmektedir. Boylamsal çalışmalarda sonuçlarında bu çocukların ileriki okuma başarılarında sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkisi görülmektedir. Kısa dönemli çalışmalar genellikle 1 veya 2 ay sürmekte ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık öğretimlerin birçoğunun sesbirimleri fark etme, sesbirim birleştirme ve ayırma etkinlikleri olmaktadır. Sesbirim becerilerinin gelişimi ile okuma becerilerinin arttığı görülmektedir. Sesbirim etkinliklerinin hem ayırma hem birleştirmeyi içermesi gerekir. Her iki beceriyi içeren etkinliklerde okuma ve heceleme becerilerinin daha çok geliştiği görülmektedir. Yalnızca sesbirim birleştirme öğretimi verdiğinde çocukların ses ayırma becerisinde yetersizlik gösterdiği görülmüştür (Torgesan, Morgen ve Davis, 1992).

Okul öncesinde okuma becerilerinde risk grubunda olan çocuklara uygulanan müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerine etkilerinin araştırıldığı çalışmada, üç çocuğa haftada beş kez on beş dakikalık eğitimler verilmiştir. Bireysel olarak uygulanan müdahale programında çocukların sesleri parçalara ayırma, birleştirme ve kelime okuma becerilerini geliştirmekteki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sesleri parçalara ayırma ve birleştirmede başarı gösterdikleri bulunmuştur (Torgesan ve Bryant, 1994).

Sesbilgisel farkındalık müdahalesinin etkililiğinin incelendiği başka bir araştırmada Van Kleeck, Gilliam ve McFadden tarafından yapılmıştır. Araştırma okul öncesinde bulunan iletişim bozukluğu olan 8 çocuktan oluşan iki gruptaki etkileri incelenmiştir. Araştırma haftada iki gün her oturumda 3-4 çocuk ile 10-15 dakikalık oturumlarla gerçekleşmiştir. 12 hafta süresince uyak farkındalığı, ikinci 12 hafta da ise ses farkındalığı (sözcüklerin ilk sesini bulma, ses üretme gibi) becerileri ile çalışılmıştır. Öntest ve sontest ölçümleri araştırmacılar tarafından geliştirilen uyak farkındalığı ve ses farkındalığı değerlendirme araçları ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubunun kontrol grubuna göre uyak farkındalığı ve ses farkındalığı becerilerinde gelişimlerinin daha iyi olduğunu göstermiştir (Kleeck, Gilliam ve McFadden, 1998).

İki yıl süren boylamsal araştırmada anaokul çocukları için sesbilgisel farkındalık müdahale programı 11 hafta süresince 4-5 kişilik küçük gruplara uygulanmıştır. Birinci yılın sonunda programın uygulandığı çocuklarda harf-ses bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerilerinde kontrol grubu çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. İkinci yılda ikinci sınıfın sonunda bir test uygulanmış ve deney grubu çocuklarda kontrol grubu çocuklara çocuklarına göre iyi performans sergilemişlerdir. Sesbilgisel farkındalık eğitiminin uzun dönemde çocukların kelime okuma başarısını etkilediğini göstermektedir (Blacman, Tangel, Ball, Black ve McGraw, 1999).

Okul öncesi dönemde çocuklara paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleri ile verilen sesbilgisi farkındalık öğretimin etkisinin incelendiği araştırma Ukrainetz ve arkadaşları ile (2000) yılında yapılmıştır. Aynı sesle başlayan kelimeleri ayırt etme, aynı sesle biten kelimeleri ayırt etme, sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma görevlerinin yapıldığı öğretim yedi hafta boyunca uygulanmıştır. Sonuçlar olarak okul öncesinde yapılan paylaşımlı okuma yazma etkinlikleri ile sesbilgisel

farkındalığın öğretilbileceği bulunmuştur (Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar ve Haris, 2000).

Okul öncesi çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkililiğini arttırmak için hazırlanan küçük grup müdahalesinin etkiliği araştırılan çalışmayı Guidry 2003 yılında yapmıştır. Haftada üç kez uygulanan müdahale programında küçük gruba uygulanan müdahale programının kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Justive ve arkadaşları 2003 yılında okul öncesi çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin yaşlıları ile karşılaştırıldığı erken müdahale programını uygulamışlardır. Küçük grupla, 12 hafta süren uygulama haftada iki kez 30 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Program harf bilgisi, uyaklı kelimeleri bulma, isim yazma etkinliklerinden oluşmaktadır. Uygulama sonucunda sesleri parçalara ayırma becerisinde etkin bir program olduğu görülmüştür.

Hece ve uyak farkındalığı becerilerini geliştiren müdahale programı ile programın okuryazarlık kazanımı üzerindeki etkilerini uzun zamanda araştırılmıştır. 9 haftalık sesbilgisel müdahale programı okul öncesini bitiren ilkokula geçiş sürecinde 9 haftalık zamanda 99 deney 114 kontrol grubu ile çalışılmıştır. Müdahale programının çocuklar uyak ve hece farkındalığı becerilerinde kontrol grubu çocuklarından daha yüksek puan elde etmişlerdir. Okuryazarlık gelişimini uyak ve hece farkındalığı etkilemektedir (Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005).

Sesbirim farkındalık müdahale programının sesbilgisi farkındalık becerileri ve okuma üzerindeki etkisini inceleyen araştırma Asfendis (2008) yılında yapılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin anaokulu, 1. ve 2. sınıf çocukları ile çalışılmış. Program 14 hafta süresince haftada 4 kez 20 dakikalık süren oturumlarla uygulanmıştır. Programdaki etkinlikler ısınma, sesleri ayırma ve birleştirme ve okuma heceleme olarak dört bölüme ayrılmıştır. Deney grubuna program uygulanırken kontrol grubuna mevcut program uygulanmıştır. Öntest ve sontestte programın sesbilgisel farkındalık becerileri ve okumaya etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları deney grubunda kontrol grubuna göre sesbilgisel farkındalık becerileri ve okuma düzeylerinde anlamlı artış olduğu görülmüştür (Asfendis, 2008).

İlkokuma yazma becerilerinin okuma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada 128 öğrenci üç gruba ayrılmıştır. Kelimedeki heceleri, sesleri ayırma ve birleştirme öğretimi birinci gruba, uyak öğretimi ikinci gruba, kelime dağarcığı ile ilgili öğretim üçüncü gruba yapılmıştır. Sonuçlara göre, uyak ve kelime öğretiminden

fazla, sözcükteki sesleri- heceleri ayırma ve birleştirme ve harf ses ilişkisi öğretiminin sesbirim ayırma becerisinin ve ileriki dönemdeki okuma becerisinin gelişimine etkisi olduğu görülmüştür (Yeh ve Connell, 2008).

Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık müdahale etkinliklerinin yer aldığı ses kutuları müdahale yöntemi ek bir yöntem olarak uygulandığı araştırmada çocukların sesleri parçalama becerilene olan etkisi araştırılmıştır. Müdahale programı doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanmış ve çocukların sesleri parçalara ayırma becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Çocuklar uygulama sonucunda ses kutusu müdahalesi sırasında kullanılmayan kelimeleri de parçalara ayırmada başarılı olmuşlardır. Aile eğitiminin ardından müdahale programının ev ortamında da uygulanabileceği belirtilmiştir (Bentin ve Leshman, 1993; Smith ve diğ., 2008).

(Casalis ve Cole, 2009), “Sesbilgisi ve morfolojik farkındalık arasındaki ilişkiyi ve okumayı öğrenme üzerinde etkisinin” araştırıldığı çalışma Casalis ve Cole tarafından (2009) yılında yapılmıştır. Sesbilgisel farkındalık programı birinci deney grubuna, morfolojik farkındalık programı ikinci deney grubuna uygulanmış, kontrol grubuna öğretim yapılmamıştır. 20 oturumdan oluşan 30 dakika süren Lecocq’ nın sesbilgisi farkındalık programı uygulanmıştır. Sesbilgisi süreçleri büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerlemektedir. Sesbirim silme, aynı olmayan sesleri bulma öntest-sontest puanlarında sesbilgisi farkındalık öğretimi alan grubun puanlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Morfolojik farkındalık programının okul öncesinde etkisi olmasına rağmen birinci sınıfta belirgin bir farklılık göstermediği, fakat sesbilgisi farkındalık öğretiminin okuma üzerinde etkisi vurgulanmıştır.

Sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma problemi olan çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmada çalışma grubunu ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 17 çocuk oluşturmaktadır. Öntest öncesinde kontrol listeleri uygulanarak dile bağlı okuma güçlüğü, işitsel süreç becerileri ve iletişim becerileri kontrol edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasında kuvvetli bir bağlantı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma problemi olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine ve okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Yücel, 2009).

Erdoğan (2009) ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören çocukların okuma becerileri ile sesbilgisel farkındalık performansları arasındaki etkiyi inceleyerek okuma becerilerini değerlendirmiştir. Çocukların sesbilgisel farkındalıklarını birinci

sınıfın ilk yarısında başında, ortasında, sonunda incelemiş, ikinci yarıyılın ortasında ise okuma becerilerini değerlendiren çalışma yapmıştır. Çalışmada sesbilgisel farkındalık becerileri yüksek olan çocukların okumaya daha kolay geçtikleri ancak dönem sonuna doğru sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma başarısını yordama gücünün azaldığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemde risk grubunda olan 91 çocuğa iki yıl süre ile bireysel olarak eğitim uygulanmıştır. Dört grup çalışılmış, 1. Grupta olan çocuklar sadece ses farkındalığı eğitimi, 2. Grupta olan çocuklar ses farkındalığı ve harf bilgisi eğitimi, 3. grup kontrol grubu olmuş ve kelime bilgisi almış. 4. Grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. İki yıl süren eğitim sonucunda 1. ve 2. grupta eğitim alan çocuklar okuma ve heceleme becerilerin kazanımında 3. ve 4. grup çocuklarına göre daha yüksek performans gösterdikleri görülmektedir. Araştırmacılar sesbilgisel farkındalığı harflerin görsel sembolleri ile birlikte öğretmenin gelişmiş okuma ve heceleme yeteneklerini ortaya çıkardığını kanıtlamışlardır (Robinson, 2010).

Okumanın ilk aşamasında iki farklı sesbirim farkındalık öğretim programının etkisini inceleyen araştırmayı Boyer (2010) yılında yapmıştır. Harf ses eşlemesi ve kelimeyi oluşturan sesleri ayırma öğretimi birinci deney grubuna, harf ses eşlemesi ve kelimeyi oluşturan sesleri ayırma ve seslerin artikülasyon şekilleri öğretimi ikinci gruba uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sesbirim farkındalığı ile ilgili öğretim yapılmamıştır. Öğretimler altı hafta boyunca 20-30 dakikalık sürelerle uygulanmıştır. Her iki deney grubunda da sesbirim ayırma, heceleme ve harf ses eşleştirme becerilerinin son test puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Her iki öğretiminde verimli olduğu görülmüştür (Boyer, 2010).

Sesbilgisel farkındalık müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimine etkisi ile artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine katkısının incelendiği çalışmada 5-6 yaş normal gelişim gösteren ve eğitim alan 29 çocuk yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu ile oturumlar düzenlenen uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Program sesbirim farkındalığı, kelime dağarcığı, uyak becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Turan ve Akoğlu, 2011).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerisindeki etkisini yorumlamak için yapılan ilk çalışma 2012 yılında Akoğlu ve Turan tarafından yapılmıştır. Okuma yazma becerilerini edinmiş ve okuma becerilerinde zorluk yaşayan 9 ve 12 yaş arası 12 çocuğa uygulanan

sesbilgisel farkındalık eğitim programının etkililiği amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, verilen eğitimin temel sesbilgisel farkındalık becerileri, alıcı dil becerileri, parçanın tamamını okuma süresi, okuma sürecinde yapılan hata sayısı, sesbilgisel farkındalık beceri yetersizliğinden kaynaklanan okuma hataları, okuma hatalarını düzeltme becerileri ve sesbilgisel benzer kelimeleri birbirinin yerine koyma becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Akoğlu ve Turan, 2012).

Sesbilgisel farkındalık müdahale programının erken okuryazarlık üzerindeki etkisi ve olağan ders programının karşılaştırıldığı çalışma Carson, Gillon ve Boustead tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerisi üzerine yapılan çalışma on hafta boyunca devam etmiş ve beş yaşında olan otuz dört çocuk ile uygulanmıştır. Kalıcılık testi onuncu hafta uygulanmıştır. Haftada dört kez uygulanan 30 dakikalık oturumlarda; kelimelerin ilk ve son sesini tespit etme, söylenişi benzer olan sesleri bulma, sesleri parçalara ayırma ve birleştirme ve kelimedeki seslerin yerini değiştirme becerileri çalışılmıştır. Sene sonunda yapılan okuryazarlık değerlendirmesinde normal ders programı ile sesbilgisel farkındalık programı eğitimi alan çocuklar, sadece normal ders programı uygulanan çocuklara göre yüksek puan aldıkları görülmüştür. Sesbilgisel becerilerinin ediniminde uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkili olduğu görülmektedir.

(Kruse, 2013), “Okul öncesi dönemde düşük geliri olan ailelerin çocuklarına sesbilgisel farkındalık müdahalesinin sesbilgisel beceriler üzerindeki etkisinin” incelendiği araştırma Kruse tarafından yapılmıştır. Program etkileşim temelli yaklaşımla, küçük gruplara ve haftada 3-4 gün uygulanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileri ve alfabe bilgisi üzerine yoğunlaşan program 28-36 oturumda gerçekleşmiştir. Sonuç olarak tüm çocuklar kelimelerin ilk sesini tespit etmede başarı gösterirken, alt problemlerin ölçümünde alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde başarılı oldukları görülmüştür. Müdahale programları ile erken çocukluk uygulamaları desteklenmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde eğitime ihtiyaç duyan çocuklar üzerinde kısa süreli eğitim programları etkili olmaktadır.

Okul öncesinde eğitim gören çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan başka bir çalışmada Karaman tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Değerlendirme aracında aynı sesle ve farklı sesle başlayan kelimeleri bulma, kelimelerin ilk seslerini bulma, aynı sesle başlayan seslerden sözcük üretme, uyaklı sözcükleri eşleştirme, hece-sesleri birleştirme, hece ve sesleri atma

becerilerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak sesbilgisel farkındalık becerileri alt boyutunun güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Karaman, 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren erken okuryazarlık testi 5 yaş çocukları için Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu tarafından 2015 yılında yapılmıştır. İlkokul bünyesinde ve bağımsız anaokullarında eğitim gören 403 çocuğa uygulanan çalışmanın geçerlik güvenirliği test edilmiştir. Ölçeğin sesbilgisel farkındalık alt boyutunun sesbilgisel farkındalık becerilerini geçerli ve güvenilir olarak ölçtüğü görülmüştür (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

2016 yılında Somma' nın yaptığı çalışmada, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına okul öncesinde sesbilgisel farkındalık müdahale programı uygulanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanan programın etkililiği araştırılmıştır. Katılımcı çocuklar erken okuryazarlık değerlendirme aracı kullanılarak risk grubunda olan çocuklar belirlenmiştir. 6 hafta süren müdahale programın sonucunda risk grubunda olan çocukların % 71' inde sesbilgisel farkındalık becerilerin kazanımında orta ve ileri seviyede olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık temel bir beceridir ve bu becerinin desteklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kargın, Ergül, Güldenoğlu tarafından (2016) yılında yapılan çalışmada, çocukların erken zamanda varolan sesbilgisel bilgi ve becerilerinin ileride okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin etkileri incelenmiştir. Araştırmada 85 çocuğun anasınıfında var olan sesbilgi ve beceri ile aynı grubun birinci sınıfta okuma ve okuduğunu anlama becerileri kıyaslanmıştır. Sonuç olarak normal ve zayıf sesbilgisel beceri ve becerileri olan çocuklar okuma doğruluğunda benzer beceri alanı gösterdikleri bulunmuştur. Okuduğunu anlama ve okuma hızı açısından normal sesbilgisel bilgi ve becerisi olan çocuklar zayıf çocuklara göre daha iyi başarı gösterdikleri görülmüştür (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2016).

60-72 ay arası okul öncesi eğitimi alan “*Seslerin Renkleri Dünyası*” sesbilgisel müdahale programının çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki etkisini inceleyen araştırma Parpucu tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren programda uyak farkındalığı, hece farkındalığı, kelime farkındalığı ve ses farkındalığı becerileri yer almıştır. Deneysel desende yapılan çalışmada 24 deney, 19 kontrol grubu ile çalışılmıştır. Büyük ve küçük grup etkinlikleri ile 8 hafta uygulanan programda nesne fotoğrafları, öykü kitapları ve gerçek materyaller kullanılmıştır. Sonuçta seslerin renkli dünyası programının

sesbilgisel farkındalık becerilerini kazandırmada etkili olduğu görülmüştür (Parpucu, 2016).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminin incelendiği çalışmada 36-71 ay arası 93 okul öncesi çocuk ile yapılan çalışmada sesbilgisel farkındalık etkinliklerinde en çok sergiledikleri beceri, kelimeyi hecelerine bölme, en az sergiledikleri beceri son sesi tanıma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ev okuryazarlığı ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişki vurgulanmıştır (Akyüz, 2016).

Alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık, okuma, çalışma belleği becerilerini, hızlı isimlendirme testi normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmada okuma güçlüğü olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre düşük becerilere sahip olduğu görülmüştür. Her iki grupta da sesbilgisel farkındalık ile okuma performansları arasındaki ilişki olduğu bulunmuştur (Demirtaş, 2017).

Normal gelişim gösteren 60-72 ay 46 okul öncesi dönemdeki çocuğa “ses farkındalık müzik programı” okuma yazmaya hazırlık süresinde çocukların sesleri tanıma becerilerini incelemek için uygulanmıştır. Sesbirim farkındalığının, müzik etkinlikleri ile gerçekleştirilen çalışmada ses farkındalık müzik programı 13 hafta ve 40 dakikalık oturumlarla gerçekleştirilmiştir. Sesle ilgili ritim çalışmaları, sesle başlayan kelime oyunları ve şarkılardan oluşan uygulama sonucunda programın etkili olduğu görülmüştür (Demirci ve Mertoğlu, 2017).

Türkiye’de zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip çocuklara için geliştirilmiş ilk müdahale programı çalışması Akdal ve Kargın tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi için geliştirilen SESFAR müdahale programının zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Müdahale programının içeriği cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve birleştirme, uyak farkındalığı, ilk sese-sonsese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini-son sesini atma becerilerini kapsamaktadır. Sesfar müdahale programı uygulama sonrası EROT değerlendirme aracına göre değerlendirilmiş ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür (Akdal ve Kargın, 2019).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ise sesbilgisel farkındalık becerileri açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik bir müdahale çalışmasına

rastlanmamıştır. Erken okuryazarlık ile ilgili ilk çalışma “okul öncesi eğitim öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin incelendiği” çalışma Şahin tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Çalışma okul öncesi eğitim programında erken okuyazarlığın yer alma durumunu ortaya koyan, öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını inceleyen tek çalışma niteliğindedir. Çalışma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim programında yer alan on öğrenme çıktısının altı tanesinde erken okuryazarlık becerisi ile ilgili çıktılar yer almaktadır. Öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili uygulamaları ise sözcük gelişim etkinlikleri, küçük kas el göz koordinasyonu etkinlikleri, okuma, dinleme ve anlatım etkinlikleri olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili etkinlikleri çok az uyguladıkları görülmektedir.

Bu çalışma KKTC’ de risk grubunda olan çocukları belirleyerek ve buna uygun müdahale yöntemi ile çalışılan ilk araştırmadır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın bağımlı bağımsız değişkeni, çalışma grubunun seçilmesi, çalışma ortamı, veri toplama araçları (EROT), öğretim materyalleri (SESFAR), uygulama güvenirliği, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi ve yorumlanması, gözlemciler arası güvenirliğin hesaplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri zayıf olan 5 yaş grubu çocukların bu becerilerin gelişmesindeki etkililiğinin incelemek amacı ile Gerçek Deneysel Desenler içinden “Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen” modeli kullanılmıştır.

Öntest- Sontest Kontrol gruplu modelde GD deney grubu, GK kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız verildiğini; deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini O1 ve O3, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini O2 ve O4; deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (Deneysel değişkeni) X olarak temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Araştırmada bu modele göre bir örneklem grubu ve bir deney grubu olarak tesadüfî iki grup oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulması için 75 çocuk “Erken okuryazarlık Testi”nden elde edilen veriler ile değerlendirilmiştir. Belirlenen çocuklardan rastgele olarak 10 kız 10 erkek çocuk belirlenmiştir. Deney grubuna bu çocuklar arasından 5 kız 5 erkek kontrol grubuna 5 kız 5 erkek çocuk atanmıştır. Deney grubu çocuklarına bir ay süre ile “ Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Yönelik Geliştirilen Müdahale Programının” Sesbirimsel Farkındalık etkinlikleri uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu devlet okulu bünyesinde bulunan okul öncesi bölümünde anasınıfında öğrenimine devam eden, hastane ve psikolojik rehberlik araştırma merkezi tarafından tanılanmamış, ailesinden izin alınan 60-72 aylık çocuklardan zayıf sesbilgisel farkındalık becerileri olan 20 çocuk ile oluşturulmuştur.

Çalışma grubunda amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme araştırılacak alt grubun özelliklerini betimlemek, belirlemek ve aralarında karşılaştırmalar yapmaktır (Büyüköztürk, 2013).

Çalışma Grubunun Seçimi ve Oluşturulması

Anasınıf çocukları için uygulanan “erken okuryazarlık testi” aracını kullanabilmek için erken okuryazarlık uygulayıcı sertifikası (Ek 1) alınmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen müdahale programı (SESFAR) uygulayıcı sertifikası ve izni (Ek 2) alınmıştır. Erken okuryazarlık testinin ilkokulun bünyesinde okul öncesinde öğrenimine devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanabilmesi için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ilköğretim Dairesi Müdürlüğü’ den çalışma ve uygulama izni (Ek 3) alınmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen müdahale programını (SESFAR) uygulamak için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ilköğretim Dairesi Müdürlüğü’ den çalışma ve uygulama izni (Ek 4) alınmıştır. Erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda bulunan çocukların belirlenmesi için ilkokul bünyesinde bulunan okul öncesi bölümünde üç anasınıf çocukları ile çalışmak için EROT Uygulama Veli Onay formu (Ek 5) verilmiştir. EROT uygulama belgesi veli onay formunda ailelere EROT’ un neden uygulandığı açıklanmıştır. EROT uygulaması izin dilekçelerini onaylayan ailelerin çocuklarına uygulanmıştır. Erken okuryazarlık testinin sesbilgisel farkındalık alt boyutu 74 çocuğa uygulanmıştır. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerileri olan 55 çocuk arasından araştırma grubunu oluşturacak olan 21 çocuk belirlenerek EROT uygulaması bitirilmiştir. Belirlenen 21 çocuktan 10 deney 10 çocuk ise kontrol grubunu belirlemek için rastgele tespit edilmiştir. Deney grubunu oluşturan çocuklardan denek kaybı olmaması için 1 çocuk belirlenmiş fakat araştırmaya dahil edilmemiştir.

Deney grubu ailelerine, sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticisine uygulama öncesinde uygulanacak olan SESFAR müdahale programı hakkında bilgi verilmiştir. SESFAR müdahale programını uygulamak için ailelerden yazılı izin alınmıştır (Ek 6).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ait bilgiler aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Çocukların Bilgileri

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

Tablo 1’e bakıldığında çalışma grubunu oluşturan çocukların 10’u kız 10’u erkektir. Çocukların yaşları ortalaması ise 65aydır (62-70 ay).

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaşlarına İlişkin Betimsel Değerler

Gruplar	N	Minimum (Ay)	Maksimum (Ay)	$\bar{X}$	SS
Deney	10	62	70	65,50	2,838
Kontrol	10	62	70	65,40	2,875

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunu oluşturan öğrencilerin yaşlarının minimum 62 ay, maksimum 71 ay arasında olup ortalama yaşları 65,50 (SS=2,83)’dir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yaşlarına bakıldığında minimum 62 ay, maksimum 70 ay olup yaş ortalamaları 65,40 (SS=2,87)’ dir.

Araştırmaya Katılan Çocukların Ailelerin Özellikleri

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Demografik Özellikleri

Deney Ve Kontrol			
Grubu Çocukların Anneleri	Yaşı	Eğitim Durumu	Mesleği
DGÇA1	31	İlkokul	Ev Hanımı
DGÇA2	38	İlkokul	Ev Hanımı
DGÇA3	33	Ortaokul	Serbest meslek
DGÇA4	39	Ortaokul	Serbest meslek
DGÇA5	36	Lise	Sekreter
DGÇA6	31	Lise	Serbest meslek
DGÇA7	29	Lise	Sekreter
DGÇA8	29	Üniversite	Ev Hanımı
DGÇA9	31	Lise	Ev Hanımı
DGÇA10	33	Üniversite	Öğretmen
KGÇA1	27	Lise	Ön Muhasebe
KGÇA2	29	İlkokul	Ev Hanımı
KGÇA3	40	Lise	Ev Hanımı

KGÇA4	30	İlkokul	Ev Hanımı
KGÇA5	33	İlkokul	Ev Hanımı
KGÇA6	36	Ortaokul	Ev Hanımı
KGÇA7	29	Ortaokul	Ev Hanımı
KGÇA8	33	Lise	Ev Hanımı
KGÇA9	29	Üniversite	Öğretmen
KGÇA10	36	İlkokul	Aşçı

Çalışma grubunu oluşturan deney grubu öğrencilerinin annelerinin (DGÇA) yaşları 29 ile 39 arasında olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin (KGÇA) yaşları 27 ile 40 arasında olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin yaş ortalamaları 33 olup, standart sapması 3,559 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin yaş ortalamaları 32,20 olup, standart sapması 4,131 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenci annelerin eğitim durumları incelendiği zaman; deney grubu öğrenci annelerinin 2'si (%20) üniversite mezunu, 4'ü (%40) lise mezunu, 2'si (%20) ortaokul mezunu ve 2'sinin de (%20) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrenci annelerinin ise 1'i (%10) üniversite mezunu, 3'ü (%30) lise mezunu, 2'si (%20) ortaokul mezunu ve 4'ünün ise (%40) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenci annelerin meslekleri incelendiği zaman; deney grubu öğrenci annelerinin 4'ü (%40) ev hanımı, 3'ünün (%30) serbest meslek sahibi, 2'sinin (%20) sekreter ve 1'inin de (%10) öğretmen olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrenci annelerinin ise 7'si (%70) ev hanımı, 1'inin (%10) muhasebe elemanı, 1'inin (%10) aşçı ve 1'inin de (%10) öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Babalarının Demografik Özellikleri

Deney Ve Kontrol Grubu			
Çocukların Babaları	Yaşı	Öğrenim Durumu	Mesleği
DGÇB1	42	Lise	Serbest Meslek
DGÇB2	44	Ortaokul	Serbest Meslek
DGÇB3	33	Lise	Serbest Meslek
DGÇB4	43	İlkokul	Serbest Meslek
DGÇB5	44	Üniversite	Polis
DGÇB6	38	Lise	Serbest Meslek
DGÇB7	29	İlkokul	Serbest Meslek
DGÇB8	29	Lise	Asker
DGÇB9	34	İlkokul	Serbest Meslek
DGÇB10	35	Üniversite	Asker
KGÇB1	29	Lise	Serbest Meslek
KGÇB2	29	Lise	Memur
KGÇB3	41	Lise	Serbest Meslek
KGÇB4	37	Üniversite	Ziraat Mühendisi
KGÇB5	37	İlkokul	Serbest Meslek
KGÇB6	45	İlkokul	Serbest Meslek
KGÇB7	30	Ortaokul	Serbest Meslek
KGÇB8	36	Lise	Serbest Meslek
KGÇB9	33	Üniversite	Asker
KGÇB10	37	Lise	Serbest Meslek

Çalışma grubunu oluşturan deney grubu öğrencilerinin babalarının (DGÇB) yaşları 29 ile 44 arasında olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin babalarının (KGÇB) yaşları 29 ile 45 arasında olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının yaş ortalamaları 37,10 olup, standart sapması 5,934 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin babalarının yaş ortalamaları 35,40 olup, standart sapması 5,254 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenci babaların eğitim durumları incelendiği zaman; deney grubu öğrenci babalarının 2'si (%20) üniversite mezunu, 4'ü (%40)

lise mezunu, 1'i (%10) ortaokul mezunu ve 3'ünün de (%30) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrenci babalarının ise 2'si (%20) üniversite mezunu, 5'i (%50) lise mezunu, 1'i (%10) ortaokul mezunu ve 2'sinin ise (%20) ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrenci babaların meslekleri incelendiği zaman; deney grubu öğrenci babalarının 3'ünün (%30) polis veya asker olduğu, 7'sinin ise (%70) serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrenci babalarının ise 1'i (%10) mühendis, 1'nin (%10) memur, 1'inin (%10) polis veya asker ve 7'sinin ise (%70) serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir.

Araştırma Ortamı

Uygulama ilkokula bağlı okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenler odasında gerekli düzenlemeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler odasına sınıfta kullanılan daire masalar çocukların birbirini rahatlıkla görebileceği şekilde sandalyeleri de sınıfta kullandıkları sandalyelerdir. Uygulama sırasında kullanılacak materyaller önceden hazırlanarak uygun masaya hazırlanmıştır. Uygulama saatine öğretmenlerle görüşüldükten sonra kahvaltıdan sonraki saatte olması yönünde karar alınmıştır. Uygulama saatinde ise tüm öğretmenlerin derste olduğu saat olması uygulamanın sağlıklı olması için belirlenmiştir. Uygulama kaydı için uygulayıcının cep telefonu ile çocukların dikkatini dağıtmayacak şekilde ve uygulama alanını görecektir şekilde uygun bir köşeye yerleştirilmiştir.

Sesfar Müdahale Programı

Sesfar, sesbilgisel farkındalık becerilerinden 8 beceri alanı olan ve her beceri için 9 etkinlik barındıran 72 etkinlikten oluşan bir müdahale programıdır. Beceri alanları; sözcükleri hecelere ayırma, uyak farkındalığı, ilk ses göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atmadır. Tüm becerilerde uygulanan ilk etkinlikler çocukların amaçlanan beceriyi anlaması için hazırlanmıştır. Etkinlikler yapılandırılırken çocukların keyifle eğlenecekleri oyunlar ile hazırlanmıştır.

Sesfar müdahale programında alt becerilerde “sözcükleri hecelerine ayırma” (Ek 7) becerisinde yer alan etkinlikler de görsellere ait kelimelerdeki hece sayısı bir ile beş hece arasındadır. Etkinlikler oluşturulurken hepsi birbirinden farklı yapıda hazırlanmıştır. Sözcüklerdeki hece sayısını bulma etkinlikleri; hece sayısı aynı olan

görselleri eşleme, hece sayısı ile görseli tahmin etme, hece sayısına sahip olan görselleri bir araya getirmeden oluşmaktadır. “Heceleri birleştirme” (Ek 8) becerisi etkinliklerinde farklı heceleri birleştirerek yeni kelimeler bir araya getirme, yeni oluşan kelimeleri tahmin etme, başı ve sonu eksik bırakılan kelimelere yeni eklemelerle kelime üretme etkinlikleri yer alır.

Parçalara ayırma becerisi içinde yer alan “cümleyi sözcüklere ayırma” (Ek 9) becerisinde çocukların ilgisini cümleler kullanılmıştır. Cümleler en az iki en çok yedi kelimeden oluşmaktadır. Cümleyi sözcüklerine ayırma becerisinde sözcük sayısını bulma, kısa ve uzun sözcükleri bulma, sözcük sayısı aynı olan cümleleri eşleme ve gruplama etkinlikleri yer almaktadır.

Söylenişi benzer kelimeleri bulma becerisi “uyak farkındalığı” (Ek 10) etkinlikleri için tam ve zengin uyaklı sözcüklerden oluşan sözcükler belirlenmiştir. Söylenişi benzer kelimeler ile farklı olan kelimeleri bulma, söylenişi benzer olan sözcükleri eşleme, gruplama ve söylenişi benzer olan yeni kelimeler oluşturma gibi farklı etkinlikleri kapsamaktadır.

Çalışmada sesfar müdahale programını oluşturan sesbirimsel farkındalık beceri etkinlikleri uygulanmıştır. Sesbirimsel farkındalık beceri etkinliklerinde son sese göre eşleştirme becerisi etkinlikleri (Ek 11) yer alır. Son ses eşleştirme becerisi etkinlikleri son sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme, son sesleri farklı olan kelimeleri bulma, son sesleri aynı olan kelimeleri gruplama çalışmaları yapılmaktadır. İlk ses eşleştirme etkinlikleri ile benzerlik gösterir. İlk sese göre eşleştirme becerisi etkinlikleri (Ek 12) büyük birimlerden küçük birimlere doğru sıra izler. Bu beceride etkinlik içinde ilk sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme, ilk sesleri farklı olan kelimeleri bulma, ilk sesleri aynı olan kelimeleri gruplama, aynı ilk sese sahip kelime bulma çalışmaları yer almaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinden en zor kazanılan beceriler olan sözcüklerin ilk sesini (Ek 13) ve son sesini atma (Ek 14) becerileridir. Etkinlikleri kelimedeki ilk ve son sesi attıktan sonra geriye kalan kısmı söyleme, ilk ve son ses attıktan sonra geriye kalan kısmı diğer görseller arasından eşleme çalışmalarından oluşmaktadır.

Müdahale programında yer alan etkinlikler Dr. Deniz Akdal tarafından hazırlanmıştır. Etkinlikler grafik tasarımcılar tarafından çizilen 595 tane görsel içermektedir. Etkinliklerde kullanılan resimlerin uygunluğu için 1 özel eğitim öğretmeni, 2 akademisyen, 1 okul öncesi öğretmeni görüş bildirmiştir. Görsellerin dışında etkinliklerin yapılabilmesi için değişik oyun zeminleri yer almaktadır. Sesfar

müdahale programı modüler programlama yaklaşımı ile hazırlanmıştır. İçerikler öbekler halinde hazırlanmış öğrenme üniteleri parçalara ayrılmıştır. Her parça anlamlı bir bütün oluşturulmaktadır (Demirel, 2004). Programın yürütülmesi doğrudan öğretim modeline göre oluşturulmuştur. Uygulama kılavuzunda yer alan yönergeler bu modele göre hazırlanmıştır. 72 etkinliğe yer verilen programda doğrudan öğretim plan örnekleri özel eğitim uzmanı iki doktor öğretim üyesi tarafından incelenerek ve gerekli düzenlemelerle son halini almıştır. SESFAR' ın uygulaması ile ilgili ayrıntılı bilgi ana uygulama başlığı adı altında ilerleyen bölümlerde anlatılmaktadır.

Veri Toplama Süreçleri ve Veri Toplama Araçları Bilgi Formu

Bilgi formu; aile bilgi formu ve çocuk bilgi formu olarak iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çocukların doğum tarihi, etkinliklerde uygulama yapabilmesi için 1-7 arasındaki rakamlar bilgisi, herhangi bir yetersizliğin olup olmadığı, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim durumu, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gidip gitmeme durumu bilgilerini içerir. İkinci bölüm için çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerinin özellikleri hakkında bilgileri içeren form hazırlanmıştır (Ek 15). Çocukların aile bilgilerinde ise ebeveynlerin yaşı, eğitim durumu, sosyoekonomik düzeylerini içeren bilgilere yer verilmiştir. SESFAR müdahale programının pilot uygulaması yapılarak ana uygulama yapıldığı için bu araştırmada pilot çalışma yapılmamıştır. Araştırmada tüm uygulamalar video ile kayıt altına alınmıştır. Toplanan video kayıtları uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin elde edilmesinde kullanılmıştır. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Formu alanında uzman 3 özel eğitimci akademisyen ile birlikte oluşturulmuştur (Ek 16).

Anasınıf Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

Erken okuryazarlık testi 60- 72 ay arası çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren risk grubunda yer alan çocukları tespit eden standart bir değerlendirme aracıdır. EROT erken okuryazarlık becerilerini yedi boyutta değerlendirmektedir. Bunlar; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve

dinlediğini anlama becerileridir. Sesbilgisel farkındalık boyutunda sekiz alt test, harf bilgisi iki alt testten, diğer alt boyutlarda ise birer alt testten oluşmaktadır (Kargın ve diğerleri, 2015).

EROT' un Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışmalarına Ait Bilgiler

EROT' un kapsam geçerliliği üç ayrı üniversiteden dört farklı uzmanlık alanında öğretim üyelerinin katılımı ile oluşturulan hakem panelinde yapılmıştır. Yapılan pı değerlendirmeler sonucunda EROT' un kapsam geçerliliğini sağladığı bulunmuştur. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Testin madde yük değeri için kabul noktası.32 olarak temel alınmış ve bu değer altında kalan maddeler testten çıkarılmıştır (Kargın ve diğerleri, 2005). Sesbilgisel farkındalık alt testinde ses birimsele ait bilgilere yer verilmiştir. Sesbilgisel farkındalık alt testi olan sesbirimsel alt teste ilişkin madde sayıları ile alt-üst madde faktör yük değerleri Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Sesbilgisel Farkındalık Sesbirimsel 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 eşleme	4	.73-.43
c. Son sese göre eşleme	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 sesbilgisel farkındalık alt testinin.43 ile .93 arasında değiştiğini göstermektedir. Sonuç olarak sesbilgisel farkındalık alt testinin ölçmeyi planladığı yapıyı ölçtüğü görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık alt test sonuçları KR-20 analizi

sonucunun 87, Sperman Brown analiz sonucunun 67 olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda sesbilgisel farkındalık alt testinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kargın ve diğerleri, 2005).

EROT' un İçeriği

Erken okuryazarlık testi, erken okuryazarlık becerilerini; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerini yedi alt boyutta değerlendiren bir testtir. Araştırma içeriğinde sesbilgisel farkındalık boyutundan sesbirimsel alt testi kullanıldığı için yalnızca sesbirimsel farkındalık boyutu ile ilgili içeriğe yer verilecektir. Sesbilgisel farkındalık becerileri sekiz alt testten oluşmaktadır. Alt testleri uygulama esnasında çocuklara uygun yönerge verilerek ardından iki örnek madde çocuklarla beraber uygulanmaktadır. Çocuğun soruyu yanıtlaması için her soruda 5 saniye zaman verilmektedir. Örnek sorularda çocuklara sorular sorulduktan sonra ilk 5 saniye içinde cevap gelmezse veya çocuk cevabı yanlış söylerse uygulayıcı çocuğa model olmak için soruyu cevaplandırmaktadır. Örnek soru uygulaması bittikten sonra test maddelerinde çocuk soruyu yanıtlamadığında ve ya yanlış yanıtladığında uygulayıcı tepkide bulunmadan diğer soruya geçmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik alt testlerde her alt beceride 2 örnek madde ve 4 soru maddesi yer almaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerileri için toplam 16 örnek madde ve 32 soru bulunmaktadır (Kargın ve diğerleri, 2015).

Sesbilgisel farkındalık alt becerilerinin içeriğinde yer alan sesbirimsel alt testinde ilk sese ve son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk ve son sesini atma testleri yer almaktadır. Çocuklara ilk sese göre eşleştirme alt testinde üç seçenek içinden hedeflenen sözcük ile aynı sesle başlayan diğer görsellere ait sözcüğü tespit etmeleri beklenir. Tüm görseller sessiz harf ile başlatılmaktadır. Görsellere ait sözcüklerin isimlerinin hece bölünmeleri aynı, ilk ve son sesleri farklı oluşturulmuştur. Son sese göre eşleştirme alt testinde üç seçenek içinden hedeflenen sözcük ile aynı sesle başlayan diğer görsellere ait sözcüğü tespit etmeleri beklenir. Tüm görseller sessiz harf ile başlatılmaktadır. Sözcüklerin ilk sesini atma alt testinde çocuklardan kendilerine verilen sözcüğün ilk sesini atarak geriye kalanını söylemeleri beklenmektedir. Sözcüklerin son sesini atma alt testinde çocuklardan

kendilerine verilen sözcüğün son sesini atarak geriye kalanını söylemeleri beklenmektedir (Kargın ve diğerleri, 2005).

EROT' un Puanlanması ve Yorumlanması

Erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu becerilerin geliştirilmesinde desteklenmesi gereken çocukları tespit etmek için hazırlanmış bir test olduğundan her alt test için kesme puan saptanmıştır. Kesme noktasını belirlemek için Angoff yöntemi kullanılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileri için geliştirilen alt testin kesme noktası 50, kesme noktasına denk gelen madde sayısı 16 olarak tespit edilmiştir (Kargın ve diğerleri, 2005). Bu sonuç sesbilgisel farkındalık alt testinden sesbirimsel testten alınan puanın 16'dan az olması testin uygulandığı çocuğun sesbirimsel beceri açısından risk altında olduğunu göstermektedir. Testte çocukların verdikleri cevaplar puanlama sırasında doğru verdiği yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak puanlanmaktadır. Öntest ve sontest verilerinin toplanmasında sesbilgisel farkındalık alt testlerinden ilk sese göre eşleme, son sese göre eşleme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin sonsesini atma maddeleri kullanılmıştır.

- **Uygulama Süreci**
- **Uygulama Süreci**
- **Öntest aşaması**

EROT uygulaması için KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra uygulayıcının bulunduğu ilkokula bağlı okul öncesi eğitim kurumu müdürü bilgilendirilmiştir. Ailelerden yasal izin alındıktan sonra önceden belirlenmiş sessiz bir odada uygulanmıştır. Çalışmada 74 çocuğa erken okuryazarlık sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel beceri alt testi uygulanmıştır. Öntest verileri toplama sırasında sınıflarda kullanılan bir masa üzerine test materyalleri hazır bulundurulmuştur. Çocuğa uygun sandalyede uygulayıcı ile "L" pozisyonu ile oturtulmuştur. Öntest verilerin toplanmasında erken okuryazarlık testi uygulama kiti kullanılmıştır. EROT değerlendirme aracı ile sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel becerileri test puanlarında kesme

noktasının altında puan alan 20 çocuk belirlenmiştir. Test bitiminde elde edilen veriler sonucunda zayıf sesbirimsel farkındalık becerileri olan 20 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Çocukları belirledikten sonra Öğrenci Bilgi Formu ve Aile Bilgi Formu kullanılarak çocuk ve aile ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Deney öncesi aşamada uygulayıcı, çocuklara herhangi bir uygulama müdahale ya da geri bildirimde bulunmamıştır.

Deney Aşaması

Deney öncesi aşama bittikten sonra İlköğretim Dairesi Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların aileleri bilgilendirilmiş ve SESFAR müdahale programının uygulama izni ailelerden de alınmıştır. Okulda bulunan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek en uygun zaman ve saat dilimleri belirlenmiştir. “Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı” 4 hafta sürerek haftada 3 oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Her bir oturum yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Her bir oturumda 3 etkinlik yapılarak sesbilgisel farkındalık müdahale programında yer alan sesbirimsel etkinlikleri içeren 36 etkinlik uygulanmıştır. Uygulamada etkinlikler pazartesi, çarşamba ve cuma günleri saat 08.40’ da başlamış ve 09.10’ da bitmiştir. Tüm etkinliklerde uygulama öncesi ve sonrasında 5 dakika süren sohbetler gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı çocukların branş derslerine girdiği için her birini tanımakta ve iletişim kurması kolay olmuştur. Bir aylık uygulama sürecinde deney grubu çocukların ikisi bir gün, bir diğer çocuk ise iki gün uygulamalara katılamamıştır.

Deney grubu çocuklara uygulama sırasında SESFAR müdahale programı içinde varolan etkinlikler doğrudan öğretim modeline göre hazırlanan uygulamalar aynen uygulanmıştır. Etkinliklerin nasıl uygulanacağı doğrudan öğretim modeli ile açıklanmıştır.

Etkinliklere geçmeden önce uygulayıcı çocuklara o gün yapılacak etkinliklerden haberdar etmiştir. Sohbet sırasında önceki bilgileri tekrar edilmiştir. Etkinliği içeren materyal malzemeleri çoğaltılmıştır. Uygulayıcı ile birlikte materyaller çocuklarla birlikte hazırlanmıştır. Malzemeler tüm çocukların önünde hazır bulunduktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında doğrudan öğretim modeline göre üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşama olan model olma aşamasında uygulayıcı çocuklara etkinliğin nasıl yapılacağını örnekle açıklamıştır. Uygulayıcı çocuklara etkinliği açık ve ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir.

Rehberli uygulama aşaması olan ikinci aşamada uygulayıcı çocuklarla birlikte etkinlik uygulanmıştır. Bu aşamada çocukların aktif katılımı ile uygulayıcının rolü giderek azalmıştır. Çocuklara geri dönütler bu aşamada verilmiştir. Bağımsızlık aşamasında çocuklar etkinliği bağımsız bir şekilde yapmışlardır. Bağımsızlık aşaması tüm çocuklar etkinlikleri bitene kadar sürmüştür.

Uygulama aşamasında müdahale programında kullanılacak olan etkinliklerdeki sesbirimsel farkındalık becerilerinin haftalık oturumları aşağıdaki gibidir.

1. Hafta; son sese göre eşleme becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
2. hafta; ilk sese göre eşleme becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
3. hafta; sözcüklerin son sesini atma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.
4. hafta; sözcüklerin ilk sesini atma becerilerine yönelik 9 etkinlik uygulanmıştır.

Deney aşamasında uygulanan etkinliklerin beceri dağılımı Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney Aşamasında Uygulanan Etkinliklerin Beceri Dağılımı

SESFAR sesbirimsel uygulama planı	Son sese göre eşleştirme	İlk sese göre eşleştirme	Sözcüklerin son sesini atma	Sözcüklerin ilk sesini atma
1.Oturum	3 Etkinlik			
1.Hafta 2.Oturum	3 Etkinlik			
3.Oturum	3 Etkinlik			
1.Oturum		3Etkinlik		
2.Hafta 2.Oturum		3Etkinlik		
3.Oturum		3 Etkinlik		
1. Oturum			3 Etkinlik	
3.Hafta 2. Oturum			3 Etkinlik	
3.Oturum			3 Etkinlik	
1. Oturum				3 Etkinlik
4.Hafta 2. Oturum				3 Etkinlik
3.Oturum				3Etkinlik

Uygulama süreci bittikten sonra risk grubunda belirlenen fakat uygulamaya alınmayan diğer çocuklara da müdahale programı ders programlarının içinde uygulanmıştır.

Sontest Aşaması

SESFAR müdahale programı içerisinde olan sesbirimsel becerileri içeren etkinlikler uygulandıktan sonra çocukların sontest puan verilerini belirlemek amacıyla erken okuryazarlık testi çalışma grubu çocuklarına yeniden uygulanmıştır. Test verilerini elde etme sürecinde çocuklara bir uygulama, müdahale veya geribildirim verilmemiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada veri analiz sürecinde çalışma grubunun büyüklüğü 10 olduğu için nonparametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Nonparametrik testlerin uygulanması çalışmada örneklem sayısı ve bağımsız değişkenin kategorileri için örneklem büyüklüğü 30' un altında ise uygulanır (Kalaycı, 2014). Verilerin analizinde 0.05 anlam düzeyine göre yorumlanmıştır.

Çalışmada gruplar arası karşılaştırmalarda MannWhitney U testi; uygulama öncesi deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubuna yapılan sontest puanları arasındaki farkı tespit etmek için kullanılmıştır.

Wilcoxon işaretli sıralar testi, deney ve kontrol gruplarının grup içi öntest, sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Wilcoxon testi araştırmaya konu olan örnekleme iki durumda ölçülüyorsa kullanılır. Wilcoxon İşaret Testi aynı örneklem üzerinde önce ve sonra toplanan verilerin karşılaştırılması için kullanılan eşleştirilmiş t testinin non parametrik karşılığıdır (Kalaycı, 2014).

Analizlerde (n^2) değerinden yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenin (SESFAR) bağımlı değişken (sesbirimsel farkındalık becerileri) üzerindeki etki büyüklüğü belirlenmiştir. Literatürde “Eta kare” diye bilinen etki büyüklüğünün bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değer alır (Kalaycı, 2014).

Veri Analizinde Geçerlik Ve Güvenirlik Verileri

SESFAR Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Güvenirlik verileri bağımlı değişken için toplanan video kayıtlarından oluşmaktadır. Video kayıtları yansız atama yolu ile seçilmiştir. Bağımlı değişkeni içeren video kayıtlarının %30 u iki bağımsız gözlemci tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik ise “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı çarp 100” formülü ile analiz edilmiştir (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). Sesbirimsel farkındalık becerilerine ait güvenilirlik verileri Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Güvenirlik Verisi

Madde	Tam Güvenirlik (%)
Son Sese Göre Eşleme	97
İlk Sese Göre Eşleme	100
Sözcüklerin Son Sesini Atma	100
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	100
Toplam	99.50

Tablo 7’ de kodlayıcılar arası güvenilirlik % 99.50 (tanj % 98-100) olduğu bulunmuştur. Bu oran bağımlı değişken için toplanan verilerin güvenilir olarak analiz edildiğini göstermektedir.

SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulama güvenirliliğinin bağımsız değişkenlerden elde edilen veri kayıtlarının en az %20’si ile yapılması gerekmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Bu doğrultuda araştırma süresince uygulanan bağımsız değişken sesbilgisel farkındalık müdahale programı etkinliklerinin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek amacı ile dört alt becerilerden rastgele seçilen videoların %20’sinden uygulama güvenirliliği 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 sesbirimsel uygulama güvenirliliği formu ile toplanan verilerin analizi Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

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

SESFAR uygulama güvenilirlik ortalaması % 95.20' dir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

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

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 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

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

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Deney	10	10,50	105,00		
Kontrol	10	10,50	105,00	,000	1,000
Toplam	20				

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri ön test sıra ortalaması incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 10.50 kontrol grubunun sıra ortalamasının da 10.50 olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($z=-,000$; $p<0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını göstermektedir. Tablo 9 incelendiğinde grupların öntest betimsel istatistik sonuçların bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest Performansları

Sesbirimsel Farkındalık Beceri Performansları		İlkseseşl öntest	Sonseseşl öntest	İlksesatma öntest	Sonsesatma öntest	Sesbirimsel Farkındalık
		Öntest	Öntest	Öntest	Öntest	Öntest
DENEY GRUBU	D1	0	0	0	0	0
	D2	1	1	0	0	2
	D3	0	0	0	0	0
	D4	1	1	0	0	2
	D5	0	0	0	0	0
	D6	1	1	0	0	2
	D7	1	1	0	0	2
	D8	1	1	0	0	2
	D9	1	1	0	0	2
	D10	0	0	0	0	0
KONTROL GRUBU	K1	1	1	0	0	2
	K2	0	0	0	0	0
	K3	1	1	0	0	2
	K4	0	0	0	0	0
	K5	0	0	0	0	0
	K6	0	0	0	0	0
	K7	1	0	0	0	1
	K8	2	1	0	0	3
	K9	1	1	0	0	2
	K10	1	1	0	0	2

Tablo 10’ d deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest puanları incelendiği zaman deney ve kontrol gruplarının homojen bir yapıda olduğu görülmektedir.

Tablo 11.

Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Öntest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler

Sesbirimsel Farkındalık Öntest Performansları	N	$\bar{X}$	Medyan	SS	Min.	Max.	Varyans	Ranj
Deney Grubu Çocukları Öntest Performansları	10	1,20	2,00	1,033	0	2	1,067	2
Kontrol Grubu Çocukları Öntest Performansları	10	1,20	1,50	1,135	0	3	1,289	3

Tablo 11’de deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest performanslarının betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında; deney grubunda yer alan çocukların öntest performans ortalaması $\bar{X} = 1,20$; Medyanı 2,00; Standart Sapması 1,03; Minimum ve Maksimum değeri 0 - 2; Varyansı 1,06 ve ranj değeri ise 2’dir. Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest performans ortalaması $\bar{X} = 1,20$; Medyanı 1,50; Standart Sapması 1,13; Minimum ve Maksimum değeri 0-3; Varyansı 1,28 ve ranj değeri ise 3’tür.

Tablo 12.

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

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Z	P
Deney	10	15,50	155,00		
Kontrol	10	5,50	55,00	-3,827	,000
Toplam	20				

$p < ,005$

Tablo 12 incelendiği zaman deney ve kontrol grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri son test sıra ortalamasına bakıldığında deney grubunun sıra ortalamasının 15,50 olduğu ve 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 ($z=-3,827$; $p<0,05$). Bu bulgu, deney grubuna uygulanan müdahale programının deney grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişimine istatistiksel olarak da anlamlı düzeyde katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 13'e göre de grupların sontest betimsel istatistik sonuçlarının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 13.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Sontest Performansları

Sesbirimsel Farkındalık Beceri Performansları		İlkseseşl sontest	Sonseseşl sontest	İlksesatma sontest	Sonsesatma sontest	Sesbirimse l Farkındalı
		Sontest	Sontest	Sontest	Sontest	Sontest
DENEY GRUBU	D1	4	4	3	3	14
	D2	4	4	4	4	16
	D3	4	4	4	3	15
	D4	4	4	4	3	15
	D5	3	3	3	3	12
	D6	4	4	4	4	16
	D7	4	3	4	3	14
	D8	4	4	4	4	16
	D9	4	4	4	4	16
	D10	4	4	4	2	14

KONTROL GRUBU	K1	1	1	0	0	2
	K2	0	0	0	0	0
	K3	1	0	0	0	1
	K4	0	0	0	0	0
	K5	0	0	0	0	0
	K6	0	0	0	0	0
	K7	1	0	0	0	1
	K8	1	0	0	0	1
	K9	1	1	0	0	2
	K10	1	1	0		2

Tablo 13'te görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sesbirimsel farkındalık ölçeğinin son testine yönelik puanları, deney grubunda yer alan öğrencilerin sesbirimsel farkındalık ölçeği son testi puanlarına göre daha düşük kalmaktadır. Bu bağlamda deney grubuna uygulanan sesbilgisel farkındalık müdahale programının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 14.

Sesbirimsel Farkındalık Becerileri Sontest Performanslarına İlişkin Betimsel Değerler

Sesbilgisel Farkındalık Sontest Performansları	N	$\bar{X}$	Medyan	SS	Min.	Max.	Varyans	Ranj
Deney Grubu Çocukları Sontest Performansları	10	14,80	15,00	1,317	12	16	1,733	4
Kontrol Grubu Çocukları Sontest Performansları	10	,90	1,00	,876	0	2	,767	2

Tablo 14’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest performanslarının betimsel istatistik sonuçlarına yer almaktadır. Buna göre; deney grubunda yer alan çocukların sontest performans ortalaması $\bar{X} = 14,80$; Medyanı 15,00; Standart Sapması 1,31; Minimum ve Maksimum değeri 12 - 16; Varyansı 1,73 ve ranj değerinin ise 4 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest performans ortalaması $\bar{X} = ,90$; Medyan 1,00; Standart Sapması,876; Minimum ve Maksimum değeri 0 - 2; Varyansı 7,67 ve ranj değeri ise 2’dir.

Grup İçi Karşılaştırma

Deney ve kontrol gruplarının grup içi öntest sontest puanlarını karşılaştırılmak için iki farklı Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öncelikle deney grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, analizden elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

Deney Grubu Sesbirimsel 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	-2,871	,004*
Pozitif sıralar	0	,00	,00		
Eşit	0				
Toplam	10				

* $p < ,005$

Tablo 15’de görüldüğü gibi deney grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri öntest-sontest sıra ortalamasına bakıldığı zaman deney grubunu oluşturan öğrencilerin sesbirimsel farkındalık becerileri öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Varolan farkın kaynağı sontest lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuç, müdahale programının deney grubunu

oluşturan öğrencilerin sesbirimsel farkındalık becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir.

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, analizden elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

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

Kontrol Grubu Öntest – Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,342	,180
Pozitif sıralar	2	1,50	3,00		
Eşit	8				
Toplam	10				

$p>,005$

Tablo 16’da kontrol grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri öntest-sontest sıra ortalaması incelendiği zaman deney kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri öntest ve sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak 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 öğrencilerinin sesbirimsel farkındalık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişme olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının, zayıf sesbirimsel farkındalık becerilerine sahip olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkililiğinin incelemesiyle elde edilen bulgular, literatürde yer alan araştırmalar ile tartışılmıştır. Çalışma 60-72 aylık çocuklar ile zayıf sesbirimsel farkındalık becerileri olan 20 çocuk ile sürdürülmüştür. Erken okuryazarlık testi sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalığı zayıf olan 10 çocuk deney grubu, 10 çocuk kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 4 haftalık SESFAR müdahale programının sesbirimsel farkındalık etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarında olan çocukların sesbirimsel farkındalık performansları karşılaştırılarak programın etkililiği belirlenme amaçlanmıştır. Çalışmada SESFAR' ın sesbirimsel açıdan etkililiğinin incelenmesi için; ön değerlendirme, müdahale ve son değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Ön değerlendirme aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara EROT' un sesbilgisel farkındalık alt testinde sesbirimsel farkındalık alt testi uygulanmıştır. Müdahale öncesinde sesbirimsel farkındalık becerilerinin benzer olması sağlanmıştır. Müdahale sonrasında deney ve kontrol grubu çocukları arasında ortaya çıkacak farkın, müdahaleden kaynaklıp kaynaklanmadığı incelenmiştir. Müdahale aşamasında deney grubunda yer alan çocuklara 4 hafta SESFAR programının sesbirimsel etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama etkinlikleri araştırmacı tarafından grup öğretimi ile doğrudan öğretim yöntemi ile yapılmıştır. Son değerlendirme aşamasında ise deney ve kontrol gruplarının sesbirimsel farkındalık becerileri yeniden EROT ile değerlendirilmiş ve gruplararası anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlara göre müdahale sonrasında yapılan son değerlendirmede deney ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık performansları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgu ile SESFAR müdahale programının zayıf sesbirimsel farkındalığı olan çocukların sesbirimsel farkındalık becerisi gelişimlerinde etkili olduğunu göstermektedir.

SESFAR müdahale programı sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme amacıyla içeriği ve uygulanışı 60-72 ay çocukların yaş ve genel gelişimlerine uygun olarak geliştirilen bir müdahale programıdır. Okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden program çocuklarda gelişecek becerilerin çocukların ilgisini çeken, seviyelerine uygun oyunlar ile etkinlikler oluşturulmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen ortam çocukların zevkle vakit geçirecekleri eğlenerek etkinlikleri oynayacak şekilde planlanmıştır. Sosyal gelişimleri destekleyen etkinlikler ile çocukların birbiriyle iletişim kurmasını sağlamakta ve oluşan problemleri birlikte çözmelerini desteklemektedir. Programın oyun temelli olması ile çocuklar çocuklar zevkli rahat bir ortamda, çocukların merakını uyandıran görseller ile farklı düşünceler üretmekte sınıf içi varolan uygulamalardan farklı olarak çocukların etkinliklere heyecanla katılmasını sağlamaktadır. Çocuklar etkinlikleri yapmak için güdülenmekte eğlenerek öğrenmekte kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler merak uyandırmaktadır. Bu özellik SESFAR' ın en önemli yanlarından biridir (Akdağ, 2018).

SESFAR müdahale programı sesbilgisel farkındalık becerilerinden dört alt boyutu içeren programdır. Kelime farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirimsel farkındalık becerileridir. Literatürde sesbilgisel farkındalık becerileri altında yer alan bu beceriler kesinlikle erken çocukluk dönemi içinde kazanılması gereken temel okuma yazma becerileridir ve çocukların gelecekte iyi birer okuyucu olmalarını sağlayan beceriler olduğu birçok çalışmada önemle üzerinde durulmuştur (Adams, 1990, Nielsen ve Luetke, 2002). Erken çocuklukta sahip olunan sesbilgisel farkındalık becerileri ile gelecekteki okuma hızları arasında olumlu bağlantıların varlığı belirtilmiştir (Ball ve Blachman, 1991; Walker ve Clancy-Menchett, 2013, Torgeson ve diğ. 1994) . Uluslararası literatürde çocukların erken dönemde sesbilgisel farkındalık performanslarını arttırmak için pek çok müdahale programının geliştirilerek etkili sonuçlar olduğunu farklı çalışmalarda da yer verilmiştir (Blachman ve diğ, 1999; Guidry, 2003, Malsanka ve Joseph, 2002).

Akdağ (2018)'ın "Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının" etkililiğinin incelendiği araştırmada; deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu araştırmada yer alan deney ve kontrol grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri açısından uygulama öncesinde anlamlı farklılık olmadığı için birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada deney grubuna uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarının sesbirimsel farkındalık becerileri sontest sıra ortalamaları, deney grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde fayda sağladığı görülmektedir. Akdal'ın çalışmasında deney ve kontrol gruplarının sesbilgisel farkındalık becerileri sontest sıra ortalamaları sonuçları uygulanan müdahale programının deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine anlamlı olarak katkı sağladığı görülmektedir.

Deney grubunun sesbirimsel farkındalık becerileri öntest-sontest sıra ortalamasında müdahale programının deney grubu çocukların sesbirimsel farkındalık becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur. Akdal'ın çalışmasında deney grubu sesbilgisel farkındalık becerileri öntest-sontest ortalamalarında müdahale programının deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Uygulanan programın sesbirimsel becerilerini de geliştirdiği lehinedir.

Sesbirimsel farkındalık becerisi SESFAR müdahale programının içinde önemli bir yer alarak öğretmenlerin desteklenmesi noktasında sınırlılıklar yaşadıkları bilinen bir becerisidir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerisi okumanın en önemli yordayıcısıdır ve gelecekteki okuma performanslarının destekleyicisidir (Hay ve Barrsley, 2012; Lundberg ve diğ., 2010). Sesbirimsel farkındalık becerileri açısından alanyazın incelendiğinde sesleri ayrıştırarak sesleri atma, eşleme, birleştirme ve ayırma becerilerinden oluştuğu ve bu becerilerin gelişmesi için güçlü uygulamaların okuma düzeylerini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Chiappe ve diğ., 2002). SESFAR müdahale programının içinde olan sesbiirimsel farkındalık alt becerileri ile ilgili 36 etkinliğe yer verilmiştir. Programın önemli bir bölümü sesbirimsel farkındalık etkinliklerinden oluşmaktadır. Şahin' in (2019), okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşlerini ve erken okuryazarlık becerileri açısından KKTC' de kullanılan okul öncesi eğitim programının incelenmesi araştırmasında programda sözcük bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili iki, yazı farkındalığı becerisi için üç, harf bilgisi becerisi için ise bir öğrenme çıktısının varolduğuna değinilmiştir. Okul öncesi eğitim programının erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel becerilerin olması gereklidir.

KKTC’ de okul öncesi öğretmenlerinin ses etkinliklerini harf tanıtmaya ve yazdırma öğretimini uyguladıkları, ilk ses ve son ses eşleme, ilk ve son ses atma etkinliklerinin yapılmadığı görülmektedir. SESFAR müdahale programının sesbirimsel etkinliklere yer vererek öğretmenleri destekleyeceği programda yer alan önemli bir eksikliği giderdiği görülmektedir. Sesbirimsel etkinlikleri oyun temelli, çocukların ilgisini çekerek uygulanmıştır.

Kartal ve Güner’ ‘ in (2017) de “ses bilgisi farkındalığı için Türkiye’ de kullanılan okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabının incelenmesi” çalışmasında programda sesbilgisel farkındalığın gelişimi için kazanım olduğu fakat etkinlik örneklerine yer vermediği için çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalığın ileri ki okuma dönemlerinin temel taşı olduğu gerçeği ile programlarda gerekli yeri alması gerekmektedir.

SESFAR Türkiye’ de yapılan ilk ve en kapsayıcı müdahale programıdır. Erken okuryazarlık becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesi yönünden destek sağlayan bir programdır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ilk kez uygulanmıştır.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan çıkarılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Gruplar hemojen bir yapıdadır.

SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu ile müdahale programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir.

SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılan deney grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerinin anlamlı bir şekilde artmıştır.

SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimsel farkındalık becerileri programına katılmayan kontrol grubu çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir.

SESFAR müdahale programının sesbirimsel etkinliklerinin çocukların sesbirimsel farkındalık becerilerini geliştirmektedir. Türkiye’de en kapsayıcı ve tek olan SESFAR müdahale programı KKTC’ de ilk kez uygulanmıştır. Uygulaması kolay, düşük maliyetli, anlaşılabilir olduğu için öğretmenler ve aileler tarafından kolayca uygulanabilir. Okumanın temel taşı olan erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştiren program okul öncesinde risk grubunda olan çocukların gelişimi için oldukça önemlidir.

Öneriler

KKTC’ de zayıf sesbirimsel farkındalık becerilerine sahip çocukların sesbirimsel farkındalık becerilerini destekleyen ilk çalışma olması ve SESFAR müdahale programının ilk kez uygulanmış olması sebebiyle ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Müdahale programı aileler tarafından da çocuklarına uygulanarak çocuklarının sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. Yapılan çalışmanın uzun dönemde etkilerini görmek için boylamsal çalışma yapılabilir.
3. Yapılan uygulamanın uygulandığı çocukların aileleri ve öğretmenlerinin üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Araştırma kapsamında küçük grup ile 20 çocuk ile çalışılmıştır. İleri ki çalışmalarda büyük grup ile çalışılarak programın etkisi incelenebilir.
5. Araştırmada etkinlikler programda var olduğu gibi doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanmıştır. Yapılacak çalışmalarda farklı yöntem ve modeller kullanılabilir.
6. Araştırmada sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Diğer sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde programın etkililiği araştırılabilir.
7. Farklı müdahale programları geliştirilerek etkililiği araştırılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Zayıf sesbirimsel farkındalık becerisi olan çocuklar için sınıf içinde erken okuryazarlık köşeleri oluşturulabilir, farklı eğitim materyalleri ile sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişimi desteklenebilir.
2. SESFAR müdahale programının uygulanması için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından tüm okul öncesi öğretmenlerine ve ilkokul öğretmenlerine kurslar, seminerler ile öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili bilgileri arttırılmalıdır.
3. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren Atatürk Öğretmen Akademisi’ nin eğitim öğretim müfredatına erken okuryazarlık ve sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren SESFAR müdahale programı tanıtılarak uygulanması sağlanmalıdır.

4. Okul öncesinde erken okuryazarlık testi ile çocukların becerileri taranarak gerekli desteğin verilmesi bakanlığın ilköğretim dairesinin denetiminde olması önerilebilir.
5. Sesbirimsel etkinlikleri artırılarak farklı sözcük ve resimlerle uygulanabilir.
6. SESFAR müdahale programının sesbirimsel etkinlikleri uygulanmıştır. Programın tamamı yıl içinde yapılacak olan haftalık planlara eklenerek uygulanabilir.
7. Uygulanan program kontrol grubunda uygulanabilir.
8. 1.sınıfa yeni başlayan henüz okuma yazma eğitimi almamış çocuklara uygulanabilir.
9. Aile eğitimlerinde ailelere sesbilgisel ve sesbirimsel farkındalık becerileri farkındalığı verilerek çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerin gelişimi desteklenebilir.

Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F., (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 63-73.
- Adams, M.J. (1990). Beginning to read. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Akdal, D., Kargın, T., (2019). “Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6). kefdergi.kastamonu.edu.tr
- 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, E. (1996). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses birim duyarlılığı) karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu Koç, A., Bekman, S. ve Taylan, E. E. (2004). Güneydoğu anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı. <http://www.acev.org/arastirma>
- 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.
- Allor, J. H. (2002). “The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development”. *Lerning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* *Dumlupınar University Graduate School of Education Journal*, 3(1), 37-49 E-ISSN: 2645-9035.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545.

- Arnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11, 253-275.
- 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.
- Anthony, J. L., and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Arman, F. (2014). Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asfendis, G. (2008). Phonemic awareness and early intervention: an evaluation of a pilot phonemic awareness program. Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University, USA.
- Au, K. H. A. (2000). Multicultural perspective on policies for improving literacy achievement. *Handbook of Reading Research*. NJ:Erlbaum: Mahway.
- 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. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. çev. O. Gündüz. İstanbul: Kaktüs Yayınları (Orijinal Basım Tarihi, 2007).
- 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.

- 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.
- Biber, K. (2014). *Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri, Erken Çocukluk Eğitimi*, (Edt. Gülaçtı, F., Tüm kaya, S.). Pegem Akademi, Ankara.
- Bulut, M. (2015). *Dünyada ve türkiye’ de okuma yazma kültürü, ilkokuma ve yazma öğretimi*(Edt. Yılar, Ö.), Pegem Akademi, Ankara.
- Bradley, L, & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sound and learning to read: A casual connection. *Nature*, 301(3), 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.
- 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*, 2 (pp. 311- 332). New York: Guilford.
- 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.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics’ phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.(10. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., & 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.

- Cabell, S. Q., McGinty, A. S. ve Justice L. M. (2007). Assessing print knowledge. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy*. San Diego: Plural.
- Cairney, T. H. & Munsie, L. (1995). Parent participation in literacy learning. *The Reading Teacher*, 48 (5).
- Carnine, D.W. , Silbert, J. ve Kameenui, E.J. (2004). *Direct instruction reading* (4th edition). Upper Sadle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- 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.
- Casalis, S., & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142.
- Castles, A., Holmes, V.M., Neath, J. ve Kinoshita, S. (2003). ‘‘How does orthographic knowledge influence performance on phonological awareness tasks?’’ *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56, 445- 468.
- Cassady,J.C., Smith, L. L. Ve Huber, L.K. (2005). Enhancing validity in phonological awareness assessment through computer-supported testing, practical assess-ment, *Research and Evaluation*, 10 (18), 1-13.
- Chard, D. J., and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- 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.
- Çetin, Ö., Ş. (2014). The investigation of pre-school children’s print awareness and skills for writing preparation. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (3), 342-360, July .[Online]: <http://www.keg.aku.edu.tr> DOI number: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7036>
- 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.
- Demir kaya, S., ve Bartan, M., (2014). “Çocuklara iletişimi öğretme: dil okuryazarlık ve sanat”, Edt:İnan Hatice Zeynep ve İnan Taşkın: Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar, Nobel, Ankara.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme: öğretme sanatı. PegemA Yayıncılık.
- Desmond, S. K. (2008). The effects of rhyme on phonological sensitivities (Unpublished Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University.
- Dinç, B. & Parpucu, N.(2018). Fonolojik farkındalık. Ankara: Anı.
- Elbro, C. (1990). Differences in dyslexia. A study of reading strategies and deficits in alinguistic perspective (Unpublished Doctoral Dissertation). Munksgaard.
- Ege, P. (2005). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. Topbaş, S.S. (Ed.), Dil ve kavram gelişimi (140-144). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ege, P. (2006).Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), Learning and teaching reading (pp. 7-28). London: *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*.
- 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.
- 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.
- Ergül, C., (2016). Sık Rastlanan Yetersizlikler, , Diken, H.,İ.(Ed.) Erken çocukluk eğitimi, Pegem Akademi, Ankara.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4).

- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1499-1510.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları araştırmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4).
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. İçinde T. Erdoğan (Ed.). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları (s. 109-131). Ankara: Eğiten Kitap.
- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (2), 212-219.
- Fisher, B. (1991). Reading and writing in a kinder garden classroom. *Teacher Education and Special Education*, 1.
- 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.
- Fukuda, C. (2013). Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Colifornia Riverside.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123, 71-99.

- 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.
- Gillon, G. T. (2017). Phonological awareness: From research to practice. New York: Guilford Publications.
- Girolametto, L., Lefebvre, E. P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38 (1), 72.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 111-125.
- Gökkuş, İ. (2016). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Gupta, M. S. (2009). Early childhood care and education. New Delhi: Eastern Economy Edition.
- 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.
- Good, R. H., and Kaminski, R. A. (2010). Dynamic indicators of basic early literacy skills next. Eugene, OR: Dynamic Measurement Group.
- 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.
- Goswami, U., Bryant, P. E. (1990). Phonological Skills and Learning to Read. London: Erlbaum.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1) 17-30.
- Gül, D. E. (2004). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Güldenöglü, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güleç, G. (2008). Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık araştırmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güney, F. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Güldenöglü, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 18-38.
- 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.
- 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.
- Heward, W.L. (2009). *Exceptional children: an introduction to special education* (9th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice.
- 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.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247.
- 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 onsets awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 2-28.

- 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.
- Jordan, G. E., Snow, C.E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE. The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. and Ezell, H. (2004). Print Referencing: An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. 35(185-193).
- 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).
- Karakelle, S. (1998). İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karaman, G. (2015). Dil ve erken okuryazarlık. (Edt. Temel, F.) Ankara: Hedef.
- Karaman, G. (2013). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, H., Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi, *Ana Dili Eğitim Dergisi*.
<http://static.dergipark.org.tr/articledownload/4de4/52c0/0217/588f01a0db7a9.pdf>? Adresinden 23.05.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B., Ergül C., (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: ankara örnekleme, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1). Sayfa No: 61-87 DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.299868.
- Kameenui, E.J. ve Simmons, D.C. (1990). Designing instructional strategies: the prevention of academic learning problems. Colombus, OH: Merrill.
- Kayhan, E. (2010). İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Kerem, A. E. (2001). “Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi”. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kirby, J.R., Desrochers, A., Roth, L., ve Lai, S. S.V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49, 103-110.
- Konza, D. (2011). Understanding the literacy process: *Phonological awareness. Research into Practice*, 1(2), 1-6.
- Kothari, C.R ve Garg, G (2015). Research methodology: Methods and techniques, third edition. Daryaganj, New Delhi: New Age International Publishers.
- Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2004). Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning. Boston: Pearson/A and B.
- 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.
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (8th ed.). Boston-New York: Houghton Mifflin Company.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Carter, B., and Fischer, F. W. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Haskins Laboratories*, 145-157.
- Liberman, I. Y., and Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben, and C. A. Perfetti (Eds.) Learning to

- 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.
- Lonigan C. J., Schatschneider C., & 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., 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.
- 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.
- 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.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284.
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., & Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during Head Start circle-time. *Child Study Journal*, 30, 143–151.
- 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.
- McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.
- MEB, (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: okuma yazmaya hazırlık. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduler_pdf/okuma%20yazma%20haz%C4%B1k.pdf, erişim tarihi: 27.11.2019.

- Michalick-Triginelli, M. F. & Cardoso-Martins C. (2015). The role of phonological awareness and rapid automatized naming in the prediction of reading difficulties in Portuguese. *Psychology*, 28(4), 823-828.
- 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.
- Moats, L. C. (2010). *Speech to print language essentials for teachers* (2nd Edition). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Morton, R. (2011). Phonological awareness and reading ability in children. Southern Illinois University Carbondale research papers.
- Moore, D. W. (2007). Direct instruction: Targeted strategies for student success. Journal National Geographic School Publishing, 1-3.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive*. London: Routledge.
- 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.
- 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., & Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. New York: Guilford Publication.
- 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'Connor, R. E., Jenkins, J. R., & Slocum, T. A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: *Essential instructional content*. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 202-217.

- Ololube, NP; Kpolovie, PJ ve Makewa, LN (2015). Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technology. USA: Information Science Reference.
- Olszewski Jr, A. K. (2015). Modeling alphabet skills as instructive feedback within a phonological awareness curriculum. University of South Florida.
- Ott, P. (1997). How to detect and manage dyslexia - A reference and resource manual. London: Heinemann Educational Pub.
- Owens, R. (2005). Language development: an introduction (6th Edition). Boston: Pearson Education.
- Parpucu, N.ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Peeters, M., Verhoeven, L., de Moor, J., van Balkom, H., & van Leeuwe, J. (2009). Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 445-461.
- 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.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 25(3), 110-123.
- Phillips, B., M., Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- 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.
- 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.

- Roth , F., Troia, A., Worthington, C.,ve Handy, D. (2006).Promoting awareness of sounds in speech (Pass): The effects of invervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29, 64-68.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(2).
- Share,D.L. (1999).''Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis''. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Schickedanz, J. A., & Casbergue, R. M. (2009). Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and Marks. Newark, DE: International Reading Association.
- 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.
- Schmitz, S. (2011). The development of phonological awareness in y oung children: examining the effectiveness of a phonological awareness program. open access theses and dissertations from the college of education and human sciences. Paper 112.
- 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.
- 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., & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- 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.
- Stegelin, D. (2004). Early childhood education. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*, 115-123. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.
- Snowling, M., Stackhouse, J., (2001). ‘Dyslexia, speech and language: A practitioner’s handbook’. UK: Atheneum Press, Whurr Pub.
- Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- 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.
- Triplett, J. D. (2016). *Students' phonological awareness literacy screening and school readiness* (Unpublished Doctoral Dissertation). East Tennessee State University, USA.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271–301). New York: Guilford.
- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on Word learning in kindergarten children. *Journal of educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In R. J. Sternberg & L. Spear-

Swerling (Eds.), Perspectives on learning disabilities (pp. 231–262). New Haven: Westview.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007- 9108-4.

TDK

(2015). Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=OKURYAZAR(erişim tarihi:23.11.2019)

Tekin-İftar, E. (Ed). (2012). Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Turan, F., Gül, G. (2008). “Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.

Turan, F., ve Akoğlu, G., (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt:36, Sayı:161, 64-75.

Turan, F. (2013). Erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerileri. *Eğitimci Dergisi*, (2013), 24, 27-35.

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.

Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.

Uzuner, Y. (1997). Filizlenen okuryazarlık. *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Semineri*, 16-17 Ekim, Ankara.

Üstün, E. (2007). Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi. İstanbul: Morpa Kültür.

Van Viersen, S., de Bree, E. H., Verdam, M., Krikhaar, E., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2017). Delayed early vocabulary development in children at family risk of dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 937-949.

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.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848- 872.
- Wright, J., Jacobs, B. (2003). Phonological and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23, 18-46.
- Yazanoğlu, G. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi. Yüksek Lisan Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256.
- Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2009, January). Phonological awareness is child's play!eyond the Journal: Young Children on the Web. Retrieved from <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200901/BTJPhonologicalAwareness.pdf>
- Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher* 54 (2): 130–43.
- Yücel, D. (2009). Ses bilgisi farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekler**Ek-1. Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifikası**

Ek-2. SESFAR Müdahale Programı Kullanım İzni

Gönderen: Deniz Akdal <denizakdal@gmail.com>

Gönderildi: 31 Ekim 2019 Perşembe 08:06

Kime: Emine ÖZTÜRK <eminekizilgunozturk@hotmail.com>

Konu: Re: Sesfar müdahale programı uygulama isteği

"SESFAR MÜDAHALE PROGRAMININ ZAYIF SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNE SAHİP OLAN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ" adlı çalışmanızda SESFAR müdahale programını kullanabilirsiniz.

Emine ÖZTÜRK <eminekizilgunozturk@hotmail.com>, 31 Eki 2019 Per, 10:22 tarihinde şunu yazdı:

Ek-3. Milli Eğitim Ve Kültür Bakanlığı İzin Yazısı



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19/E.7954

13 Aralık 2019

Konu : Okullarımızda gerçekleştirmek
istediğiniz çalışma ve uygulama izni
hk.

Sayın Emine ÖZTÜRK

Müdürlüğümüze bağlı okullardaki (Şht Mehmet Eray İlkokulu) öğrencilere uygulamak istediğiniz *"Sesfor Müdahale Programının Zayıf Sesbirimsel Farkındalık Becerilerine Sahip Olan Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi"* (Erot: 74 öğrenci 01 Aralık - 30 Aralık) konulu tespit çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Ek- 4 SESFAR Uygulama İzni



KUZAY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19/E.7952 13 Aralık 2019

Konu : Okullarımızda gerçekleştirmek
istediğiniz çalışma ve uygulama izni
hk.

Sayın Emine ÖZTÜRK

Müdürlüğümüze bağlı (Şht Mehmet Eray İlkokulu) okullardaki öğrencilere uygulamak
istediğiniz *"Sesfor Müdahale Programının Zayıf Sesbirimsel Farkındalık Becerilerine
Sahip Olan Çocuklar Üzerindeki Etkiliğinin İncelenmesi" (10-1 öğrenci haftada 3 ders
saat 4 hafta, 15 Aralık- 15 Ocak)* konulu ölçme değerlendirme çalışması, Talim ve Terbiye
Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; araştırma
etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması
uygun görülmüştür.

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan
sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği
olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulama Kodu : SLTMDBFUCHVIMETZJTQG Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama-ebys.gov.ct.tr>
Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenışehir 99010 LEPKÖŞA Bilgi için:Funda BİSTAN
Tel: 2286893 Sekreter
Faks: 2287158

EK-5. Erot Uygulama Veli Onay Formu

Sevgili Anne-Babalar,

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan ses far müdahale programının etkililiğinin incelendiği yüksek lisans tezi kapsamında; 60-72 ay yaş aralığında bulunan çocuklara yönelik erken okuryazarlık testi uygulanacaktır. 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

Emine ÖZTÜRK

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa

Tel: 05488346947

e-posta: eminekizilgunozturk@hotmail.com

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum'nın

- ☐ Katılmasına izin veriyorum .
- ☐ İzin vermiyorum.

B) Elde edilen verilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını;

- ☐ Kabul ediyorum.
- ☐ Kabul etmiyorum.

Baba Adı-Soyadı

İmza

Anne Adı-Soyadı

İmza

Ek-6. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Veli Onay Mektubu

Sevgili Anne-Babalar,

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelendiği yüksek lisans tezi kapsamında, çocuğumun doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak zayıf sesbirimsel becerilerini geliştirmek üzere çalışma yapmasına izin veriyorum. Müdahale programının içeriğinde çocuklarınızın keyifle oyun oynayacağı 36 etkinlik bulunmaktadır. Bu amaçla sizin bu formda yer alan boş kısımları doldurmanız gerekmektedir. Müdahale programının, çocuğunuza uygulanmasına izin verdiğiniz takdirde bu program 1 ay boyunca ders saati içerisinde çocuğunuza uygulanacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Araştırmada çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceği, araştırmanın çocuğum için sakınca taşımayacağı, araştırma için çekilen video kayıtlarının bilimsel amaçlı kullanılacağı, araştırmacının çalışma süresince soracağım tüm sorulara yanıt vereceği ve araştırmadan istediğim zaman çekilebileceğim koşulları ile araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Bu araştırma süresince, çocuğumun okula devamı için özen göstereceğimi taahhüt ediyorum.

Saygılarımızla,

Araştırmacı

Emine ÖZTÜRK

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa

Tel: 05488346947

e-posta: eminekizilgunozturk@hotmail.com

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

Ek 7. 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.

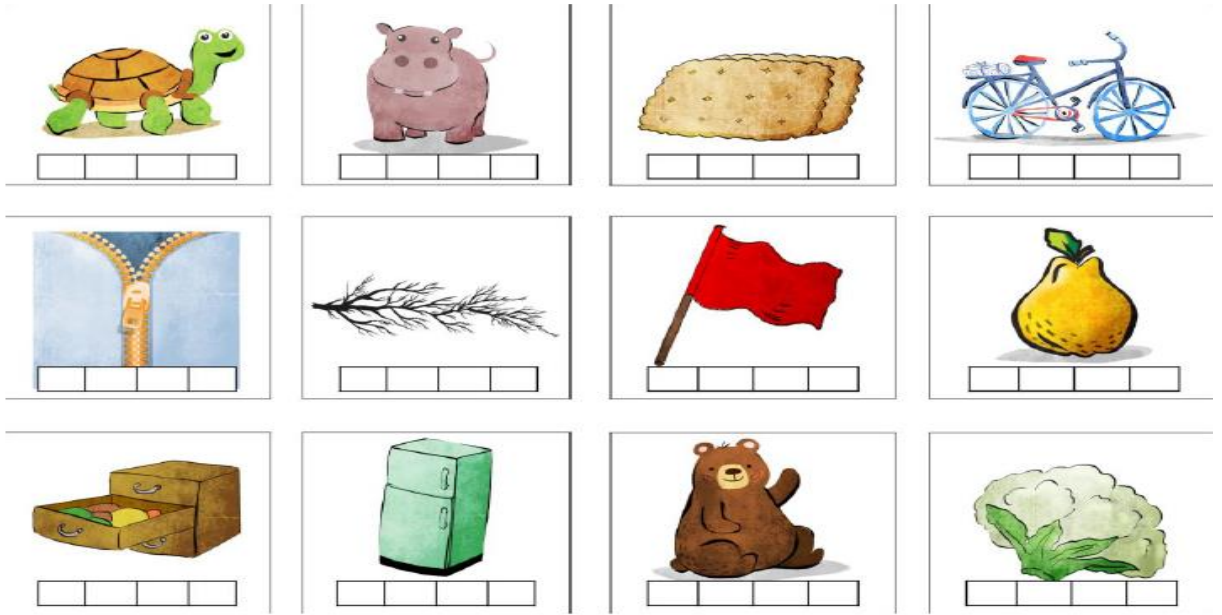
Etkinliğin Uygulanışı:

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 8. 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 Kk Yuvarlak Kart

İt, sal, kar, çay, su, bal, kum, el.

Ek 9. 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 10. 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.

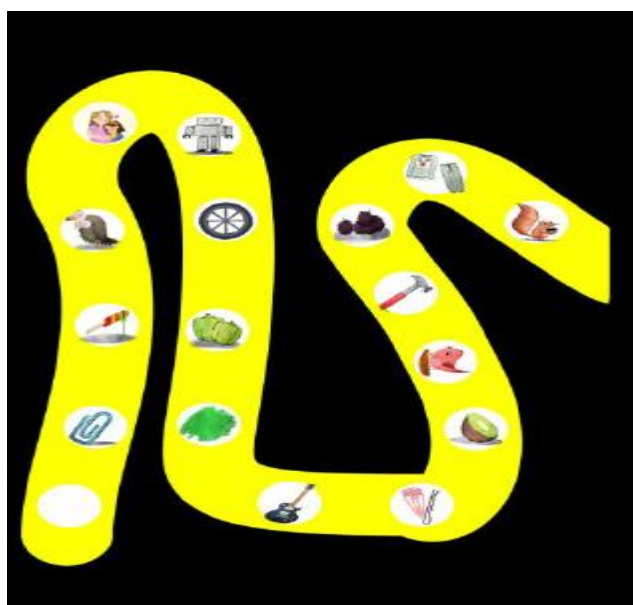
Etkinliğin Uygulanışı:

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 11. 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.

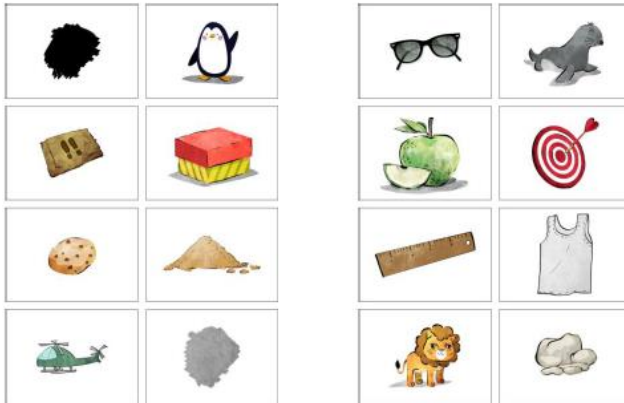
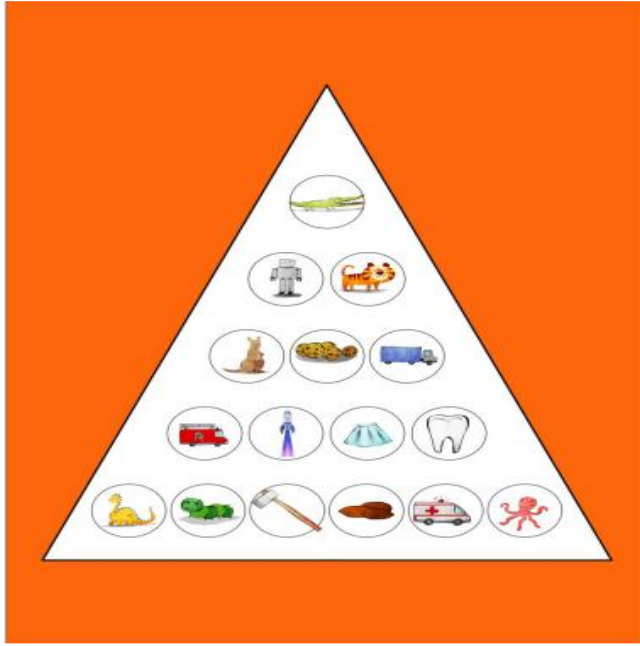
Etkinliğin Uygulanışı:

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

Ek 12. 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.

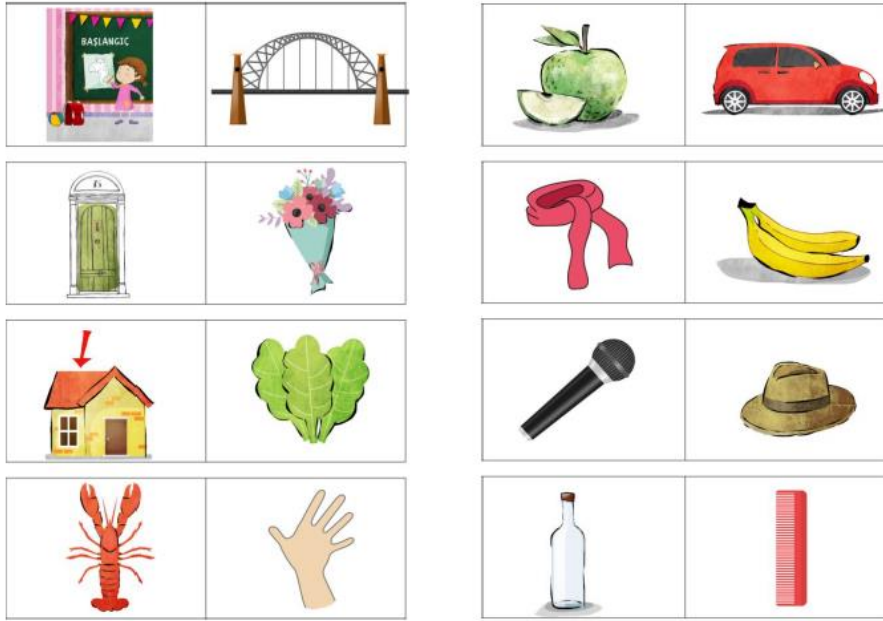
Etkinliğin Hazırlanışı: Etkinliğin yapılacağı masanın üzerine yan yana basılmış ilk sesi eşlenecek dominolu resimli kartlar dağınık şekilde konur.

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 13. 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:

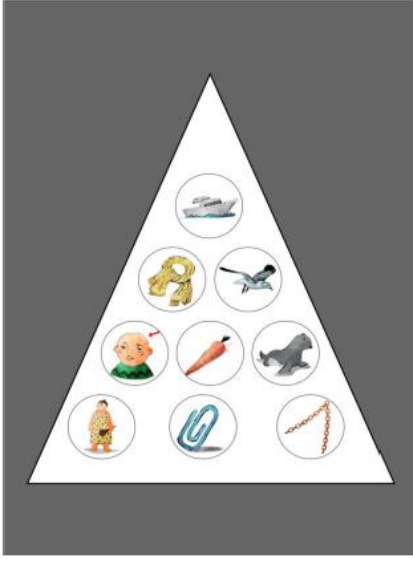
Öğretmenin Model Olduğu Aşama (Model Olma Aşaması): Öğretmen çocuğa model olmak için düşür ve söyle üçgen kartlarındaki görsellerin adını söyler.

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 14. 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 eşlerler 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 15. Aile Bilgi Formu

AİLE BİLGİ FORMU

Aileye ilişkin bilgiler

Annenin;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Annenin gelir düzeyi:

Babanın;

Adı Soyadı:

Yaşı:

Eğitim Durumu:

Mesleği:

Babanın gelir düzeyi:

Çocuğa ilişkin Bilgiler

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Çocuk 1’den 5’e kadar rakamları biliyor mu?:

Çocuğun ana dili nedir?:

Çocuk okul öncesi eğitim alıyor mu? Alıyorsa kaç yaşında başladı?

Çocuk okuldaki aldığı eğitim dışında erken okuryazarlık becerileri ile ilgili eğitim aldı mı? Aldı ise nasıl bir eğitim aldı?

Ek 16. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Güvenirliği Formu

Amaç: Uygulamacının uyguladığı “Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan sesbirimsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde” sesfar müdahale programının ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Evet” sütununa, yerine getirmiyorsa “Hayır” sütununa, kısmen yerine getiriyorsa “Kısmen” sütununa bir tik () atınız.

Gözlemci:

Video Kayıt Numarası:

Tarih:

Model Olma Aşaması	Evet	Hayır	Kısmen
1. Çalışma ortamını hazırladı mı?			
2. Uygulayacağı süreci anlattı mı?			
3. Öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekti mi?			
4. Uygulayıcı “Model Olma” aşamasında çocuklara model oldu mu?			
5. Uygulayıcı “Model Olma” aşamasında örnek yaptı mı?			
Rehber Olma Aşaması	Evet	Hayır	Kısmen
1. Öğretmen kendisinin ne yapacağını anlattı mı?			
2. Öğrencilerin dikkatini etkinliğe çekti mi?			
3. Çalışma sırasında ve sonucunda öğrencilere dönüt verdi mi?			
Bağımsızlık Aşaması	Evet	Hayır	Kısmen
1. Öğrencilere ne yapması gerektiği ile ilgili yönergeyi açıkladı mı?			
2. Öğrencilerden verilen etkinliği yapmasını istedi mi?			
3. Çalışma sonucunda öğrencilere dönüt verdi mi?			
4. Çalışmaya katıldığı için öğrencilere teşekkür etti mi?			

Ek 17.Yakındoğu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

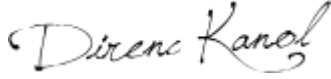
03.01.2020

Sayın Emine Öztürk

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/411 proje numaralı ve **“Sesfar Müdahale Programının Zayıf Sesbirimsel Farkındalık Becerilerine Sahip Olan Çocuklar Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 17. İntihal Raporu

1 haziran tez

ORIGINALITY REPORT

10%	10%	3%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	dergipark.org.tr Internet Source	6%
2	docs.neu.edu.tr Internet Source	1%
3	acikarsiv.ankara.edu.tr Internet Source	<1%
4	GÜLDENOĞLU, Birkan, KARGIN, Tevhide and ERGÜL, Cevriye. "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2016. Publication	<1%
5	usos2016.com Internet Source	<1%
6	kibriseab.org Internet Source	<1%
7	disleksidernegi.com Internet Source	<1%

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Emine Öztürk

Doğum Tarihi: 30/01/1983

E-Posta Adresi: eminekizilgunozturk@hotmail.com

Öğrenim Durumu: Master

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2005
Master	Okul Öncesi Eğitimi	Yakın Doğu Üniversitesi	2011

Bilim Uzmanlığı Tezi:

Görevler

Merkezi

Görev Unvanı	Görev yeri	Yıl
Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni	Hisarüstü Anaokulu ve Özel Eğitim	
	Ulukışla İlkokulu	
	Haspolat İlkokulu	
Müdür Muavini	Alsancak İlkokulu	
	Şht. Mehmet Eray İlkokulu	

Ulusal Kuruluşlara Üyelikler:

Etkileşimde Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi