



**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ HAKKINDA BİLGİ
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Rahime SEPER

Eskişehir 2024

**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ
HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Rahime SEPER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Rahime Seper'in "Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 11/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. Serhat ODLUYURT	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Turgut BAHÇALI	

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Enstitü Müdürü

ÖZET

**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ
HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Rahime SEPER

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2024

Danışman: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerinin test biçiminde hazırlanmış anket yoluyla ortaya konulmasının belirlendiği tarama modelinde gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin var olan sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinin; öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet düzeyi, mezun olduğu alan, çalışma yılı, sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası'nda MEB'e bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan 103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” araçlarıyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde; parametrik tekniklerden Bağımsız Örneklem T- Testi, parametrik olmayan tekniklerden ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve istenilen yeterlik düzeyinde olmadığı bulunmuştur. Var olan bu bilgi düzeyleri cinsiyet, mezun oldukları alan ve düzey, çalışma yılı, daha önce eğitim alma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sıralaması konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Erken okuryazarlık, Erken okuryazarlık becerileri, Sesbilgisel farkındalık, Sesbilgisel farkındalık becerileri, Tarama modeli.

ABSTRACT

**INVESTIGATION OF THE KNOWLEDGE LEVELS OF TEACHERS
WORKING IN SPECIAL EDUCATION KINDERGARTENS ABOUT
PHONOLOGICAL AWARENESS SKILL**

Rahime SEPER

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School, May 2024

Supervisor: Prof. Dr. Serhat ODLUYURT

The study is a quatitative research conducted in the survey model in which it is determined to reveal existing knowledge levels of teachers working in Special Education Kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MEB) about phonological awareness skills through a questionnaire prepared in the form of a test. In addition, it was aimed to examine whether the existing phonological awareness skills konowledge levels of the participant teachers differed according to the gender, graduation level, field of graduation, years of employment and previous training on phonological awareness skills. The study group of the research consisted of 103 teachers working in Special Education Kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Anatolian Side of Istanbul in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The data were collected through “Personal Information Form” and “Phonological Awareness Knowledge Level Test” tools. In analyzing the data; Independent Sample T-Test was used among parametric techniques, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used among nonparametric techniques. As a result of the analysis, it was found that the knowledge levels of teachers working in special education kindergartens in phonological awareness skills were at a medium level and not at the desired sufficiency level. These knowledge levels did not differ significantly according to gender, field and level of graduation, years employment and previous education. The findings show that teachers need support especially on the scope and developmental sequence of phonological awareness skills.

Keywords: Early literacy, Early literacy skills, Phonological awareness, Phonological awareness skills, Screening model.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma özel eğitim anaokullarında öğrenim gören çocukların eğitsel olarak gereksinimlerinin küçük bir noktasına dair dokunabilme fikrinden çıkmıştır. Öncelikle bu düşünce doğrultusunda araştırmanın gerçekleşmesinde emeği geçen özel eğitim anaokullarında görev yapan tüm katılımcı öğretmenlere paylaşımları için teşekkür ederim.

Araştırmamın gerçekleşmesinde bana rehberlik eden, tecrübeleri, bilgi birikimi ve her daim güler yüzlü, samimiyetiyle desteğini esirgemeyen kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Serhat Odluyurt’a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde ders aldığım ve benim üzerimde emekleri olan başta Prof. Dr. İbrahim Halil Diken ve Doç. Dr. Veysel Aksoy olmak üzere tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yaşamımın her döneminde olduğu gibi tez sürecinde de en büyük destekçim, beni motive eden, veri toplama sürecinden tezin son şeklini almasına kadar her daim desteğini esirgemeyen, bir eğitimci olarak daima rol modelim olan kıymetlim Hatice Ayyıldız’a teşekkür ederim.

Hayatımda doğduğum günden bugüne dek maddi manevi desteğini esirgemeyen, aldığım kararların her zaman arkasında olan canım annem Şahinaz Menekşeli ve özellikle dil çalışmalarında beni destekleyen, yanımda olan canım kardeşim Şevket Can Seper’e sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca beni büyüten, eğitim hayatımı destekleyen anneannem ve dedemin de bu süreçte katkısı büyük, onlara da teşekkür ederim.

Bilgilerini, zamanlarını ve desteklerini benden esirgemeyen bu zorlu yüksek lisans sürecinde beni yüreklendiren tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak şimdiye kadar eğitim hayatımda ve çalışma hayatımda karşılaştığım, tecrübelerinden istifade etme imkanı bulduğum tüm meslektaşlarıma canı gönülden teşekkür ederim.

Saygılarımla...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Rahime SEPER

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
TABLolar DİZİNİ	xxi
SİMGELER VE KISALTMA DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	3
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okuryazarlık	9
2.2. Okuma.....	10
2.2.1. Sesbilgisel okuma.....	11
2.2.2. Sözel dil ve okuma	11
2.2.3. Okuma ile ilgili yapılan araştırmalar	12
2.2.3.1. Okuma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	12
2.2.3.2. Okuma ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar.....	15

2.3.	Erken Okuryazarlık.....	16
2.3.1.	Erken okuryazarlığa ilişkin görüşler.....	17
2.3.2.	Erken okuryazarlık becerileri.....	18
2.3.3.	Erken okuma – yazma deneyimleri	20
2.3.4.	Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ortamlar.....	20
2.4.	Sesbilgisel Farkındalık.....	23
2.4.1.	Sesbilgisel farkındalık tanımları	23
2.4.2.	Sesbilgisel farkındalık görevleri.....	25
2.4.3.	Sesbilgisel farkındalık becerileri.....	26
2.4.3.1.	Sözcük farkındalığı.....	26
2.4.3.2.	Uyak farkındalığı.....	27
2.4.3.3.	Hece farkındalığı	30
2.4.3.4.	Sesbirim (fonem) farkındalığı	32
2.4.4.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin düzeyleri.....	35
2.4.5.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimi	36
2.4.6.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin temel özellikleri	40
2.4.7.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren ölçekler	42
2.4.8.	Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilişkili erken okuryazarlık becerileri	47
2.4.8.1.	Yazı farkındalığı	47
2.4.8.2.	Alfabe ve harf bilgisi	49
2.4.9.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi eğitim programlarındaki yeri	50
2.4.9.1.	Meb okul öncesi eğitim programı	50
2.4.9.2.	Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim programı	52

2.4.10.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çeşitli alanlarla ilişkisi	56
2.4.10.1.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinde teknoloji kullanımı	56
2.4.10.2.	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinde kitapların yeri	58
2.4.10.3.	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi	59
2.4.10.4.	Çift dile sahip olmanın sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi	60
2.4.10.5.	Müziğin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi	61
3.	YÖNTEM	62
3.1.	Araştırmanın Modeli	62
3.2.	Evren ve Örneklem	63
3.3.	Araştırmacının Rolü	67
3.4.	Araştırmanın Etik Boyutu.....	68
3.5.	Veri Toplama Araçları	69
3.5.1.	Kişisel bilgi formu	69
3.5.2.	Sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyi testi (Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi).....	70
3.6.	Veri Toplama Süreci.....	71
3.7.	Verilerin Analizi	72
4.	BULGULAR VE YORUM	74
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	80

5. TARTIşMA VE SONUÇ	82
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	82
5.2. neriler	95
KAYNAKÇA	98
EKLER	
ZGEMIş	



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1: Okuryazarlık kavramının gelişimi	9
Şekil 2. 2 : Okuma boyutlarının ön koşul becerileri	11
Şekil 2. 3 : Sesbilgisel farkındalık becerilerinin karmaşıklık seviyesi	35
Şekil 2. 4: Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması.....	37
Şekil 2. 5: Yaşlara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması	38



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Erken okuryazarlığa ilişkin görüşler	18
Tablo 2. 2. Sözcük farkındalığı görevleri	26
Tablo 2. 3. Hece farkındalığı becerileri.....	30
Tablo 2. 4. Sesbirim farkındalığı becerileri	34
Tablo 2. 5. Ecenbarger'in geliştirdiği sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sıralaması.....	38
Tablo 2. 6. Sesbilgisel farkındalık gelişimi aşamaları ve dönemleri	39
Tablo 2. 7. Sesbilgisel farkındalık bileşenleri	40
Tablo 2. 8. Alıcı ve ifade edici dil gelişim alanları ve alt alanları.....	53
Tablo 2. 9. Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık alt gelişim alanına ait hedefler	53
Tablo 3. 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 3. 2. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri.....	64
Tablo 3. 3. Öğretmenlerin mezun oldukları alan değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 3. 4. Öğretmenlerin özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	65
Tablo 3. 5. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 3. 6. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili aldıkları eğitim ortamları değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	66
Tablo 3. 7. Okullardan veri toplama tarihleri	72
Tablo 3. 8. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait normallik varsayım analizi ve betimsel istatistikler.....	73
Tablo 3. 9. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler	73
Tablo 4. 1. Sesbilgisel farkındalık testinde öğretmenlerin toplam doğru sayısına ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	74
Tablo 4. 2. Sesbilgisel farkındalık becerileri testinden alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları.....	74
Tablo 4. 3. Sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyi testinde öğretmenlerin verdikleri	

cevapların puanlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	75
Tablo 4. 4. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	77
Tablo 4. 5. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının mezuniyet durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları.....	77
Tablo 4. 6. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	78
Tablo 4. 7. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının öğretmenlerin çalışma yıllarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	79
Tablo 4. 8. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının sesbilgisel farkındalık eğitimi alma durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları.....	80
Tablo 4. 9. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının alınan eğitim türüne göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80

SİMGELER VE KISALTMA DİZİNİ

EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
FFÖ	: Fonolojik Farkındalık Ölçeği
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	: National Association for the Education of Young Children
SBFL	: Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği
Sd	: Serbestlik Derecesi
SED	: Sosyoekonomik Düzey
SKFL	: Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
TALIS	: Teaching and Learning International Survey
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Öğrenme, insanların dünyaya geldiği anda başlayan ve tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Öğrenme arzusunun bireylerde ortaya çıkmasını sağlayan temel duygu meraktır. İnsanlar merak duygusuyla içinde bulunduğu çevreyi keşfetmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişimi kurmada en etkili metotlardan biri de okuma - yazma becerisini edinmektir. Okuma - yazma ile bireyler duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktararak çevresini tanıyabilir ve şekillendirebilir. Bireylerde okuryazarlık olarak adlandırılan bu süreç doğumla birlikte başlamaktadır (Teale and Sulzby, 1986). Okuryazarlık erken dönemden itibaren gelişmeye başlayan, insanların hedeflerine ulaşabilmeleri, bilgilerini ve potansiyellerini genişletebilmeleri için hayat boyu süren bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2014).

Okul öncesi dönemde zengin içerikli okuryazarlık ortamında yetişen çocukların formal okuma-yazma dönemine başarılı bir geçiş yaptıkları kabul edilmektedir (Roskos, Christie and Ricgels, 2003; Justice and Ezell, 2004). Okul öncesi dönemde kazanılması beklenen zengin içerikli okuryazarlık becerileri literatürde kavramsal olarak farklı ifadelerle tanımlanmaktadır. Kavram: Filizlenen okuryazarlık, gelişen okuryazarlık ve günümüzde en kabul gören ifadeyle “erken okuryazarlık” olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık yaklaşımı, çocukların erken yaşlarda okuryazarlık ortamıyla tanışmalarını sağlayan çocuk merkezli bir yaklaşımdır (Morrow, 2012). Yaklaşımına göre erken okuryazarlık becerileri yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal etkileşim ve planlı sistematik bir öğretimle geliştirilebilmektedir. Ancak bu beceriler çocuklara erken dönemde okuma - yazma becerisini öğretmeyi içermemektedir. Çocukların okuma yazma öğrenebilmesi için ihtiyacı olan bilgi ve becerileri edinebilmesini hedeflemektedir.

Erken okuryazarlık becerileri literatürde farklı şekillerde sınıflandırılrsa da en yaygın olanı: Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, kelime bilgisi, harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinden oluşan sınıflamadır (Aarnoutse, C. Van Leeuwe, J. and Verhoeven, 2005; Casey and Howe, 2002; Dickinson ve Mc Cabe, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Araştırmamızın konusu olan sesbilgisel farkındalık becerisi diğer becerilere göre daha ön planda içten dışa olan aşamadaki erken okuryazarlık öğeleri içerisinde yer almaktadır. Okumanın hem çözümleme hem anlama boyutunda yer alması sebebiyle sesbilgisel farkındalık becerisi, erken okuryazarlık becerilerinden çocuğa

kazandırılması beklenen kritik ön koşul becerilerden biri olarak görülmektedir (Scarborough, 2001).

Ülkemizde sesbilgisel farkındalık alanına yönelik çalışmalar 2000’li yıllarda özel eğitime yönelik çalışmaların artmasıyla başlamıştır. Uluslararası çalışmalarda tipik gelişim gösteren çocukların okuma performanslarını arttırmaya yönelik sesbilgisel farkındalık çalışmaları yapıldığı görülürken ülkemizde daha çok özel gereksinimli çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik araştırmalar yapıldığı bilinmektedir (Yılmaz ve Baydık, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerileri; çocuğun cümlelerin kelimelerden oluştuğunu, kelimeleri oluşturan seslerin birbiriyle farklılıklarını, kelimelerin söylenişlerinin benzer olabileceğini, kelimelerin ilk seslerinin aynı başlayabileceğini, kelimelerin son seslerinin aynı sesle bitebileceğini, kelimelerin ortasındaki seslerinin aynı olabileceğini, kelimelerin sesbirimlere ayrılabilceğini, sesbirimleri birleştirerek kelime üretebilmeyi ve kelimelerden bazı hece veya sesler çıkarıldığında yeni kelimeler oluşabileceğini fark edebilmesini kapsamaktadır (Bennett-Armistead, Duke and Mases, 2005). Sesbilgisel farkındalık becerileri, ses - harf ilişkisi şeffaf bir yapıya sahip olan dillerde sözcüklerin yazılı olarak temsil edilşinin öğrenilmesi için gereklidir. Türkçe dilinin, saydam yapıya sahip dillerden biri olması nedeniyle çocuklara erken dönemlerde sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirecek öğretim programları hazırlanmalıdır. Okul öncesi dönemde uygulanacak sesbilgisel farkındalık becerileri eğitimi sayesinde çocukların bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimlerinde olumlu etkiler yaşanabileceği bilinmektedir.

Ülkemizde 2013 yılında uygulanmaya başlanan “Okul Öncesi Eğitim Programı” tipik gelişim gösteren ve bütünleştirme öğrencilerinin bulunduğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Programı incelediğimizde, sesbilgisel farkındalık becerisiyle ilgili dil gelişim alanında Kazanım 9’da “Sesbilgisel farkındalığı gösterir.” kazanımı yer almaktadır. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu kazanımlara yönelik çalışmalar yapmadıklarını göstermektedir (Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim alan tecrübeli öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre daha farklı ileri öğretim teknikleri uyguladıkları saptanmıştır (Cunningham, Zibulsky and Callahan, 2009; Karaman ve Üstün, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan

öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma yazma sürecindeki katkısını bilmediği ve bu sebeple öğretim aşamasında yalnızca programda yer alan bilgilerle sınırlı kaldıkları bilinmektedir.

Ülkemizde 2018 yılında uygulamaya konulan bir diğer program “Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Programı” özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için hazırlanmıştır. Okul Öncesi Özel Eğitim Programı, MEB’e bağlı özel eğitim anaokullarında ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki özel eğitim sınıflarında uygulanmaktadır. Programda sesbilgisel farkındalık becerisiyle ilgili alıcı dil gelişim alanının fonolojik (sesbilgisel) farkındalık alt gelişim alanında “Sesleri tanıma, sesleri ayırma, sesleri değiştirme ve ortak sesleri fark etme” becerilerine yer verilmiştir. Bu beceriler programda okumanın ön koşul becerisi olarak belirtilmiştir. İfade edici dil gelişim alanında fonolojik (sesbilgisel) farkındalık alt gelişim alanında “Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini anlama, uyaklı kelimeleri ayırt etme, ses farkındalığı, sesleri yerlerine göre (baş-orta-son) ayırt etme ve sesleri bir araya getirerek yeni kelimeler oluşturma becerileri” yer almaktadır.

Okul öncesi genel eğitim kurumlarında yapılan araştırmalar öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili bilgi, beceriye sahip olmalarının sınıf içi uygulamalarda da en önemli faktör olduğunu göstermektedir (Philips, Menchnetti and Lonigan, 2008; Majstrek, Sharr and Erion, 2000). Okul öncesi özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bilgi düzeylerini konu alan araştırmaların olmaması bu alana yönelik tutumlarında ortaya konulamamasına neden olmaktadır. Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerinin belirlenmesi buna bağlı olarak özel eğitim anaokullarında sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitsel müdahalelerin niteliğinin artırılması açısından bu araştırmaya gereksinim duyulmakta ve ulaşılan sonuçlarla ilgili alanyazına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

1.1.Problem

Literatürde ifade edildiği gibi sesbilgisel farkındalık becerileri çocukların gelecekteki okuma-yazma ve akademik performanslarında önemli bir yere sahiptir. Gelecek yaşantılarında sosyal iletişimi kurmada etkili olan okuma - yazma becerisinin kazanılması özel gereksinimli çocuklar için de hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla

sesbilgisel farkındalık becerilerinin özel eğitim anaokullarında da etkili bir şekilde ele alınıp alınmadığının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, “Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu araştırmanın temel problemini:

“Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeyleri nedir ve sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeyleri mezuniyet durumu, mezun oldukları alan, çalışma yılı, sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı; İstanbul ili Anadolu Yakası’nda bulunan MEB’e bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin var olan sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinin; mezuniyet durumu, mezun olduğu alan, çalışma yılı, sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?
- 2) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri mezun olduğu alana göre farklılık göstermekte midir?

- 5) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri çalışma yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Okul öncesi özel eğitim programında dil gelişim alanında yer alan sesbilgisel farkındalık becerisi, programda okuma-yazmanın ön koşul becerisi olarak ifade edilmiştir. Bu durumda sesbilgisel farkındalık becerisinin özel eğitim anaokullarında eğitim alan çocuklar için de son derece önemli olduğu görülmektedir. Nitekim özel gereksinimli çocuklar özel eğitim anaokullarından mezun olduktan sonra ilköğretim kademesinde özel veya genel eğitim kurumlarında eğitime devam edecektir. Bu kademedeki uygun olan çocuklarla okuma-yazma becerileri çalışılacaktır. Okumayı öğrenmenin özel gereksinimli çocuklar için yalnızca akademik bir başarı olduğunu düşünmek yetersiz kalmaktadır. Okuma-yazmayı edinmesi çocukların akranlarıyla iletişimlerini destekleyecek ve sosyal - duygusal problemlerin ortaya çıkmasını yüksek oranda önleyecektir. Kargın v.d., (2015) yaptıkları bir araştırma sonucunda da okuma problemi yaşayan çocukların duygusal ve davranış problemleri yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. Bu araştırma sonucu bize okumada problem yaşayan çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükler yaşayabileceğini göstermektedir. Okuma becerilerini hem eğitsel hem de toplumsal açıdan ele aldığımızda erken dönemde verilecek olan sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin önemi ortadadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda büyük görevler düşmektedir.

Bir üst kademeye geçişi destekleyen okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili müdahalelerde bulunması gerekmektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan pek çok öğretmenin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait istedik düzeyde bilgilerinin olmadığı ve istenen öğretimi çocukların gelişimine elverişli bir program içerisinde ne şekilde anlatacaklarını bilmedikleri tespit edilmiştir (Philips, Clancy-Menchetti and Lonigan, 2008).

İlgili literatürü incelediğimizde sesbilgisel farkındalık konusuyla ilgili genel eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerle yapılan birkaç araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmaların söz konusu durumu ortaya koymada yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ancak özel eğitim anaokullarında uygulanan eğitim programında sesbilgisel farkındalık becerilerine ayrıntılı olarak yer verilmesine rağmen okul öncesi özel eğitim anaokulları ve okul öncesi özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri konusundaki bilgileri, bakış açıları, öğretim süreleriyle ilgili ülkemizde yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusuna ait bilgi düzeylerini ele alan bir araştırmanın olmaması bu alana yönelik tutumların da ortaya konulamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle araştırmamızda özel eğitim anaokullarında görev yapan hem okul öncesi hem de özel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait var olan bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitsel müdahalelerin niteliğinin artırılabilmesi açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulguların hem sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili hem de becerilere yönelik hazırlanacak müdahale programlarıyla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmaya dair varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formlarını objektif olarak doldurduğu,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Sesbilgisel Farkındalık Düzeyi Testini” objektif olarak yanıtladığı,
- Araştırmaya kullanılan testin standardizasyon çalışması gerçekleştirilmiş olduğundan araştırmanın amacı doğrultusunda objektif sonuçlara ulaşıldığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası’ndaki MEB’e bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapmakta olan 103 öğretmen ile sınırlıdır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin

bilgileri Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi testine verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet grubu değişkeninin birbirine eşit sayıda olmaması da sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

1.6.Tanımlar

Fonem: Bir kelimenin anlamının oluşmasını sağlayan en küçük sesbirimdir.

Alfabetik kodlamaya dayalı yazı sistemi: Bir sesin bir sembole karşılık geldiği ve seslerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğu yazı sistemidir.

Fonoloji (Ses bilgisi): Bireyin edindiği dil sistemindeki seslerin anlamını değiştirme ve bu anlamın cümle içinde kurallara göre dizilmesiyle ilgilenen bilim dalıdır. Seslerin görevi, birimi ve sıralanışlarıyla ilgilenmektedir.

Sesbirimsel analiz: Sesbirimlerin tek tek sesli olarak söylenmesi ve ayırt edilmesi sesbirimsel analiz olarak tanımlanmaktadır.

Söz dizimi: Bir dilde yer alan cümledeki öğelerin dizilişinin anlamlı olarak oluşturulmasına söz dizimi denilmektedir.

Metalinguistik (Üst dil): Dilin yapısını bilme, düşünebilme ve çıkarımda bulunma yetisidir.

Sesbilgisel Duyarlılık: Dili anlamadan bağımsız olarak ses birimlerini tek tek algılama, sesbirimlerin farkına varmadır. Sesbirimleri, heceleri ve kelimeleri analiz etme kabiliyetidir.

Sesbilgisel Çözümleme: Yazılı harfleri sese dönüştürme becerisidir.

Dil: Duygu ve düşünceleri iletmek için sembollerin ve seslerin kullanıldığı karmaşık yapıda olan bir iletişim sistemidir.

Okul Öncesi Özel Eğitim Programı: Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için hazırlanmış bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran 37-78 aylık özel gereksinimli çocukların devam ettiği özel eğitim anaokulları ve okul öncesi özel eğitim veren kurumlarda uygulanan eğitim programıdır.

Sesbilgisel Farkındalık: Kelimelerin içerisinde yer alan seslerin farkına varmayı, sesleri ve kelimeleri farklı şekillerde kullanabilme becerisidir.

Dinleme: Seslerin ve görüntülerin farkında olma ve dikkatini vermeyle başlayan ve bunları anlamlandırma ile son bulan bir süreçtir.

Okuma: Yazılı metinlerdeki sözcükleri çözümlemek ve çözümlenenleri önceki edindikleri bilgilerle anlamlandırarak verilen mesaja ulaşma ile biten süreçtir.

Okuryazarlık: Yazılı materyalleri anlama, yorum yapma, bir arada toplama ve toplananlardan bir sonuç çıkarma yetisidir.

Erken Okuryazarlık: Çocukların okuma-yazma sürecinden önce, okuma ve yazma becerilerine ait kazanması gerekli ön koşul bilgi ve becerilerdir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular sesbilgisel farkındalık alanına yönelik kuramsal temeller doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde literatürde yer alan bilgilere ve çalışmalara yer verilmiştir. Bu bölümde verilen bilgilerdeki kavramsal ifadeler ve tanımlarda olabildiğince kavramların ilk tanımlarına yer verilmiştir. Kavramsal çerçeve oluşturulurken önce ulusal çalışmalardan başlayarak “erken okuryazarlık, sesbilgisel farkındalık ve becerileri, okuma yazmayı etkileyen beceriler” konu başlıkları halinde sırasıyla basılı kitaplar, dijital kitaplar, doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler, dergiler taranmıştır. Ulusal çalışmalar tamamlandıktan sonra uluslararası yapılan çalışmalarda da aynı sıra izlenerek taramalar yapılmıştır. Oluşturulan tarama havuzundaki bilgiler konu başlıkları halinde detaylandırılmış ve özellikle son 20 yılda yapılan çalışmalara yer verilerek kavramsal çerçeve bölümü oluşturulmuştur.

2.1. Okuryazarlık

Okuryazarlığın ilk süreci doğumla birlikte başlar (Teale and Sulzby, 1986; Stegeline, 2002; Justice, 2006) ve okula başlayana kadar büyüdüğü ev içerisinde devam eder. İlkokul ile beraber formal okuma-yazma sürecine dahil olan bireylerin okuryazarlık serüveni yaşam boyu sürmektedir. Okuryazarlık, hem gelişimsel faktörler hem de yaşanan çevredeki faktörlerden etkilenerek gelişim göstermektedir.

Okuryazarlık kavramının gelişiminde içinde bulunduğumuz yüzyıl itibarıyla birçok değişiklik meydana gelmiştir. Aşağıdaki şekil 2.1.’de bu değişim gösterilmektedir:



Şekil 2.1: Okuryazarlık kavramının gelişimi (Cabell, Justice, Kaderovek and Breith Smith, 2008)

Gelişen okuryazarlık, geleneksel okuma ve yazma becerilerinin öncülü kabul edilen bilgi, beceri, tutumlar ve bunları destekleyen çevreyi ifade etmektedir (Lonigan, 1994).

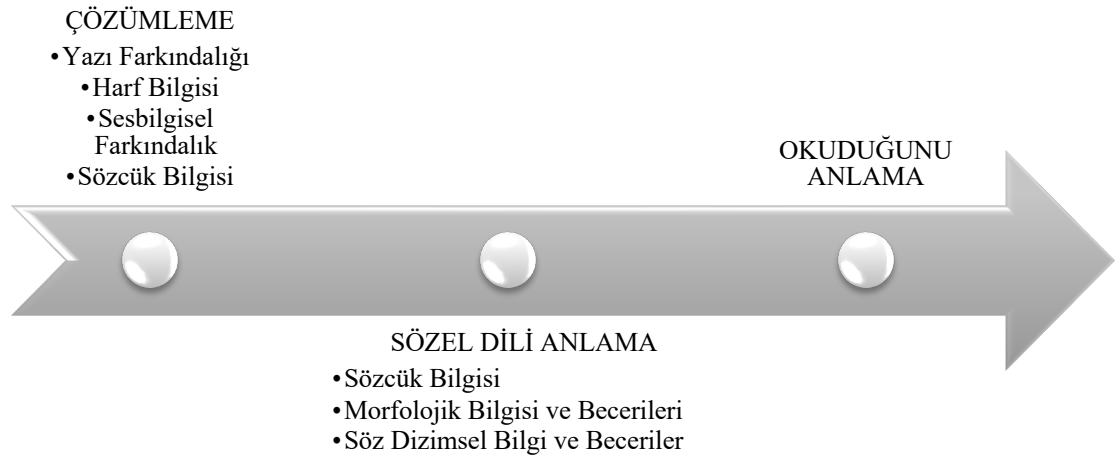
Gelişen okuryazarlık sosyal çevreye önem verdiği için sosyal politikaların ve eğitim politikalarının birlikte geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Okuryazarlığın sürekliliğine dikkat çeken gelişen okuryazarlık, küçük yaşlardan itibaren sosyal çevreyle etkileşim sonucunda çocuğun okuryazarlık becerilerinin geliştiğini belirtmektedir.

Gelişen okuryazarlık kavramını içine alan, alanyazında isim değiştiren bir diğer kavram ise filizlenen okuryazarlıktır. Filizlenen okuryazarlık bakış açısına göre çocuklar ilkokula başlayıncaya kadar geçen süreçte birçok okuryazarlık bilgisini ve becerisini edinirler (Justice and Pullen,2003). Çocuğun okul öncesi dönemde çevresindeki okuryazarlık materyalleri, etkinlikleri ve öğrenme isteği bu becerilerin kazanılmasını etkilemektedir. Bu nedenle ilkokula başlamadan önce çocukların okuryazarlık etkinliklerine dahil edilmesi gerekmektedir.

Günümüzde okuryazarlık kavramının son gelişimi erken okuryazarlık ifadesiyle tamamlanmıştır. Araştırmamızın ana konularından birisi olması sebebiyle erken okuryazarlık ve becerilerine ilerleyen bölümlerde ayrı bir başlık halinde yer verilmiştir.

2.2.Okuma

Okuma, okuyucunun yazılı bir metindeki sözcükleri sesbilgisel, morfolojik ve ortografik bilgileri kullanarak çözümledikleri, çözümlediklerini de önceden edindikleri bilgilerle bağdaştırdıkları ve anlamlandırdıkları en son aşamada ise sözcükleri analiz ederek verilen mesaja ulaştıkları bir süreçtir. Bu süreçte okumanın temelde iki ana boyuttan oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Bu boyutlardan birincisi kelime çözümleme boyutudur. Kelime çözümleme, yazılı sembolleri sese dönüştürme yeteneğidir. İkinci boyut anlama ise çözümlenmiş kelimeleri ve sembolleri anlamlandırma boyutudur (Gough and Tunmer, 1986; Hoover and Gough, 1990; Lewis and Doorlag, 1999; Ross, 1976). Bireylerin okuma becerisinde yetkin olabilmeleri için aşağıdaki şekilde yer alan ön koşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Scarborough, 2001; Oakhill,Cain and Elbro,2015). (Bkz. Şekil 2.2.)



Şekil 2. 2. Okuma boyutlarının ön koşul becerileri

2.2.1. Sesbilgisel okuma

Okuma becerisinin edinilmesini etkileyen kuramlardan birisi de sesbilgisel okuma kuramıdır. Kuram, bireylerin okumada başarılı olması için öncelikle sesbilgisel bilgi ve becerileri edinmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir (Frost,1998). Kuram okuma becerisini, okuyucuların yazılı bir metinde karşılaştığı kelimeleri sesbilgisel becerilerle çözümlediğini, çözümledikten sonra da kelimeleri anlamlandırarak okumayı gerçekleştirdiğini açıklamaktadır (Frost, 1998; Ziegler and Goswami, 2005).

2.2.2. Sözel dil ve okuma

Okuma becerisinin temelleri erken çocukluk döneminde sözel dil becerilerine kadar dayanmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilen sözel dil becerileri, okul dönemindeki okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin edinilmesi aşamasında kritik bir yer tutmaktadır (Doğan, 2011). Alanyazından yapılan çıkarımlar sonucunda şöyle ki “okuma becerisi sözel dil temelli dört aşamayı” içermektedir. Bu aşamalar; kelimenin çözümlenmesi, çözümlenen kelimenin anlamlandırılması, cümlelerin söz dizimsel olarak analiz edilmesi, cümlelerin birbiriyle bağlantılandırılarak metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır. Bu basamakların oluşturan beceriler sözel dili etkileyen sesbilgisel farkındalık, söz dizimi ve kelime bilgisi becerileridir. Bu beceriler okumanın çözümleme ve anlama aşamasını birlikte desteklemektedir.

Sözel dil becerisini okul öncesi dönemde edinen çocukların okuma-yazma becerilerinde oldukça başarılı oldukları bilinmektedir. Sözel dil becerisini edinemeyen çocuklar ise sesbilgisel farkındalık becerileri ve sözlü dil ile yazılı dil arasında bağ kurmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin sözel dil becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerilerini çocuklara öğretmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2.3. Okuma ile ilgili yapılan araştırmalar

Okul öncesi dönemden başlayarak formal okuma-yazma dönemindeki okuma edinimi ve okuma başarısıyla ilgili alanyazında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda en çok değinilen kavram sesbilgisel farkındalık becerileri olmuştur.

2.2.3.1. Okuma ile ilgili uluslararası yapılan araştırmalar

Bu bölümde okuma becerisi ve sesbilgisel farkındalık ilişkisiyle ilgili uluslararası yapılan çalışmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Stahl and Murray (1994) yaptıkları bir çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersizlik yaşayan birinci sınıfa devam eden çocukları dört yıl süreyle takip altına almışlardır. Dört yılın sonunda yaptıkları ölçümlerde çocukların okuma başarılarının akranlarına göre düşük olduğunu görmüşlerdir. Bir başka çalışmada okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinde başarılı çocukların, üçüncü sınıfa geldiklerinde okuma seviyeleri ölçümlenmiştir. Çocukların üçüncü sınıfta akranlarına göre oldukça üst düzey okumalar yaptıkları görülmüştür (Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004).

Wagner v.d., (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya katılan 216 çocuğun sesbilgisel işleme becerileri ve kelime dağarcıkları okul öncesi döneminden itibaren dördüncü sınıfa kadar boylamsal çalışmalarla değerlendirilmiştir. Sesbilgisel işleme becerisinin çocukların ikinci sınıftan itibaren sözcük okuma becerilerine %23 etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Powel and Atkinson (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada dört yaşında olan 91 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ölçümler yapılmıştır. Çocuklar 6,5 yaşına geldiğinde sözcükleri okumadaki doğruluğu ile iki yıl önce ölçülen sesbilgisel farkındalık becerileri ilişkisini incelemişlerdir. Bu boylamsal inceleme sonucunda çocukların okul öncesi dönemde var olan sesbilgisel

farkındalık bilgilerinin birinci sınıf düzeyindeki doğru kelime okuma yüzdesini önemli ölçüde etkilediğini saptamışlardır.

Sesbilgisel farkındalık ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencisi olan 85 çocuğa bir yıl boyunca üç defa “Sesbilgisel Farkındalık Ölçeği”, dört defa ise “Okuma Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Test sonuçları sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerilerinin birbirini karşılıklı olarak geliştirdiğini göstermiştir. Dönem başında alınan ilk ölçümlerde sesbilgisel farkındalık becerileri okuma başarısını yordarken, dönemin sonunda alınan ölçümlerde okuma becerilerinin sesbilgisel farkındalık becerisini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın sonucunda, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma-yazma öğrendikten sonra da okuma-yazma becerilerine etkisinin devam ettiğini ve bu durumun göz ardı edilmemesinin gerekliliği vurgulanmıştır (Lerkkanen v.d., 2004).

Okuma-yazma döneminden önce çocukta var olan sesbilgisel farkındalık becerisinin; ilkokul dönemindeki okuma performansını etkilemesiyle ilgili olan bir araştırmada IQ, yaş ve çocuğun ailesinin sosyoekonomik durumu değişkenleri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu değişkenler içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma başarısında en çok etki eden değişken olduğunu bulmuşlardır (Stahl and Murray, 1994).

Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocukların akıcı okuma becerilerinin de yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Pullen and Justice, 2003). Sesbilgisel farkındalık becerileriyle akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu birçok araştırma sonucu göstermektedir (Perfetti, 1985; Samuels and Farstrup, 2002).

Yapılan başka bir araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinde uzmanlaşmış olan okuyucuların, sesbilgisel becerilerde zayıf olanlara göre daha hızlı kelime çözümledikleri ve çözümlemeden arta kalan zamanı anlama becerisinde kullandıkları dolayısıyla da okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Therrien,2004). Araştırmalar çocukların okuma-yazma dönemi öncesinde sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerinin sesleri tanıma ve ayırt etmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Böylece sesleri tanıyan çocuklar kelimeleri daha doğru okuyup yazayabileceklerdir. Uluslararası yapılan birçok çalışmada özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokulun ilk iki yılında okuma-yazma başarısını yordadığını

göstermektedir (Carroll, v.d., 2003). İlkokul birinci sınıfa düşük sesbilgisel farkındalık becerileri ile başlayan çocukların, ses yapılarının farkında olan ve sözcükleri, sesleri manipüle edebilen çocuklara göre okuma becerisinde daha zayıf oldukları bilinmektedir (Adams, 2017).

Sesbilgisel farkındalık ve okuma ilişkisinin incelendiği ulusal çalışmalarda bu ilişki ile ilgili 3 kuram ortaya çıkarılmıştır. İlk kuramda sesbilgisel farkındalık becerisinin, okuma becerisinin gelişimini sağladığı ifade edilmiştir. Bu kuramda okuma becerisinin edinilmesinde sesbilgisel farkındalığın nedensel bir rol oynadığı belirtilmektedir. Çocukların okuma-yazma öğrenmeden önce sesbirim farkındalığını kazanmasının okuma-yazma öğrenmesinde avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. İkinci kuram ise sesbilgisel farkındalığın okuma becerisini yordadığını söylemektedir (Ehri,1998). Son kuram ise okuma-yazma becerisi ile sesbilgisel farkındalık becerisi arasındaki ilişkinin karşılıklı nedensellik olduğunu dile getirmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerisi okumayı, okuma becerisinin gelişmesi de sesbilgisel farkındalık becerilerini etkilemektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerindeki güçlüklerin okuma güçlüğüne de yol açtığı (Kirby v.d., 2008) ortaya konmuştur. Bu becerilerde güçlük yaşayan çocukların özgül öğrenme güçlüğü adı verilen tanıyı alma ihtimallerinin fazla olduğu belirtilmiştir (Jenkins and Bowen, 1994; Saksida vd., 2016). Okuma güçlüğü görülen çocuklarda yalnızca okumayı edinme aşamasında değil ileriki okuma becerilerinde de sesbilgisel farkındalık becerilerini kazanmış olmanın gerekli olduğu bilinmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin her zaman etkili olmadığını gösteren sınırlı sayıda çalışmalar da mevcuttur. Jong and Leij (2002) yaptıkları bir araştırmada Hollandalı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin okulun ilk yılı tamamlandıktan sonra okuma üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu durum dille ilişkilendirilerek, dile ait özelliklerin göz önünde bulundurularak araştırmaların genişletilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Ancak yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları bizlere sesbilgisel farkındalık becerileri ve okuma ilişkisinin gözardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmalardan anlaşılabileceği üzere erken dönemde kazandırılan sesbilgisel farkındalık becerileri ilkokul dönemindeki akademik başarıyı hazırlamaktadır. Okul öncesi dönemde

çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki zorlukları tespit ederek okuma-yazma dönemindeki oluşabilecek güçlüklerle karşı önlem almak mümkündür.

2.2.3.2. Okuma ile ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar

Ulusal alanyazında okuma becerisinin edinimi üzerinde sesbilgisel farkındalık becerisinin etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Mevcut araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinin Türkçede yapılan okumalarda da etkili olduğunu göstermektedir.

Güldenoğlu, Kargın Ergül (2016) tarafından yapılan araştırmada 5 yaşında olan 85 çocuğun sesbilgisel farkındalık becerileri ölçülmüştür. Aynı çocukların 1.sınıfta okuma performanslarında da ölçüm yapılmıştır. Başlangıçta düşük sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocukların okuma becerilerinde de düşük performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Soğancı (2017) yaptığı bir çalışmada 133 çocuğun okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerisiyle 1.sınıftaki kelime okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerisinde yüksek olan çocukların birinci sınıftaki kelime çözümleme hızı ve kelime okuma doğruluğunun düşük sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan çocuklara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Acarlar v.d., (2002) tarafından yapılan bir araştırmada Türk çocuklarının üst dil becerilerindeki performansları incelenmiştir. Araştırmada çocuklara cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, sözcükleri ses birimlerine ayırma, verilen bir sesle başlayan ve biten sözcüğü bulma olmak üzere 5 farklı üst dil becerisi verilmiştir. Elde edilen bulgularda çocukların hecelerine ayırma becerileri birinci sınıfta okuma-yazma öğrenene kadar kazanmadığını ancak sesbirim farkındalığını kazandığını belirtmişlerdir. Sesbirim farkındalığının da okuma becerisi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Başka bir araştırmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru sözcük sayılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilere göre bir dakikada daha fazla doğru sözcük okudukları bulgusuna ulaşılmıştır (Durgunoğlu ve Öney, 2002). Dolayısıyla

sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma hızı arasında pozitif olumlu yönde bir ilişki olduğu, sesbilgisel farkındalık becerilerinin düzeyi arttıkça okuma hızının da arttığı görülmektedir.

Ülkemizde çocuklara okuma-yazma becerisi “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile öğretilmektedir. Ses temelli cümle yönteminde çocuklara ilk olarak sesler verilerek öğretim yapılmaya başlanılmaktadır. İlk aşamada çocuklara verilen sesle (örneğin e sesi) ilgili sesi hissetme, fark etme ve ayırt etmesine yönelik çalışmalar yaptırılmaktadır. Bu aşamada sesbilgisel farkındalık becerileri yüksek olan çocukların ilk aşamada yer alan sesleri fark etme ve hissetme becerilerini daha başarılı yaptıkları bilinmektedir. Sonrasında sesleri birleştirerek, seslerden oluşan cümleleri daha doğru ve akıcı okuyabilmektedirler. Ülkemizde çocukların okuma-yazmayı öğrenme sürecinde üst düzey sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmaları gerekmemektedir. Ancak sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde öğrenilmiş olmasının okuma-yazmayı öğrenme sürecinde çocuklara kolaylıklar sağlayacağı unutulmamalıdır.

2.3. Erken Okuryazarlık

Çocukların okuma-yazma öğrenmeye başlamadan önce, okuma-yazma becerileriyle ilgili edinmesi gerekli olan ön koşul becerilerinin tamamına erken okuyazarlık denilmektedir. Erken okuryazarlık başka bir tanımda okuma-yazma eğitiminden önce sözlü ve yazılı dili anlamak için sahip olunması gereken okuryazarlıkla ilgili beceriler olarak ifade edilmiştir (Stegelin, 2002). Erken okuryazarlığın başlangıcı bebeklik dönemiyle başlar ve erken çocukluk döneminde eğitim desteği ile devam etmektedir. Erken okuryazarlık hem dil hem de okuma-yazma becerileri üzerine çocukların tecrübeler edinmesinin desteklendiği bir süreçtir. Çocuklar bu süreçte bir yandan sözlü ve yazılı dili anlamaya çalışırken bir yandan da sözlü ve yazılı dili üretmek için stratejiler geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Erken okuryazarlık yaklaşımı, çocukların okuryazarlık becerilerine yönelik zengin uyaranlı ortamların oluşmasını destekleyen, erken yaşlarda kitaplarla tanışmasını sağlayan çocuk merkezli yapılandırılmış bir yaklaşımdır (Morrow, 1986). Yaklaşım çocukların okul öncesi dönemde okuma yazma becerisini öğrenmesini içermemektedir. Çocukların okuma-yazmayı öğrenmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamayı hedeflemektedir. Erken okuryazarlık bakış açısına göre okuma-yazma

alışmalarına hazırlık ebeveynin bebekle konuşmaya başladığı anda başlar. İlk yıllardaki bu konuşmaların okuryazarlığın gelişimini etkilediğini savunurlar. Eğer ki çocukların formal okuma yazma surecine kadar erken okuryazarlık becerileri onemsenmez ve destekleme yapılmaz ise okuma-yazmada ciddi gler yaşayacağı ngrlmektedir (Ghoting and Martin Diaz, 2006).

Okul ncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olması gelecek dönemdeki hem akademik hem de sosyal becerilerini etkilemektedir. Başka bir tanımda buradaki görüşü destekler niteliktedir. Tanımda erken okuryazarlık becerilerinin çocuğun çevresiyle etkileşimi sayesinde ortaya çıkan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde etkili olan srekliplik gösteren sosyal beceriler olarak belirtilmiştir.

Erken okuryazarlık sürecinde çocuklardan beklenen beceriler; sözel dil, kelime dağarcığı, sesbilgisel farkındalık, görsel ayırt etme becerisi, harf ve yazı farkındalığıdır. Bu beceriler çocukların ilkokul dönemine uyum sağlamasını kolaylaştıran ve okumayı daha hızlı öğrenebilmelerini sağlayan ön koşul becerilerdir (Gupta,2009). Başka bir araştırmacı olan Lerner (2004) erken okuryazarlığı çocukların dil, sözcük, hikaye, kitap, şiir gibi kavramlarla erken karşılaşması olarak dile getirmiştir. Çocukların bu araçlarla olabildiğince erken tanışmasının ilk okuma yazma ğretimi sırasında olumlu tutumlar sergilemesini sağlayacağı belirtilmektedir.

2.3.1. Erken okuryazarlığa ilişkin görüşler

Erken okuryazarlık kavramıyla ilgili yapılan araştırmalar 1950'lere kadar dayanmaktadır. İlk olarak erken okuryazarlık kavramı, olgunlaşma kuramına göre açıklanmıştır. Olgunlaşma kuramına göre çocuklar yalnızca biyolojik olgunluğa ve bilişsel yaşa ulaştıktan sonra okuryazar olabilmektedir. Çocuğun evresinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkisinin oldukça az olduğunu vurgulamışlardır. Okuryazarlığın biyolojik gelişime bağlı olduğu varsayılmıştır (Barratt, Pugh and Rohl, 2000). Ancak 1960'lı yıllardan 1980'lere kadar süreçte erken okuma, yazma, okuryazarlık erken okuryazarlık üzerine gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda erken okuryazarlık kavramı değişikliğe uğramıştır (Strickland, 1993). Erken okuryazarlığın yalnızca biyolojik olgunlaşmanın gelişimiyle değil, zengin okuryazarlık çevresinin etkisiyle de ortaya çıktığı bulunmuştur (Clay, 2005; Clarke, 1976). Aile, yakın evre

toplumun çocuklardaki erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir etkisi olduğu kabul edilmiştir. Çocukların oyunlar sırasında okuryazarlık etkinliklerini gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir (Jacob,1984; Roskos,1987). Aynı zamanda çocukların okuyormuş gibi yaparak, kitapları inceleyerek, listeler yaparak erken dönemde okuryazarlık materyalleri kullandıkları görülmüştür. Bu durum erken okuryazarlık becerilerini çocukların edinme sürecinde ev ve okul öncesi ortamlarında destekleyici çevresel ortamların oluşturulmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Son araştırmalarda erken okuryazarlığın hem biyolojik gelişimin etkisi hem de sosyal çevrenin desteği ile çocukta gelişeceğini göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda erken okuryazarlığa ilişkin görüşler açıklanmaktadır:

Tablo 2. 1. Erken okuryazarlığa ilişkin görüşler

	Olgunlaşma	Gelişimsel	Kendiliğinden Gelişen	Sosyokültürel
Teorisyenler	Gesell	Thorndike	Piaget	Bourdeu
Teori	Olgunlaşma önceden programlanmış biyolojik süreçlere bağlıdır.	Gelişim; biyolojik olgunlaşma ve çevrenin etkisiyle oluşur.	Öğrenme çocukların çevresiyle etkileşimi halinde olur.	Öğrenme çocukların dahil olduğu sosyokültürel uygulamalardandır.
Öğretim Felsefesi	Beceri temelli	Okumaya hazır bulunuşluk	Bütüncül dil	Eleştirel okuryazarlık
Okuryazarlığın öğretilmesi için göstergeler	Birbirinden bağımsız aşamaları tekrarlayarak öğrenme	Doğrudan öğretim	Gerçek okuryazarlık aktiviteleri	Okuryazarlık metinleri ve aktiviteleri
Aile ve toplumun rolü	Okuryazarlık üzerinde az etkilidir.	Öğretmen programlarında yer alır.	Okuryazarlık deneyimlerini destekler.	Okuryazarlık etkinliklerine katılmak çocukların sosyalleşmesini sağlar.

2.3.2. Erken okuryazarlık becerileri

Erken okuryazarlık becerileri çocukların kavramsal, duygusal, dikkat ve dil becerilerinin gelişimlerinin en yoğun olduğu 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010; Kargın v.d., 2015). Whitehurs and Lonigan’a göre (1998) erken okuryazarlık öğeleri “dıştan içe aşamalar” ve “içten dışa aşamalar” olarak iki çeşit becerilerden oluşmaktadır. Dıştan içe aşamalar: Dil, öykü, yazı düzeni ve erken okuma becerisidir. Dil, anlama dayalı bilgiler, kavramlar ve şekillerdir. Öykü anlatılan bir

öyküyü anlama ve yeni bir öykü üretme kabiliyetidir. Yazı düzeni ise bir dildeki yazılı kurallarının bilgisidir. Erken okuma basılı yazıları sanki okuyormuş gibi yapmasıdır. İçten dışa aşamalar: Yazı bilgisi, sesbilgisel farkındalık, biçim farkındalığı, ses-yazı eşleme ve erken yazma becerileridir. Yazı bilgisi harflerin ismini bilmeye denilmektedir. Sesbilgisel farkındalık: Uyağı tanıma, hece bilgisi, sesbirimleri ekleme ve çıkarma becerileridir. Biçimsel farkındalık ise bir cümlede yer alan dil bilgisi hatalarını fark etme ve bu hataları düzeltebilmedir. Erken yazmada ise karalamalar ve görsel taklitler mevcuttur. İçten dışa doğru aşamadaki becerilerin okumayı öğrenme sürecini daha çok etkilediği belirtilmektedir (Whitehurst and Lonigan, 1998). Dıştan içe olan becerilerin ise çocukların okumayı öğrendikten sonraki anlamlandırma çalışmalarına daha çok etki ettiği bilinmektedir (Lonigan, 1994).

Erken okuryazarlık becerileri alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Araştırmamızdaki sınıflama; yazı farkındalığı, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, kelime bilgisi ve dinlediğini anlamayı içeren sınıflamadır (Aarnoutse, Leeuwe and Verhoeven, 2005; Casey and Howe, 2002; Dickinson and McCabe, 2001; Elliott and Olliff, 2008; Whitehurst and Lonigan, 2001). Yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve sözcük bilgisi becerileri okumada kelime çözümlemeye; sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinin ise okuduğu kelimeyi anlama becerisine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Cabell v.d., (2015) tarafından erken okuryazarlık sözel dil becerisi ve kodla ilişkili beceriler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Sözel dil becerileri; alıcı dil ve ifade edici dil; kodla ilişkili beceriler ise yazı bilgisi, alfabe bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı becerilerinden oluşmaktadır. Sözel dil becerisi: Sözcük bilgisi, kelime dağarcığı ve gramer bilgisini içermektedir. Sesbilgisel farkındalık ise sese karşı duyarlı olma, sözcükleri seslerine ayırma, sesleri birleştirme gibi sesleri manipüle edebilme becerileridir. Yazı farkındalığı: Harf ismi, harfin sesi, temel yazı kuralları, kitapların tutuş yönü, yazının yönü gibi kuralları içermektedir. Alfabe ve harf bilgisi; sözcüklerin sesbirimlerden oluştuğu, harf ve sesbirim ilişkisini anlayabilmedir (Muter, vd., 2004).

Erken okuryazarlık becerilerini ortaya koyan araştırmalardaki sınıflandırmalar ne denli farklı olsa da araştırmanın konusu olan sesbilgisel farkındalık becerisinin tüm sınıflamalarda yer aldığı görülmektedir. Bazı araştırmalar erken okuryazarlığın bir bileşeni bazıları ise becerisi olarak ifade ettiği sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken

okuryazarlık yaşantılarını ve okuma-yazmadaki desteğini göz önünde bulundurmanın önemini açıkça ortaya koymaktadır.

2.3.3. Erken okuma-yazma deneyimleri

Whitehead (2007) erken okuma-yazma deneyimlerini “akademik okuryazarlık” ve “işlevsel okuryazarlık” olarak iki gruba ayırmıştır. İlk grupta yer alan akademik okuryazarlık deneyimleri, ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma etkinliklerini tecrübe etmesi için evlerine kitap, dergi, gazete gibi materyalleri alabilmesidir. Bu materyalleri kullanarak çocukların yazılı görsellere dikkatini çekmek, kitaptaki yazıları takip etmesini sağlamak gibi etkinliklerin yapılmasını gerektirir (Strickland and Morrow, 1990). İkinci grupta yer alan işlevsel okuryazarlık yaşantıları; okuma yazma becerilerinin günlük hayattaki işlevinin olduğunun farkına varabilmek ve bu becerileri kullanabilmektir. Çocukların sosyal çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek işlevsel okuryazarlık becerilerinin nasıl kullanılacağını öğrenebilmektedir. Örneğin evde veya okulda yapılan alışveriş listeleri, yemek tarifleri, takvim çalışmaları, mektup yazma gibi yetişkinlerin yapabileceği okuryazarlığa yönelik çalışmalar ve çocuğun bunları gözlemlemesi, çocuğun okuma yazmanın işlevselliğini fark etmesine yardımcı olmaktadır (Morrow, 2004). Bunlara ek olarak çocukların televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik cihazları kullanmaları da erken okuryazarlık becerilerine yardımcı olan işlevsel okuryazarlık yaşantılarına dahildir. Başka bir tanımlamada çocukların okul öncesi dönemde görsel metinler, teknoloji, internet, medya gibi alanlardaki bilgiyi anlamlandırma yetisi olarak tanımlanmıştır (Aytaş, G. ve Kaplan, K., 2017). Yetişkin kontrolünde çocukların teknolojiyi kullanmaları erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecektir.

2.3.4. Erken okuryazarlık becerilerini destekleyen ortamlar

Erken okuryazarlık becerilerinin ülkemizde yeni gelişmekte olan bir kavram olması nedeniyle öğretmenlerin erken okuryazarlık ile ilgili sınırlı bilgilere sahip olmasına neden olmaktadır. Ergül v.d, (2014)’nin yaptıkları bir araştırmada bu durumu kanıtlar niteliktedir. Araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramını tanımlamalarını istemişlerdir. Bir kısım öğretmen erken okuryazarlığı, “erken yaşta okuma yazma öğretimi” şeklinde tanımlamıştır. Ancak erken okuryazarlık okuma yazma

öğretimi yapmak değil, okuma-yazma öğretimi için gereken ön bilgileri kazandırma ve çocuğu okuma-yazma dönemine hazır hale getirmeyi ifade eden bir kavramdır. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi özel eğitim programlarında yer alan okuma yazmaya yönelik hazırlık çalışmaları için öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri konusunda bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Böylece erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklere yer vermeleri sağlanabilecektir.

Erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sade bir dille sistematik bir öğretim yapmaları tavsiye edilmektedir. Etkili bir erken okuryazarlık öğretimi için öğretmenlerin, çocukların gelişimine uygun olarak hem fiziksel çevreyi oluşturması hem de materyal ve etkinliklerin hazırlığını yapması gereklidir.

Etkinlikler için yapılması gereken hazırlıkları genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

1. Zengin bir dil kullanma: Öğretmenler çocuklarla grup etkinlikleri veya bireysel etkinliklerde zengin içerikli, çocuğun seviyesine uygun, kelime dağarcığını geliştirici, konuşmaların genişlemesini sağlayan bir dil kullanmalıdır.
2. Hikaye anlatma ya da hikaye kitabı okuma: Öğretmen çocuklarla hikaye saatleri yaparak kitap okumalı veya çocuklara hikaye anlatmalıdır. Hikayelerin içerisindeki bilgiler genişletilebilmelidir.
3. Sesbilgisel farkındalık etkinlikleri: Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen çocukların seslerin farkında olmasını sağlayan çalışmalar oluşturulmalıdır. Sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde yer alan uyaklı şarkılar söyleme, uyaklı tekerlemeler tekrar etme, aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten sözcüklerle sözcük oyunları oynama gibi etkinlikler yapılmalıdır.
4. Alfabe-harf etkinlikleri: Çocukların sesleri temsil eden harfleri okul öncesi dönemde şekilsel olarak tanımasına fırsat verecek materyaller sınıflarda bulundurulmalıdır. Manyetik harfler, magnet şekilde yapılan harfler, harf blokları, keçeden yapılan harfler gibi araç gereçler sınıflara temin edilebilir.
5. Okumayı destekleme: Çocukların yazılı materyalleri okul öncesi dönemde okuyormuş gibi yapması için çocuklar teşvik edilmelidir. Bunun için öğretmenler belirli kitapları çocuklara sık sık tekrar etmeli ve bazen çocukların ellerine kitaplar verilerek görsellerine bakmaları, sanki okuyormuş gibi yapmaları istenilmelidir.

6. Yazmayı destekleme: Çocukların karalama tarzında yazıları yapabilmeleri için kalem, kağıt, boya kalemleri gibi yazı araçlarının bulunduğu köşeler sınıflarda oluşturulmalıdır.
7. Etkileşimli kitap okuma: Kitap okuma saatleri yapılarak çocuklarla birlikte parmak takibiyle beraber etkileşimli okumalar yapılmalıdır. Okuma esnasında yazının yönüne, sayfa numarasına, kitabın kapağına, kitabın adı ve yazarının yazdığı kısımlara özellikle çocuğun dikkati çekilmelidir. Çocukların kitaptaki resimlerin değil yazıların okunduğunun farkına varılması sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalarda çocuklarla beraber kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği savunulmaktadır (Sevinç ve Kuvvet, 2006).

Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için okul öncesi eğitim ortamlarında yapılması gereken hazırlıkları da şöyle sıralayabiliriz:

- Okul öncesi sınıf ortamı yüksek kalite (Morrow, 2004) ve gelişimsel olarak uygun uygulamalar açısına göre hazırlanmalıdır. Erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için yüksek kaliteye sahip sınıf ortamlarında, donanımlı materyallerden oluşan her bir beceri için ayrı öğrenme merkezleri oluşturulmalıdır.
- Sınıfta oyunların oynanabileceği düzenlemeler yapılmalı, yetişkin çocuk etkileşimi temel alınmalıdır.
- Gelişimsel olarak uygun etkinlikler için öğretmen çocuğun var olan beceri düzeyini temel alarak, tüm sınıfı destekleyen stratejiler kullanılmalıdır.
- Çocukların üretken ve kendilerini güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. İyi planlanmış sınıf ortamları, erken okuryazarlık becerilerinin çocuklarda kendiliğinden ortaya çıkmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Sınıf içerisinde farklı gelişen çocukların yetersizlik yaşadıkları alanlar göz önünde bulundurularak herkes için erişilebilir bir ortam oluşturulmalıdır.
- Sınıftaki erken okuryazarlık materyalleri çocukların tereddüt etmeden kullanabileceği, özgün ve çok kez deneyimlenebilecek türde olmalıdır.
- Sınıf içerisinde okuryazarlık merkezi olabilecek yazı yazma merkezi, kitap merkezi, okuma merkezi gibi alanlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler çocukları bu alanları kullanması için teşvik etmeli ve model olmalıdır.

2.4. Sesbilgisel Farkındalık

Araştırmamızın temel konusu erken okuryazarlık becerilerinden birisi olan sesbilgisel farkındalık ayrı bir başlık halinde ayrıntılı olarak bu bölümde açıklanmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların erken okuryazarlık alanındaki çalışmalara paralel olarak 1970'lerin sonundan 1980'lerin başından itibaren olduğu bilinmektedir. İlk yıllarda işitme yetersizliği yaşayan çocuklarda kullanılan sesbilgisel farkındalık beceri 1980'lerde alanyazında "Bireylerin konuştukları dilin ses birimsel yapısının farkında olması" şeklinde tanımlanmıştır (Bradley and Bryant, 1983; Tunmer, 2008). 1990'lara gelindiğinde sesbilgisel farkındalık kavramının okuma, yazma ve heceleme becerileri için önemli olduğunu gösteren araştırmalarla karşılaşmaktadır. Dünyada sesbilgisel farkındalık kavramına yönelik çalışmalar özellikle 2000'li yıllarda özel eğitime olan ilginin artmasıyla başlamıştır. İlk çalışmalarda sesbilgisel farkındalıkla ilgili tipik gelişim gösteren çocukların okuma performanslarını arttırmaya yönelik beceriler çalışılmıştır. Ülkemizdeki ilk çalışmalarda ise daha çok özel gereksinimli çocukların okuma performansını desteklemeye yönelik sesbilgisel farkındalık becerileri çalışıldığı bilinmektedir (Yılmaz ve Baydık, 2017).

Ülkemizin ana dili olan Türkçe alfabetik kodlamaya dayalı olan diller grubunda bulunmaktadır. Bu ilkeye dayalı olan bir dilin yapısını okuyabilmek ve yazabilmek için sesbilgisel farkındalık becerilerinin bireylerde gelişmesi gerekmektedir (Kiparsky, 1993). Türkçede sesler ve sesleri temsil eden yazılı semboller birebir ilişkili olduğu için dilimiz şeffaf bir yazılı dili olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle harf-ses ilişkisinin öğrenilmesi diğer dillere göre daha kolaydır. Her ses yazılı bir sembol ile eşleştiği için çocuklar sesleri kolay telaffuz ederek çabuk çözümleme yapabilmektedir (Aktan, 2001). Dilimiz yazı ve sesletimi tam olarak karşılayan bir dil yapısına sahip olduğu için sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde öğretiminin yapılmasını gerekli kılmaktadır (Parbucu ve Dinç, 2018).

2.4.1. Sesbilgisel farkındalık tanımları

Sesbilgisel farkındalık kavramı alanyazında birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlanmıştır. Araştırmada en genel haliyle yer alan tanımlara yer verilmektedir. İlk olarak sesbilgisel farkındalık kavramı en genel tanımlanan ifadeyle dildeki sesleri bilme

ve bu sesleri manipüle edebilme (Scarborough, 2001) tanımı karşımıza çıkmaktadır. Alfabetik kodlama sistemine bağlı olarak harf-ses ilişkisinin kelime içerisindeki sesbilgisel birleşimini anlayabilme becerisi de sesbilgisel farkındalık olarak ifade edilmektedir (Paul, 1995; Wright and Jacobs, 2003). Bir başka deyişle sesbilgisel farkındalık; bireyin bilişsel etkinlikleri ile konuştuğu dildeki sözcükleri hece ve ses birimlerine ayırabilme becerisidir (Denton, Hasbrouck, Weaver and Rıccio, 2000).

Okul öncesi çağda geleneksel okuma yazmaya hazırlık için önemli becerilerden birisi olan sesbilgisel farkındalık çocuğun, cümlelerin kelimelerden oluştuğunu, kelimelerdeki seslerin birbirleriyle farklı olduğunu, kelimelerin sonlarının benzer olabileceğini, kelimelerin başlangıç seslerinin aynı olabileceğini, kelimelerin son seslerinin aynı sestten oluşabileceğini, kelimelerin ortasındaki seslerin aynı olabileceğini, kelimedeki sesbirimlerine ayırmayı, sesbirimleri bir araya getirerek kelime üretebilmeyi ve kelimedden hece veya sesleri çıkararak yeni kelimeler oluşacağını farkına varmasını kapsayan becerilerdir.

Okuma kuramlarının temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık anadilin alfabeye dayalı özelliklerine bağlı harf-ses ilişkisini, kelimenin dizilişini anlayabilme yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Hem okuma hem yazma becerisinin öğrenilmesini doğrudan etkileyen (Anthony and Francis, 2005) sesbilgisel farkındalık, bir kelimenin içindeki seslerin farkına vararak, sesleri ve heceleri farklı şekillerde kullanabilme becerisidir (Torgesen, Morgen and Davis, 1998). Çocukların ses birimleri farkında olarak kullanabilmesi ve bir metni okurken ses birimleri sıralamasına ve özelliklerinin farkında olmasına da “sesbilgisel farkındalık becerisi” denilmektedir (Turan ve Gül, 2008).

Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan ve ilerideki okuma başarılarının en önemli etkeni olarak ifade edilen sesbilgisel farkındalık konuşulan dilin ses yapısını analiz etmek anlamına gelmektedir. Üst dil becerilerinden olan sesbilgisel farkındalık dilin anlamdan ayrı olarak analiz edilmesini içermektedir. Sesbirimleri fark etme, sesi hissetme ve sesleri ayırma, sesleri ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerden oluşmaktadır (Güneş, 2014). Sesbilgisel farkındalık, sesler ve seslerin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamayı sağlayan sözlü bir dil becerisidir. Sesleri fark etme, ayırt etme, manipüle etme gibi dil ile aynı zamanda zihinsel işlemlerin de yürütüldüğü bir beceri dizisidir (Denton, Hasbrouck, Weaver and Rıccio, 2000).

2.4.2. Sesbilgisel farkındalık görevleri

Sesbilgisel farkındalık becerileri çeşitli sesbilgisel farkındalık görevlerinden oluşmaktadır (Erkan Süel, 2011). Başlangıç olarak sözcük düzeyinde görevlerle başlayan sesbilgisel farkındalık becerileri, sesbirim olarak ifade edilen daha küçük birimlere doğru ilerlemektedir (Erdoğan, 2009). Sesbirim olan ve sesbirim olmayan görevler olarak sesbilgisel farkındalık görevleri iki grupta ele alınmaktadır. Sesbirim görevinde bağımsız sesleri algılama ve kullanma becerileri; sesbirim olmayan bölümünde ise uyak, sözcük, hece, ilk ve son ses becerilerini fark etme görevleri yer almaktadır.

Sesbilgisel farkındalık becerileri çocukların sözcüklerin farkına varması, hece ve heceleri oluşturan seslerin farkında olmasını ve ses değiştirme görevlerini içeren kapsamlı bir beceri dizisidir (Adams, 2017). Sesbilgisel farkındalık görevlerinin bir diğer tanımlaması ise içerik, süreç ve açıklık-örtüklük şeklinde görevlerdir (Kirby v.d., 2008). Görevler şu şekilde tanımlanmaktadır:

- İçerik temelli sesbilgisel farkındalık görevleri: Uyak, hece ve sesbirim farkındalığıdır.
- Süreç temelli sesbilgisel farkındalık görevleri: Sesbirimleri bir araya getirme, ses birimlerine ayırma ve bir kelimedeki sesbirim yerini belirleme görevleridir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerine ait görevler başka bir araştırmacı Hempenstall (2002) tarafından da sıralı maddeler halinde açıklanmıştır. Bu görevler:

- ❖ Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu bilme,
- ❖ Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin farkına varma,
- ❖ Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğinin farkına varma,
- ❖ Sözcüklerin ortasındaki seslerin benzer olabileceğinin farkına varma,
- ❖ Sözcüklerin hecelerine ayrıldığının farkına varma,
- ❖ Sözcüklerin sesbirimlere ayrıldığının farkına varma,
- ❖ Sözcükten sesbirimleri atarak yeni sözcükler oluşabileceğini fark etme görevleridir.

2.4.3. Sesbilgisel farkındalık becerileri

Sesbilgisel farkındalık becerileri sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve hece farkındalığı olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır.

2.4.3.1. Sözcük farkındalığı

Sözlü ve yazılı dili anlamamanın temelini oluşturan sözcük farkındalığı en genel haliyle, çocukların anlamlandırdığı ve yerinde kullandığı sözcüklerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Akyol ve Temur, 2007). Sözcük bilgisini de içine alan sözcük farkındalığında en önemli becerilerden biri kelimelerin anlaşılabilirlik boyutudur. Çünkü çocukların sözcük farkındalığı edinmesi için alıcı ve ifade edici dildeki kelimeleri kullanabilmesi gerekmektedir. Sözcük farkındalığında ilk beklenen beceri çocukların bir cümlemin sözcüklerden oluştuğunu fark edebilmesidir (Ecenbarger, 2006; Hempstall, 2002).

Beauchat, Blamey and Walpole (2010) tarafından sözcük farkındalığına ait görevler kolaydan zora doğru aşağıdaki tablo 2.2’de yer aldığı gibi sıralanmıştır:

Tablo 2. 2. Sözcük farkındalığı görevleri

Beceriler	İçeriği	Örnek
Sayı Belirleme	Cümledeki sözcük sayısını belirleme	“Eve geldim” cümlesindeki sözcük sayısını belirleme
Tanıma	Cümledeki sözcüklerden bir tanesini söyleme	“Eve geldim” cümlesinden bir sözcük söyleme
Birleştirme	Birden fazla sözcüğün birleşmesiyle yeni oluşan sözcüğü bulma	“Beş” ve “taş” sözcüklerini birleştirdiğinde yeni oluşan sözcüğü söyleme
Ayırma	Birleşik olan sözcükleri uygun yerinden sözcüklerine ayırma	“Gökyüzü” sözcüğünün hangi sözcüklerden oluştuğunu söyleme
Atma	Birleşik sözcüklerden bir sözcük çıkardığında diğerini söyleme	“Galatasaray” sözcüğünden “galata” sözcüğünü çıkarınca geriye kalan kısmı söyleme
Değiştirme	Birleşik sözcüklerde yer alan sözcüklerden birini başka bir sözcük ile değiştirerek yeni sözcük bulma	“Akdeniz” sözcüğünde deniz sözcüğünün yerine “baba” sözcüğü gelince yeni oluşan “akbaba” sözcüğü bulma.

Çocukların sözcük farkındalığına ait becerileri kazandıklarında sözcüklerin söylenişlerini tanımaları ve ayırt etmeleri kolaylaşmaktadır (Mohammed, 2013). Bu nedenle sözcük farkındalığı becerisi dil becerileri çalışmalarında da yer almaktadır. Aslında sözcük farkındalığı dildeki farklı uzunluktaki cümle, sözcük, hece ve seslerin

anlaşılabilirliktir. Bu nedenle sözcük farkındalığıyla ilgili yapılan çalışmalar hem dil konuşma hem erken okuryazarlık çalışmaları içerisinde bulunmaktadır.

Sözcük farkındalığı becerisi; sözcük çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli bir yere sahiptir (Fowle, 1991; Kargın vd., 2017; Metsola, 1999). Çocuklarda çıkarım yapma, akıl yürütme ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Snow, 2002). Okul öncesi dönemde bir cümleyi sözcüklerine ayırabilen çocukların okuma döneminde akranlarına göre daha başarılı olduklarını gösteren boylamsal çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Qifcomor, 2010). Sözcüklerin farkında olan çocukların okuma-yazma öğrenmeye başladıklarında akranlarına göre daha hızlı okumayı öğrendikleri bilinmektedir (Karnhi, Lee and Nelsen, 1985). Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki çocukların sahip oldukları sözcük farkındalığı becerisinin ilerleyen yıllarda okuma becerisiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Pullen and Justice, 2003). Ülkemizde Turan ve Akoğlu (2011) yaptıkları bir araştırmada bir grup anaokulu çocuğuna sesbilgisel farkındalık eğitim programı uygulamıştır. Uygulanan eğitim sonucunda deney grubundaki çocukların sözcük farkındalığı ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu verilen eğitimin sözcük farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Dolayısıyla sözcük farkındalığı öğretilabilir bir beceridir. Bu beceriyi çocuklara kazandıracak okul öncesi eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerdir. Bu nedenle okul öncesi özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sözcük farkındalığı becerileri bilgi düzeyleri araştırmamız için de önemlidir.

2.4.3.2. Uyak farkındalığı

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin bir diğer becerisi olan Bryant (1990) tarafından ilk basamak olarak belirtilen uyak; sözcüklerin son hecelerinin yazılışları ve okunuşları aynı, anlamları ile görevleri farklı olan eklerin söylenişlerinin benzerliği olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle sesbilgisel farkındalık becerilerinin başlangıcı olan uyak (kafiye) farkındalığı, söylenişi benzer olan kelimeleri fark etme yeteneğidir (Konza, 2011). Uyak farkındalığı sesbilgisel bilgi ve beceriler arasında çocukların ilk uzmanlaştığı beceriler arasında yer almaktadır (Lane, Pullen, Eisele and Jordon, 2002). Uyak farkındalığı becerilerinde çocukların uzmanlaşmasının sebebi uyağın fark edilmesi seslerde değişiklik yapmayı gerektirmemesidir (Yopp, 1988).

Dil gelişimi açısından da sözcüklerin sonlarının benzerliğinin farkına varılması kritik bir beceridir. Çünkü bu benzerlik sözcüklerin anlamlarından ayrı olarak sözcüğün yapısına da dikkat etmeyi içerir. Bu nedenle uyak farkındalığı dil gelişiminde de çalışılan bir beceridir.

Uyak farkındalığının ilk belirtileri çocuklarda iki yaşındayken ses oyunlarındaki uyaklı kelimeleri anladıklarını karşısındakine göstererek başlamaktadır (Ovens,2005). En geç 6 yaşına kadar çocukların uyak farkındalığı kazanması beklenmektedir.

Uyak farkındalığı becerileri temel olarak şöyle sıralanmaktadır:

- Uyaklı olanı ayırt etme (**u**çak **b**ıçak bebek)
- Uyaklı olmayanı ayırt etme (uçak bıçak **be**bek)
- Uyak üretme (uçak = çocuktan “bıçak” demesini bekleme)

Bu beceriler arasında yer alan en zor beceri uyak üretme becerisidir (Gillon, 2009). Uyak becerileriyle ilgili yapılan bir araştırma sonucunda da öğrencilerin uyak üretebilme performanslarının oldukça düşük olduğu ve bu becerilerde zorlandıkları görülmüştür (Brady, Fowler, Stone and Winbury, 1994). MacClean v.d., (1987) yaptıkları çalışmada 3 yaşındaki bir grup çocuğun sesbilgisel farkındalık becerilerini incelemişlerdir. Bulgular sonucunda çocukların uyak becerileri ile sesbilgisel farkındalık gelişimi arasında istatistiksel anlamda güçlü düzeyde ilişki olduğunu kanıtlamışlardır.

Uyak farkındalığı becerisi, sesbilgisel farkındalık becerileri içerisinde özellikle sesbirim farkındalığı becerisini desteklemektedir. Uyak farkındalığı yüksek olan çocukların sesbirimleri daha kolay ayırdıkları bilinmektedir (Jing, Vermeire, Mangino and Reuterskiöldd, 2019). Uyak farkındalığı sesbilgisel farkındalık becerilerinden bir diğeri beceri olan heceleme becerisi ile de yakından ilişkilidir. Bryant, MacClean, Bradley and Crossland (1990) çalışmalarında 3 yaşındaki çocukların uyak becerileri performanslarını ölçmüşlerdir. Çocuklar 5-6 yaşına geldiklerinde yeniden bir ölçüm yapmışlar ve çocukların 3 yaşında sahip oldukları uyak becerilerinin, 5-6 yaşındaki heceleme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Uyak becerisini edinmiş çocukların heceleme becerilerinde de daha başarılı olduklarını göstermişlerdir (Bryant, MacClean, Bradley and Crossland, 1990).

Alanyazında uyak farkındalığı ile ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde çalışmaların çoğunun yurt dışında yapıldığı ve okuma becerileriyle ilişkili çalışmalar olduğu görülmektedir. MaClean v.d., (1991) yapmış oldukları boylamsal bir araştırmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile çocuk tekerlemelerinin ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçta çocuk tekerlemeleri ile uyaklı kelimeler türetme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu, çocuk tekerlemeleri ile uyak becerilerinin 15 ay sonraki erken okuma becerilerinde etkili olduğunu kanıtlamışlardır. Bir başka araştırmada (Muter, Hulme, Snowling, Taylor, 1997) bir sözcüğü hecelerine ve ses birimlerine ayırma ile uyak farkındalığı becerilerinin okumadaki başarıyı yordama etkisini incelemişlerdir. 1. sınıfın sonunda sözcüğü hecelerine ve seslerine ayırma becerisinin okumayı yordadığı, 2. sınıfın sonunda ise uyak becerisinin harfleri doğru seslendirme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Uyak farkındalığını edinen çocuklar sözcüklerin ortak sesler paylaştığını fark ederler ve seslere karşı hassasiyetleri artmaktadır. Bu durum ileriki okuma becerilerinde akıcı okuma stratejilerinin gelişimini doğrudan desteklemektedir.

Okuma becerisinin edinimi ve gelişimi açısından da değerlendirdiğimizde uyak farkındalığı becerisini çocukların okul öncesi dönemde edinmesi önemlidir. Çocuklar bu becerinin basit görevlerini (uyaklı kelimeleri fark etme, ayırt etme) kendi başlarına öğrense de zor görevlerini (uyak türetme) yapamadıkları bilinmektedir. Bu nedenle çocukların uyak farkındalığı becerilerini edinmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir. Uyak farkındalığı dikkati gerektiren bir sesbilgisel farkındalık becerisidir. Çocuklardan uyaklı kelimelere, seslere dikkat ederek fark etmesi beklenmektedir. Bu nedenle uyak becerilerine yönelik hazırlanacak hem ev içi hem okul öncesi ortamlarda dikkat becerisini destekleyici çalışmalar oluşturulmalıdır. Uyak farkındalığı çalışmalarında tekerlemeler, kitaplar, şarkılar ve şiirler gibi etkinliklerle desteklenebilmektedir (Yopp, 2009). Özellikle çocukların okumaktan hoşlandığı, ilgisini çeken uyaklı kitaplar sık sık okunarak uyağı fark etmesi sağlanabilir (Scoat, 2009). Ancak bu çalışmaların bilinçli yapılması için okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin uyak farkındalığı hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmelidir. Bu nedenle araştırmamızın ölçeğinde özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin uyak becerilerine yönelik sorular sorulmaktadır.

2.4.3.3. Hece farkındalığı

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim basamaklarından birisi olan hece farkındalığı becerisi, sözcük içerisindeki heceleri belirleyebilme yetisidir. Örneğin “elma” kelimesinin “-el” ve “-ma” şeklinde ayrıldığına farkına varma yetisidir. Başka bir ifadeyle hece farkındalığı çocukların, sözcükleri “hece” adında daha küçük birimlerden meydana geldiğini fark etmesidir. Hece farkındalığında temel amaç hecelerin bir araya gelerek sözcük oluşturduğunu ve sözcüklerin hecelere bölündüğünün çocuklara kavratılabilmesidir. Çocukların hece farkındalığı becerisini en erken 3 veya 4 yaş civarında sergilemesi beklenmektedir (Ecenbarger, 2006). 4 yaş civarında çocukların heceleri birleştirdikleri ve birleştirdikleri hecelerden çıkan sözcüğü söyledikleri bilinmektedir (Yopp and Yopp, 2019). Çocukların 3-4 yaşında sergiledikleri bu becerinin sözlü dilin gelişimine katkı sağlayan bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Daniel and Reynolds, 2007).

Hece farkındalığı görevleri Gillon (2007) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Kelimeyi hecelerine ayırma
- Heceleri sayısını belirleme
- Heceleri tamamlama
- Benzeyen hecelerin farkına varma
- Karışık haldeki heceleri bir araya getirme
- Hece çıkarma

Hece farkındalığı becerilerinin kolaydan zora doğru sıralaması aşağıdaki tablo 2.3’te görülmektedir.

Tablo 2. 3. Hece farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey and Walpole, 2009)

BECERİLER	İÇERİĞİ	ÖRNEK
Sayı belirleme	Bir sözcükteki hece sayısını belirleme	“kalem” sözcüğünün kaç heceden oluştuğunu söyleme
Benzerlik	Farklı iki hece içerisindeki benzer heceleri söyleme	“Helva” ve “tava” sözcüklerindeki hecelerden aynı olan heceleri söyleme

Tablo 2.3. (Devam) *Hece farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey and Walpole, 2009)*

Birleştirme	Birden fazla hecenin birleşmesi ile oluşan yeni sözcüğü söyleme	“Kar” ve “tuş” sözcükleri birleştğinde yeni oluşan “kartuş” sözcüğünü söyleme
Ayırma	Sözcük içerisinde yer alan heceleri ayırma	“Elma” sözcüğünü el-ma şeklinde hecelerine ayırma
Atma	Sözcüğü oluşturan hecelerden birini atma ve geriye kalanı söyleme	“Elma” sözcüğündeki “-el” hecesini çıkardığında geriye kalan “-ma” hecesini söyleme
Değiştirme	Sözcüğü oluşturan hecelerden birini çıkararak yerine başka bir hece koyma	“Elma” sözcüğündeki “el” hecesini atıp yerine “sar” hecesini koyarak yeni oluşan “sarma” sözcüğünü söyleme

Alanyazındaki araştırmaları incelediğimizde çocukların 3-4 yaşlarında sahip oldukları hece farkındalığı becerisiyle ilkökul dönemindeki okuma-yazma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda hece sayma, hece atma ve hecelerine ayırma becerilerinin özellikle okuma becerisini edinmede heceleri birleştirme ve değiştirme becerilerine göre daha etkili beceriler olduğunu ortaya koymaktadır (Lane vd. 2002). Davidson and Terkins (1994)’in araştırması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili çalıştıkları bir araştırmada 40 anaokulu öğrencisini çalışmaya dahil etmişlerdir. Bu öğrencileri 4 gruba ayırmışlar ve her gruba sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitim vermişlerdir. Eğitim programı tamamlandığında çocuklara test uygulanmıştır. Test sonucunda özellikle sesleri ve heceleri ayırma becerilerinin birleştirme becerilerine göre okumanın ilk döneminde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Hece farkındalığını doğal olarak edinemeyen çocuklara uygulanacak sesbilgisel farkındalık müdahaleleriyle sözcükleri hecelerine ayırma, birleştirme gibi beceriler kazandırmak mümkündür (Lane vd. 2002). Çocuklara bu becerileri kazandırma aşamasında okul öncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin ders içi uygulamaları çok önemlidir. Çocuklarla ritimli alkış tutma çalışmaları, ayağı yere vurma, elini masaya vurma gibi davranışlarla heceleme çalışmaları yapmaları, eğlenceli bir sesbilgisel farkındalık programı oluşturmalarına yardımcı olacaktır. Ancak ilk olarak bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin hece farkındalığı bilgi ve becerilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmamızda özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin hece farkındalığına yönelik bilgi ve becerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.4.3.4. Sesbirim (fonem) farkındalığı

Fonem (sesbirim) bir sözcüğün anlamını etkileyen ve sözcüğün oluşmasını sağlayan en küçük ses birimidir (Gillon, 2007). Örneğin “bal, dal, sal” sözcüklerinde yer alan “b/d/s” sesleri sözcüklerin anlamlarını farklılaştırır ve her biri fonemdir. Ses birim (fonem) farkındalığı okuma-yazma başarısını etkileyen önemli ön koşul becerilerden birisidir (Hogan v.d.,2005). Sesbilgisel farkındalık becerisi olan sesbirim farkındalığı seslerin en sade olarak ele alındığı beceridir (Scheuele and Boudreau, 2008).

Sesbirim farkındalığında çocukların sözcüklerin seslerini ayırması beklenir ve bu durumda çocuklar net bir şekilde sesleri fark ederler. Bu fark etme yüksek beceri gerektiren bir sesbilgisel farkındalık becerisidir (Hsin, 2007). Sesbirimin farkına varan çocuklar, sözcüklerin konuşurken çıkan seslerden oluştuğunu ve sözlü dilin harflerle yazıldığını anlayabilirler. Sesbirim farkındalığı çocuklara seslerin yazılı bir sembole karşılık geldiğini ve alfabenin temelini anlamalarına yardımcı olur. Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde sesbirim (fonem) farkındalığı becerileri içerisinde yer alan kelimelerin ilk seslerini ayırt etmeye başlama becerisini göstermeye başlamaktadırlar (Chaney,1992; MacClean, Bryant, Bradley,1987). Çocuklar 4 yaşında ilk sesi aynı olan kelimeleri eşleştirebilirler (Lonigan v.d., 1988) ve anasınıfına doğru ilerlediklerinde ise verilen bir sesle kelime üretme, seslerin ilk ve son seslerini manipüle etme gibi sesbirim farkındalığına yönelik becerileri çocukların 60-72 ay arasında sergilemeleri beklenmektedir (Ecenbarger, 2006).

Sesbirimsel farkındalık bir kelimedeki sesleri belirleme, sesleri bir araya getirerek kelime oluşturma, sesbirimleri ayırma ve sesbirimleri değiştirme becerileri olmak üzere 4 ana beceriden oluşmaktadır (Konza, 2011). Sesbirimsel farkındalıkta çocuklardan edinmesi beklenen ilk beceri kelimelerdeki sesleri belirleyebilmesidir. Bu aşamada çocuğun bir sözcükte yer alan baş, orta ve son sesleri tespit etmesi beklenmektedir. İkinci beceri olan sesleri birleştirme becerisini çocukların 5-6 yaşına geldiklerinde fark etmesi gerekmektedir. Sesleri birleştirmede çocuk farklı sesleri teker teker dinler (e/l/m/a) ve ardından bu sesleri bir araya getirerek oluşan sözcüğü (elma) söyleme becerisidir. Bu aşamada ilk olarak çalışmalara tek heceli sözcükler (ör:buz) ile başlanmaktadır. Daha sonra bu sözcüğü tekil seslere (b-u-z) ayırması beceriyi ileri düzeye taşımaktadır.

Sesbirimsel farkındalık becerilerinde üçüncü beceri sesleri parçalarına ayırma yetisidir. Bu beceriyi çocukların 6-7 yaşında kazanması beklenmektedir. Sesleri

parçalarına ayırmak, sözcüğün içinde sesleri tek tek sayma ve sözcüğü üretebilmektir Bu aşamayı ölçmek için “Elma sözcüğünde kaç ses duydun?” sorusu sorulabilir. Sesbirim farkındalık becerilerinin sonuncusu ise sesleri değiştirme becerisidir. Sesbirimsel farkındalığın en karmaşık becerisidir ve çocukların 6-7 yaşında sesleri değiştiriyor olması gerekmektedir. Sesbirimleri manipüle etme, sözcüğe ses ekleme, sözcükten ses çıkarma veya sözcükte yer alan bir sesin yerine başka ses koyarak farklı sözcükler oluşturma gibi becerileri içermektedir.

Sesbirimsel farkındalık becerilerine yönelik sıralamalardan biri şöyledir (Fukindo, 2013) :

- Heceleri tek tek sesbirimlerine ayırma
- Sözcükleri tek tek sesbirimlerine ayırma
- Sesleri birleştirerek hece oluşturma
- Sesleri birleştirerek sözcük oluşturma
- Bir hecede yer alan ilk ve son sesi belirleme
- Bir sözcükte yer alan ilk ve son sesi belirleme
- Bir hecenin ilk veya son sesini değiştirme ve yeni çıkan sözcüğü söyleme
- Bir sözcükteki ilk veya son sesi değiştirerek yeni çıkan sözcüğü söyleme

Sesbirim düzeyindeki sesbilgisel farkındalık becerilerine ait görevleri Gillon (2007) aşağıdaki maddelerde yer alan şekilde bir araya getirmiştir:

- ❖ Aynı sesin tekrarını fark etme (Bal, bul, dal sözcüklerinden hangi sözcük farklı sesle başlamaktadır?)
- ❖ Sesbirimi ayırt etme (Bul sözcüğünün ilk sesi nedir?)
- ❖ Sesbirimi eşleme (Bir, kir sözcüklerinden hangisi “bal” sözcüğünün ilk sesi ile başlar?)
- ❖ Sesbirimi tamamlama (Buz görselini işaret ederek “bu.....” diyerek kalan “-z” sesini çocuğun tamamlayabilmesini istemek)
- ❖ Sesbirimi birleştirme (b/u/z seslerini birer birer söylerek hangi sözcüğün oluştuğunu sormak)
- ❖ Sesbirimi atma (Buz kelimesini söyle ve ardında “-z” sesini çıkar, geriye ne kalır?)

- ❖ Sesbirimi harmanlama (Buz sözcüğünde “-u” sesi yerine “e” yi söylersek hangi sözcük ortaya çıkar?)
- ❖ Sesbirimlerin yerini değiştirme (Kaş ve tas sözcüklerinin son seslerini değiştirerek söyleme “kas ve taş” diyebilme)

Sesbirim farkındalığı becerilerinin kolaydan zora doğru sıralaması aşağıdaki Tablo 2.4.’ te verilmiştir.

Tablo 2. 4. *Sesbirim farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey and Walpole, 2009)*

BECERİLER	İÇERİĞİ	ÖRNEK
Sayı belirleme	Bir sözcük veya hecedeki ses sayısını belirleme	“Kalem” sözcüğünde kaç ses duyduğunu söyleme
Tanıma	Bir sözcüğün veya hecenin ilk ve son sesini söyleme	“Kalem” sözcüğünün ilk veya son sesini söyleme
Birleştirme	Birden fazla sesin bir araya getirilerek hece veya sözcük oluşturulması	“T/a/ş” sesleri birleştğinde oluşan sözcük
Ayırma	Sözcük içerisinde yer alan seslerin fark edilmesi	“Kalem” sözcüğünü “k-a-l-e-m” olarak seslerine ayırma
Atma	Bir hecenin, sözcüğün ilk veya son sesini atma	“Toka” sözcüğünün son sesini atınca kalan “tok” sözcüğünü söyleme
Değiştirme	Bir hecenin, sözcüğün ilk veya son sesinin değiştirilmesi	“Baş” sözcüğünün son sesinin atılıp yerine “k” sesi geldiğinde yeni oluşan “bak” sözcüğünü söyleme

Sesbirim farkındalığı becerilerine yönelik araştırmalara baktığımızda özellikle araştırmalar okuma-yazma becerileriyle ilişkili olarak yürütülmüştür. Okul öncesi dönemde sözcüklerin seslerini manipüle eden çocukların okuma döneminde yazılı harflerin seslere dönüştürmesi daha kolay olmaktadır (Smith v.d., 1995). Sesbirim farkındalığı okul öncesi çağında düşük olan çocukların okuma döneminde okuma becerilerinin de düşük olduğu bilinmektedir (Akt. Fitzsimmons, 1998). Çocukların ilkokul döneminde okuma-yazma becerilerini öğrenmesi için sözcüklerin sesbirimlerden oluştuğunun farkında olmaları gereklidir. 3 yaş itibarıyla ses farkındalığının çocuklarda oluşmaya başlaması beklenmektedir. Planlı bir eğitimle, ses farkındalığı oluşmayan çocuklarda ses farkındalığı geliştirilebilir. Nitekim yapılan birçok çalışma (Hogan v.d., 2005; Uhry, 1993) sesbirim becerisi gelişmiş olan çocukların okumadaki seviyelerinin de akranlara göre geliştiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmalar sesbirim farkındalığı becerilerinin okul öncesi dönemde geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmamızda özel eğitim anaokullarında görev yapan

düzeyden diğerine geçerken önceki düzeyde uzman olması gerekmemektedir. Önemli olan edindiği düzeydeki becerilerde süreklilik göstermesidir.

Başka bir araştırmada Rubba (2004) sesbilgisel farkındalık becerilerinin düzeyi basit, orta ve üst düzey beceriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma:

- Basit düzey sesbilgisel farkındalık becerileri: Tümce ve söz öbeklerinin sözcüklere ayrıldığını fark etme, sözcüklerin uyaklı olduğunu fark etmedir.
- Orta düzey sesbilgisel farkındalık becerileri: Sözcükleri oluşturan heceleri ayırma, sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini ayırmadır.
- Üst düzey sesbilgisel farkındalık becerileri: Sözcükte bulunan bir sesbirimi manipüle ederek yeni sözcükler ortaya çıkarma, sözcükteki ses birimleri birer birer söylemek, sözcükten herhangi bir sesi çıkartıldığında ortaya çıkan yeni sözcüğü söyleme, sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma.

2.4.5. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimi

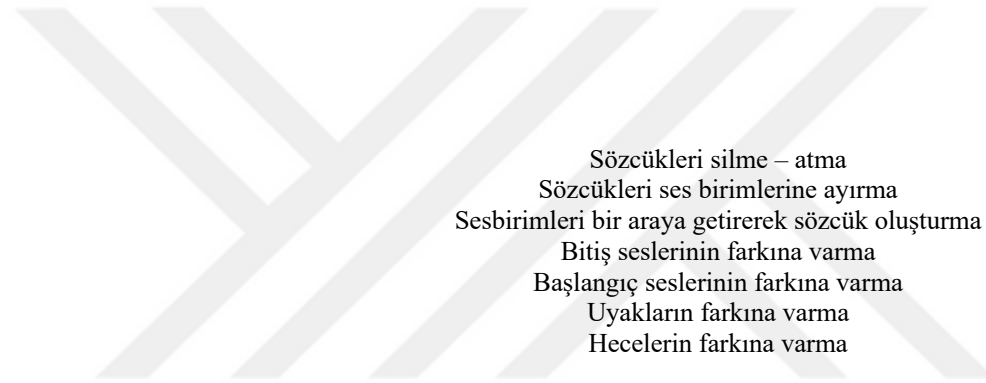
Sesbilgisel farkındalık becerileri aşamalar halinde gelişmektedir. Birbirini takip eden sesbilgisel farkındalık becerileri kolaydan zora doğru sıralanmaktadır. Rief ve Stern'e (2010) göre sesbilgisel farkındalık becerileri hiyerarşi içeren bir yapıdan oluşan bir dizi becerilerdir. Hiyerarşik yapı içerisinde becerilerin gelişmesi için öğrenilen her bir beceri (örneğin uyak becerisi) diğerlerinin öğrenilmesini kolaylaştırır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılması, kullanılan ana dilin özelliklerine göre değişiyor olsa da temelde beceriler büyük birimlerden küçük birimlere doğru bir sıra izlemektedir. Bunun sebebi çocukların başlangıçta dildeki büyük birimleri daha kolay telaffuz edebilmeleridir. Örneğin “d” sesini tek başına söylemek kelime içerisinde “dede” söylenilişine göre daha zor bir beceridir. Bu durumu göz önünde bulundurarak sesbilgisel farkındalık becerileri çalışmalarında büyük birimlerden daha küçük birimlere doğru çalışılmalıdır.

Sesbilgisel farkındalık becerileri birbirinin ön koşulu olmayan ancak birbirini etkileyen becerilerdir. Her bir becerinin kendi içerisinde zorluk ve kolaylık düzeyleri bulunmaktadır. Bu düzeylerin çocukların gelişim yaşına uygun olarak (gelişim genelden

özele doğru) ilerlediğini belirten birçok araştırma vardır. Araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerindeki sıralamanın sözcük düzeyinden başlayarak sesbirim farkındalık becerisine doğru ilerlediğini belirtmektedir (Palmisino,2010). Sesbilgisel farkındalık becerisinde birim ne kadar büyükse (ör: kelime) çocukların onu değiştirmesi (manipüle etme) o kadar kolay olduğu görülmektedir (Ferraz, Pocinho, Peneire and Pimento, 2015).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel olarak birçok sıralaması ve açıklaması yer almaktadır. İlk olarak basitten karmaşığa doğru Hoover (2002); Schuele, Skibbe and Rao (2007) tarafından oluşturulan sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması aşağıdaki 2.4. şekilde yer almaktadır:



Şekil 2. 4: *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması*

İkinci olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralamasında yaşlara bağlı olarak Kaliforniya Kapsamlı Liderlik Programında hazırlanan sıralamaya yer verilmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisiyle ilgili yapılan birçok araştırmada aşağıda Şekil 2.5.'te verilmiş olan şemadan yararlanarak yeni tablolar oluşturulduğu bilinmektedir (Berg and Stehan, 2003).

- 3 yaş
 - Tekerleme söyleme
 - Uyaklı kelime
 - Ses yinelemesi
- 4 yaş
 - Hece sayma (çocukların %50 si)
- 5 yaş
 - Hece sayma (çocukların %50'si)
 - Sesbirim sayma (çocukların %50'sinden daha az)
- 6 yaş
 - İlk ünsüz sesi eşleme
 - İki veya üç ses birleştirme
 - Sesbirimleri sayma (çocukların %70'i)
 - Uyağı tanımlama
- 7 yaş
 - Üç sesbirimi birleştirme
 - Üç ve dört sesbirimden oluşan kelimeleri ses birimlerine ayırma
 - Sesbirimleri yazma
 - Sesbirimleri okuma
- 8 yaş
 - Tek heceden oluşan ünsüzleri ayırma (y-u-r-t)

Şekil 2. 5: Yaşlara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması

Üçüncü olarak Ecenbarger (2006)'ın araştırmasında sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamını okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul ikinci sınıfta dahil olmak üzere geliştirdiği tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 2. 5. Ecenbarger (2006) tarafından geliştirilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sıralaması (akt. Parpuç, 2020)

	Okul öncesi (36-60)	Anasınıfı (60-72)	1.sınıf (72 ay ve üstü)	2.sınıf (84 ay ve üstü)
Sözcük Farkındalığı				
Uyakla ilk karşılaşma				
Uyak farkındalığı				
Uyak türetme				
Heceleri sayabilme				
Heceleri ayırma ve birleştirme				

Tablo 2.5. (Devam) *Ecenbarger (2006) tarafından geliştirilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sıralaması (akt. Parpucu, 2020)*

Heceleri yer değiştirme ve çıkarma
Başlangıç sesindeki uyağı ayırma ve birleştirme
Başlangıç sesini ayırma
Verilen sesbirimle yeni kelime üretme
Başlangıç veya bitiş sesini ayırma
Sesbirim sayma
Sesbirimleri ayırma ve birleştirme
Sesleri manipüle etme ve atma

Yukarıdaki tabloda Türkçenin sesbilgisel yapısından dolayı başlangıç sesindeki uyağı ayırma ve birleştirme aşamaları dilimize uygun değildir.

Dördüncü olarak Westby (2018)’in sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini dönemlere ayırdığı sıralamaya araştırmamızda yer verilmiştir. Dönemler toplamda 4 farklı seviyeden oluşmaktadır. Temel hece seviyesinden (2-5 yaş) başlayan dönemler, ilk ses uyak aşaması ve temel sesbirim seviyesi olarak devam etmektedir. En son gelişmiş ses düzeyinde dönemler sonlanmaktadır. Tüm dönemlere ayrıntılı olarak aşağıdaki tablo 2.6’da yer verilmiştir.

Tablo 2. 6. *Sesbilgisel farkındalık gelişimi aşamaları ve dönemleri (Westby, 2018)*

Temel hece (okul öncesinden anaokuluna 2-5 yaş)	İlk Ses Uyak Aşaması (anaokulundan birinci sınıfa kadar)	Temel sesbirim seviyesi (ilkokul birinci sınıf süresince)	Gelişmiş ses düzeyi
Birleşik kelimeden bir kelimeyi atma İlk heceyi atma	Tek heceli kelimeden ilk sesi atma Tek heceli kelimeden ilk sesi değiştirme	Kelimenin başındaki ilk ünsüz sesi atma Kelimenin başındaki ilk ünsüz sesi değiştirme Kelimenin ünsüz son sesini atma Kelimenin son sesini atma	Kelimenin ortasındaki ünlü sesi değiştirme Kelimenin ikinci sesini atma Kelimenin ikinci sesini değiştirme Kelimenin son sesini değiştirme Kelimenin son ünsüzünü değiştirme Kelimenin son ünsüzünü atma

Son olarak Daniol and Reynolds (2007) sesbilgisel farkındalık dönemleriyle ilgili yaptıkları bir çalışmada genişçe bir alanyazın taraması yapmışlardır. Bu taramalar sonucunda örnekleri de içeren yaşlara göre bir tablo oluşturmuşlardır. Bu tablo aşağıdaki tablo 2.7’de verilmiştir:

Tablo 2. 7. Sesbilgisel farkındalık bileşenleri (Daniol and Reynolds, 2007)

Bileşen	Açıklama	Edinme Yaşı
Kelime ve hece farkındalığı	Cümledeki kelime sayısını belirleme (annem elma aldı =3 kelime)	3-4 yaş
Uyak farkındalığı	Kelimedeki hece sayısını belirleme (el-ma =2 hece)	3- 4 yaş
Ses yinelenmesi	İlk ünlü sestten önce gelen ünsüz sesin farklı olduğu kelimeleri belirleme ve üretme (kat-sat)	3-4 yaş
Birleştirme	Bir cümledeki kelimelerin birden fazlasının aynı sesbirimle başladığının farkına varma(Ahmet arkadaşı Anıl ile ayva aldı)	5 yaş
Kelimenin ilk ve son sesini söyleme	Sesbirimleri bir araya getirerek sözcük oluşturma (t-o-p = top)	6 yaş
Sesbirimlere ayırma	Arı kelimesi /a/ ile başlar, /ı/ ile biter.	6-7 yaş
Sesbirim değiştirme	Bir kelimeyi tek tek ses birimlerine ayırma (top = t/o/p)	7 yaş
	Bir kelimedeki ses çıkarma veya değiştirme (sarı /ı/ çıkar= sar veya kat “t ile s”ile değiştir =kas)	

Tabloları incelediğimizde sesbilgisel farkındalık becerileri her ne kadar belli bir yaşta çocuklardan aynı dönemde beklense de bireysel farklılıklar bu becerilerin gelişim sırasında değişikliklere neden olmaktadır.

2.4.6. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin temel özellikleri

Sesbilgisel farkındalık becerilerini beş temel özellik çerçevesinde başlıklandırmak mümkündür. Bu beş temel özellik ve içerikleri şöyledir:

- **Sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi çağda gelişmeye başlar:** Okuma yazma öncesi dönemdeki çocukların kelimelerin sesbilgisel (fonolojik) yapısına karşı duyarlı oldukları bilinmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların edineceği sesbilgisel farkındalık becerileri çocukların okumayı öğrendiği sürece kolay bir şekilde geçiş yapmasına yardımcı olacaktır.

Araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde ğretilabilir bir beceri olduğunu dile getirmektedir (Roskos, Christie and Richgelds, 2003).

- **Sesbilgisel farkındalık becerileri ilkokul dönemindeki okuma başarısı için belirleyici bir özellik taşır:** Sesbilgisel farkındalık becerileri hem ilk okuma hem de okuduğunu anlamlandırma dönemlerindeki okumalarda önemli etki alanı oluşturan bir dil becerisidir. Bu nedenle okuma kuramları da sesbilgisel farkındalık becerisini temel almaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde seslerin yazılı olarak temsil edildiğini fark etmeleri yazılı dili (alfabe) daha kolay anlamalarını sağlayacaktır. Sesbilgisel farkındalık becerileri sayesinde çocuklar ses ve yazı arasında doğru ilişkiler kurabilmekte ve sözcükleri hızlı okumayı çözebilmektedir. Okul ncesi dönemde uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitimi programlarına katılan çocukların ilk okuma döneminde daha erken okuma yazma becerisini edindikleri bilinmektedir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerileri ve okuma başarısı arasındaki bu ilişkinin ilkokul süresince de devam ettiğini araştırma sonuçları göstermektedir.
- **Sesbilgisel farkındalık becerileri öğretilen becerilerdir:** Sesbilgisel farkındalık becerileri planlı bir ğretim ile geliştirilebilen beceriler grubunda yer almaktadır (Chard and Dickinson, 1999). Becerilerin kolaydan zora doğru bir strateji izlenerek çocuklara ğretimi yapılabilir. Bu sıralamaya bütünden parçaya şeklinde (cümle farkındalığı-sözcük farkındalığı-hece farkındalığı-sesbirim farkındalığı) devam edilmelidir. Öğretilen becerilerin izleme, kalıcılık ve genelleme verileri alınarak çocukların okul öncesi eğitim ortamlarından yeni ortamlara aktarması ve becerilerin öğrenildiğinin izlenmesi gerekmektedir.
- **Sesbilgisel farkındalık becerileri kendiliğinden gelişemeyebilir:** Sesbilgisel farkındalık becerilerinde yaşa bağlı olarak çocukların bazı seviyeleri herhangi bir müdahalede bulunulmadan kendiliğinden sergileyebildiği bilinmektedir. Örneğin ocukların birçoğu sözcüklerin ilk seslerini kolayca kendiliğinden fark edebilirler. Ancak bir sözcüğün ilk sesini manipüle etmeleri istenildiğinde (bel kelimesinde “b” yerine “k” sesini koyarak söyle) bu beceriyi birçoğu kendiliğinden gerçekleştiremezler. Bu nedenle sesbilgisel farkındalık becerilerinin özellikle manipüle etme gibi ileri düzeydeki seviyelerinin deneyimler yoluyla çocuklara kazandırılabilereği görülmektedir.

- **Sesbilgisel farkındalık becerileri okumada yaşanabilecek güçlükleri önceden belirlemeye yardımcı olabilir:** Araştırmalar okuma becerisinde güçlük yaşayan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde de güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. İstendik düzeyde sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olmayan çocukların sözcükleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşadıkları bilinmektedir. İlk ve son sesi birbirine benzeyen hece ve kelimeleri ayırt etmekte zorlanarak birbirleri yerine söyleyebilmektedir. Bu durum okuma yazma döneminde de bu heceleri birbiri yerine okuma ve yazma şeklinde yansıyabilmektedir (ör: el yerine le yazma). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde yeterli olmayan çocuklar sesbirimleri de çoğu zaman hatalı kullanmaktadırlar (ör: “s” yerine “ş”, “v” yerine “f” sesini kullanma). Yaşanan bu güçlükler doğrudan okuma döneminde de yaşanabilecek güçlükleri önceden belirlemeye yardımcı olmaktadır (Ege, 2006; Olafsson and Niedersoe, 1999; Philips, Menchetti and Lonigan, 2008; Torgesen and Wagner, 1998).

2.4.7. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendiren ölçekler

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde yapılan değerlendirmelerde çocuklar için her bir beceri alanı kapsamlı olarak değerlendirilmelidir. Değerlendirmelerde standardize edilmiş testler, gözlemler, aile görüşmeleri gibi yöntemlerin kullanılması beklenmektedir. Okul öncesi dönemde kullanılacak olan bu değerlendirme yöntemleri ile çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ihtiyaçlar belirlenebilir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler oluşturulabilmektedir. Böylece çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde eksik olan yönleri belirlenerek tamamlayıcı bir sesbilgisel farkındalık eğitimi programı hazırlanabilmektedir. Ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmede ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir (Aktan, 1996; Erdoğan, 2009; Sarı ve Aktan, 2013).

Aşağıda ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ve uyarlanan ölçek ve testlere yer verilmiştir. Bu ölçek ve testler şöyle sıralanmaktadır:

1) Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi (SKFL)

Turan ve Gül'ün (2007) sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik hazırladığı bir kontrol listesidir. Kontrol listesi üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler:

- Uyak Becerileri: Bu bölümde uyaklı kelimeleri eşleştirme, uyaklı olmayan kelimeleri ayırt etme, uyaklı kelimeler türetme ve uyaklı kelimeleri gruplama becerilerini değerlendiren sorular yer almaktadır.
- Sözcük farkındalığı: Bu bölüm uygulayıcı tarafından okunan öyküde yarım bırakılan isim ve eylemi tamamlama, öyküdeki kişi, yer ve zamanı anlatma, bir cümledeki kelime sayısını hesaplama, en fazla üç heceden oluşan kelimeleri hecelerine ayırma ve hece sayısını hesaplama becerilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.
- Sesbirim farkındalığı: Bu bölüm kelimenin ilk sesini söyleme, kelimenin son sesini bulma, sesleri bir araya getirerek sözcük oluşturma, sözcüğü ses birimlerine ayırma, tek heceli bir sözcüğün ilk-son-orta seslerini söyleme becerilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için alanında uzman 9 kişinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin anlaşılabilirliği yeniden düzenlenmiştir. Ardından ölçek maddelerinde çocuklarla pilot uygulama yapılarak maddelerin son hali verilmiştir.

2) Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)

İlkokul 1. sınıfa başlayacak çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Yangın v.d., (2008) Fonolojik Farkındalık Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Ölçekte sesbilgisel farkındalık becerileri “Cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme, kelimedeki uyağı fark etme, aynı sesle başlayanları fark etme, aynı sesle bitenleri fark etme ve kelimelerin hecelerden oluştuğunu fark etme becerileri” olarak belirlenmiştir. Ölçek bu becerileri içeren 5 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Doğru cevaplar bir (1) puan, yanlış cevaplar sıfır (0) puan şeklinde forma kaydedilmektedir. Formdan alınabilecek en yüksek puan 35 puandır. Formun geçerlik ve güvenirlik çalışması ilkokul 1. sınıfa devam eden 152 çocukla yapılmıştır. KR-20 güvenirlik kat sayısı $KR.20 = 0,74$ olarak bulunmuştur (Erdoğan,2009). Ölçeğin kapsam

geçerliğinde alanında uzman 3 kişiden görüş alınarak ölçeğin maddelerine son hali verilmiştir. Uygulama esnasında ölçekte 3 deneme maddesi yer almaktadır. Deneme maddelerinde uygulayıcı çocuklara dönüt vermekte ancak geriye kalan 7 maddede herhangi bir dönüt verilmemektedir.

3) Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ)

Ölçek, 5 yaş 6 ay-9 yaş 11 ay çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla Gökkuş (2016) tarafından hazırlanmıştır. Sözcük, uyak, hece ve sesbirim farkındalığı becerilerini değerlendirmek için oluşturulmuş bir ölçektir. Kelime farkındalığı becerisinde; birleşik kelime oluşturma ve birleşik kelimeleri ayırma becerileri değerlendirilmektedir. Hece farkındalığında; heceleri birleştirme ve heceleri ayırma becerileri değerlendirilmektedir. Uyak farkındalığı becerilerinde; uyaklı kelimeleri bulma ve uyaklı kelimeleri türetme becerileri ölçümlenmektedir. Sesbirim farkındalığı becerisinde; sesleri bir araya getirme, sesbirimleri ayırma, başlangıç sesini ve bitiş sesini çıkarma, başlangıç ve bitiş seslerini manipüle etme becerileri değerlendirilmektedir. Böylece 4 ana bölümden oluşan ölçekte 9 alt test ve toplamda 60 soru maddesi yer almaktadır. Testlerde doğru cevaplar bir, yanlış cevaplar sıfır şeklinde işaretlenmektedir. Testten en yüksek alınan puan 60'dır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi çalışmaları ölçek geliştiricisi Gökkuş (2016) tarafından yapılmıştır. SBFÖ'nün güvenirlik kat sayısı $KR20 = 0.97$ olarak hesaplanmıştır.

4) Fonolojik Duyarlılık Testi

Torgesen and Bryant (1994)'in "Test of Phonological Awareness" olarak geliştirdiği test ülkemizde Kocaman (2006) tarafından "Fonolojik Duyarlılık Testi" olarak uyarlanmıştır. Aynı sesleri fark etme ve farklı sesleri ayırt etme olarak iki alt test içeren bir ölçektir. Toplamda 20 soru maddesinden oluşan testin ilk 10 maddesinde "Aynı sesle başlayan sözcükleri bulma", diğer 10 maddesinde "Farklı seslerle başlayan sözcükleri ayırt etme" becerileri yer almaktadır. Testin güvenirlik çalışmaları yapılmış ve güvenirlik kat sayısı $KR 20 = 0,79$ olarak bulunmuştur.

5) Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği

Ölçek v.d., (2013) 60-72 aylık çocukların ses farkındalığını ve sesleri ayırt etme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte sesbilgisel farkındalık becerilerinin 8 alt boyutu bulunmaktadır. Toplamda 78 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt boyutta 8

madde diğerk tüm alt boyutlarda 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan boyutlardan ilki kelimelerin başlangıç seslerini ayırt edebilmeyi ölçmektedir. İkinci boyutta verilen iki kelimenin uyaklı olup olmadığına karar verme becerisi, üçüncü boyutta ise aynı sesle başlayan kelimeleri fark etme ve gruplama becerileri, dördüncü boyutta verilen ses ile ilgili yeni sözcükler oluşturma, beşinci boyutta sesbirimleri bir araya getirerek kelime oluşturma becerilerini ölçen sorular yer almaktadır. Altıncı boyutta bir sözcükte yer alan heceleri atma ve geriye kalanı söyleme, yedinci boyutta bir kelimeyi hecelerine ayırma, son boyut akan sekizinci boyutta ise harfleri tanıma becerileri ölçülmektedir. Ölçekteki maddelerde çocuklardan alınan yanıtlar yanlışsa 0 (sıfır) doğru ise 1 (bir) puan olarak işaretlenmektedir. Ölçek Türkiyede özgün olarak geliştirilmiş ve norm çalışması yapılmıştır. Test çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve 15 dakika sürmektedir.

6) Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği

2003 yılında Polat Unutkan'ın geliştirdiği çocukların ilkokula hazır olup olmadığını ölçmek için hazırlanmış bir tarama ölçeğidir. Ölçek 60-78 arasındaki çocuklara yönelik geliştirilmiş ve standardizasyon çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte sesbilgisel farkındalık becerilerinden uyaklı kelimeleri bulma, aynı sesle başlayan kelimeleri bulma becerileri değerlendirilmektedir. Okuma yazma dönemine hazır bulunuşluğu ölçen bu ölçek sesbilgisel farkındalık becerileri olarak ayrı bir alt ölçek oluşturmuştur. Çünkü sesbilgisel farkındalık becerisi de okuma-yazma becerisinin ön koşul becerileri arasında yer almaktadır.

7) Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Değerlendirme Aracı

Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Kargın, Büyüköztürk, Ergül ve Güldenoğlu (2014) tarafından TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek içerisinde erken okuryazarlık becerileri bakımından risk grubu oluşturabilecek desteğe ilişkin ihtiyaç duyabilecek çocukların tespit edilmesi amacıyla 5-7 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilmiştir. Toplamda 7 alt testten oluşan ölçek erken okuryazarlık becerileri içerisinde olan sesbilgisel farkındalık becerilerini de “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı” adı altındaki test ile ölçülmektedir. Sesbilgisel farkındalık alt testi, sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçen 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar:

- Uyak farkındalığı: Bu boyutta iki örnek madde dahil olmak üzere toplam 4 soru maddesi bulunmaktadır. Çocuklara bir hedef sözcük verilmekte ve verilen hedef sözcük ile söylenişi benzer olan kelimeyi bulmaları istenir.
- İlk sese göre eşleştirme: İki tane örnek ve dört tane soru maddesi bulunan aşamada çocuklardan verilen kelime ile aynı sesle başlayan kelimeyi bulmaları istenir. Kelimeyi bulmaları için çocuklara üç başka kelime verilir. Bu üç kelime içerisinde hedef kelimeyle başlangıç sesi aynı olan kelimeyi bulmaları beklenmektedir.
- Son sese göre eşleme: İki tane örnek ve dört tane madde bulunan bu kısımda çocuklara hedef kelime verilmektedir. Verilen üç kelime ile hedef kelime arasından son sesi aynı olan kelimeyi bulmaları beklenmektedir.
- Cümleyi kelimelerine ayırma: İki tane örnek ve dört tane soru maddesi olan alt boyutta çocuklardan kendileri için verilen cümleyi kelimelerine ayırmaları istenmektedir. Çocukların her kelimedede ellerini alkış yapmaları veya masaya vurmaları beklenmektedir.
- Hece birleştirme: İki tane örnek ve dört tane soru maddesinden oluşan boyutta çocuklara hecelerine ayrılmış şekilde bir kelime söylenmektedir. Çocuklardan bu heceleri birleştirerek ortaya çıkan kelimeyi uygulayıcıya söylemesi beklenmektedir.
- Sözcüklerin başlangıç sesini atma: İki tane örnek ve dört tane soru maddesi olan bölümde çocuklara bir kelime söylenir ve çocukların söylenen kelimenin başlangıç sesini ayırarak geriye kalan kelimeyi söyleyebilmesi beklenmektedir.
- Sözcüklerin bitiş sesini atma: İki örnek ve dört soru maddesinde oluşan alt boyutta çocuklara bir sözcük söylenir. Çocukların söylenen sözcüğün son sesini çıkararak geriye kalan kısmını söylemesi istenmektedir.

Test içerisindeki örnek maddeler çocuğa söylendikten sonra uygulayıcı 5 saniye bekler. 5 saniye içerisinde çocuktan bir tepki gelmezse ya da çocuk yanlış cevap verirse uygulayıcı soruyu yanıtlayarak çocuğa model olur. Testte puanlar doğru ise 1 (bir) yanlış ise 0 (sıfır) olarak işaretlenmektedir. Risk grubunda yer alan çocukları belirlemek amacıyla testte kesme puanlar yer almaktadır. Sesbilgisel farkındalık alt testinin kesme puanı 16'dır.

2.4.8. Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilişkili erken okuryazarlık becerileri

Sesbilgisel farkındalıkla ilgili yapılan araştırmalarda erken okuryazarlık becerilerinden olan yazı farkındalığı ve alfabe-harf bilgisi becerilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini yordayan beceriler olduğu bilinmektedir. Bu nedenle bu iki erken okuryazarlık becerisine araştırmanın bu bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.4.8.1. Yazı farkındalığı

Yazı becerileri anlamlı karalamalar ile başlayan ve zaman içerisinde anlamlı işaretlere, harflere, sembollere dönüşerek yazılı dili ifade eden beceridir. Çocukların ilk yazı girişimleri karalama ve çizimlerle başlamaktadır. Zamanla kendi isimlerinin harfleri, yakınlarının isimlerinin harfleri gibi sembolleri de yazılarına eklemektedirler. Ancak bu eklemeler harf-ses ilişkisini ifade eden bir farkındalık olarak algılanması gereken bir beceri değildir.

Yazı farkındalığı çocukların sözlü dilde çıkardıkları seslerin yazılı dilde de yer aldığını fark etmesi, yazılarda sembolleri (noktalar, virgüller gibi) fark etmesi, yazının yazılış yönünü fark etmesi (yukarıdan aşağı-soldan sağa), kitapların sayfalarının çevrilmesini ve kitabın tutma yönünün ayırt edilmesi gibi bilgileri içermektedir (Clay, 2000; Justice and Pullen, 2003; Machado, 2014). Bu beceriler çocuğun yazının bir işlevi olduğunu ve yazının bir mesaj içerdiğini fark etmesini sağlamaktadır. Yazı farkındalığı becerisinde çocuklardan beklenen yazıyı okuması değil, çocukların yazıyla ilgili sembollerin farkında olabilmesidir. Harflerin yanyana geldiklerinde sözcükleri oluşturduğu, harflerin büyük ve küçük harf şeklinde farklı yazılışlarının olduğunu, sözcüklerin arasında boşluklar olduğu, cümlelerin büyük harfle başladığıyla her cümlelerin bitişinde noktalama işaretinin yer aldığı gibi becerileri ayırt etmesi yazı farkındalığı anlamına gelmektedir (Çetin, 2019; Justice and Ezell, 2014). Araştırmalar erken dönemde bu yazı farkındalığı becerileri gelişmiş çocukların formal okuma-yazma döneminde ve sonraki ilköğretim yıllarında daha iyi bir akademik başarı elde ettiklerini ortaya koymaktadır (Elliott and Olliff, 2008; Pule, Prioretto and Poliszczuk, 2018; Van Oers and Dujikers, 2013).

Yazı farkındalığı becerisi aşamalar halinde gelişmektedir. İlk aşamada çocuklar sembolleri fark eder ve sembollerle ilgili sorular sormaya başlamaktadırlar (Beauchat, Blamey and Walpole, 2010; Strickland, Shickedanz, 2009). İkinci aşamada ikaz işaretleri,

levhalar, logolar, etiketler, dergi, gazete, menü gibi farklı şekillerin olduğunu fark etmektedirler. Ardından üçüncü aşamada yazının yönünü anlamaya başlamaktadırlar. Kitap, dergi gibi yazılı kaynakları okurken parmakla takip yapmaktadırlar. Son aşamada yazılı dil ile sözlü dil arasındaki bağlantıyı, kelimelerdeki ve cümlelerdeki uzunlukların farklılıklarını, noktalama işaretlerinin şekillerinin farkına varmaktadırlar (Justice vd.,2005; Wortham, 2009).

Yazı becerilerinde taraf, uyum ve sıralayış şeklinde birbirinden farklı üç ipucu yer almaktadır. Okul öncesi çağındaki çocuklardan beklenen yazı farkındalığı becerileri (Mcqinty, Sofka, Sutton and Justice, 2006) şunlardır:

- Yazının da bir dil olduğunu ve soldan-sağa, yukarıdan aşağıya doğru yazıldığını anlama,
- Harflerin büyük ve küçük olarak yazıldığını fark etme,
- Sık karşılaştığı logoları tanıma,
- Yazılı olan kelimenin ilk harfini gösterme,
- Yazılı dilin bir mesaj içerdiğini fark etme,
- Kısa ve uzun yazılmış kelimeleri ayırt etme,
- Kitabı doğru tutma (ön, arka, kapak)
- Yazının yönünü parmakla takip ederek gösterme.

Yazı farkındalığı becerisi, araştırmamızın konusu olan sesbilgisel farkındalık becerisiyle sıkça ilişkilendirilen ve araştırmalara dahil edilen erken okuryazarlık becerisidir. Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (2004) okul öncesi eğitim döneminden başlayarak ilkökul sürecinde de devam eden 234 çocuğu dahil ettikleri boylamsal bir araştırma yaparak meta-analiz çalışması yapmışlardır. Çalışmanın sonucuna göre yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma-yazma başarısının önemli yordayıcılarından olduğu ortaya konulmuştur.

Başka bir araştırmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin yazı farkındalığıyla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmadaki bulgulara göre; okul öncesindeki çocukların sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerisiyle yazı farkındalığı becerisinin ilişkili olduğu belirtilmiştir. Yazı becerisi gelişmiş çocukların diğerlerine göre harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin de daha çok gelişmiş olduğunu göstermişlerdir. Dolayısıyla araştırmalar okul öncesindeki çocukların sahip oldukları yazı ve sesbilgisel

farkındalık becerilerinin hem okul öncesi hem de okuma yazma dönemindeki becerileri geliştirdiğini kanıtlamaktadır.

2.4.8.2. Alfabe ve harf bilgisi

Alfabe bilgisi alanyazında harf şekli, harf ismi, harf tanıma, harf sesi ve harf yazma becerisi gibi başka şekillerde adlandırılmaktadır (Mason,2014). Harf şekli bilgisi: Çocukların harfleri fark etmeleri için şekilleri, boyutları, yönü gibi harflerin çeşitli özelliklerinin olduğunu anlama becerisidir. Harf ismi bilgisi: Çocukların her harfin bir sembolü olduğunu anlayabilme bilgisidir. Her harfin bir ismi hem de bir sesi olduğunu bilme becerisi olarak da ifade edilmektedir (Cabell vd., 2015). Harf bilgisi bir dilin yazılı sembollerine ilişkin tüm bilgileri içermektedir. Harf ismi bilgisi zor ve karmaşık bir beceridir. Bu beceriyi çocuklara öğretebilmek için okul öncesi eğitim kurumlarında bol ve çeşitli etkinlikler yapılmalıdır.

Okul öncesi dönemde kazanılmaya başlayan alfabe bilgisi, sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilme yetisidir (Robert, 2003). Alfabe bilgisi çocukların seslerle harfler arasındaki ilişkiyi anlaması ve harfleri tanıyabilmesidir (Epstein, 2014). Alfabe bilgisinin temel becerisi harf-görsel ve harf-işitsel becerilerinin ayrımını çocuğun fark etmesidir. Görsel ayırt etme becerisinde çocuğun harf sembollerinin benzerliklerinin ve farklılıklarını ayırt edebilmesi beklenmektedir. İşitsel ayırt etme becerisinde ise duyulan seslerin benzerliklerini ve farklılıklarını hissedebilmesidir. Alfabe bilgisini öğrenirken önce çocuklar yazının sembollerden oluştuğunu, sembollerin harfleri oluşturduğunu ardından da harflerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu farkına varırlar.

Okul öncesi dönemdeki süreçte çocuklardan sergilenmesi beklenen alfabe ve harf bilgisi becerileri şunlardır:

- Alfabede bulunan büyük ve küçük harfleri tanınması (en az 10 harf)
- Kendi adındaki harfleri tanınması,
- Tanındığı harfleri farklı yazılı materyaller üzerinde göstermesi
- Harf-ses ilişkisini kurması
- Tanındığı harflerle ilgili çıkarımlarda bulunması(örneğin e sesi elma kelimesinin içinde var diyebilmesi)
- Sık tekrar edilen kelimelerin harflerini tanınmasıdır.

Okumanın en temeli harflerin çocuklar tarafından tanınmasıdır. Sözcük kodlarının çözülmesi için öncelikle harfleri tanıyarak harflerin karşılığı olan sesi biliyor olması gerekmektedir (Whitehurst and Lonigan, 1998). Harf bilgisi çocukların sesleri öğrenme aşamasında ve sözcükleri okuma aşamasındaki gerekli olan sesbilgisel farkındalığın gelişiminde gerekli olan önkoşul becerisidir (Treiman and Rodriquez, 1999). Nitekim yapılan bir araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin, harf bilgisi becerilerinde güçlük yaşayan çocuklarda daha zor geliştiği ve bu iki becerinin birlikte desteklendiğinde okumayı öğretme sürecini hızlandıracağı belirtilmiştir (Bus and Van Ijzendoorn, 1999; Scheider v.d., 2000). Başka bir çalışmada okul öncesi çağındaki 358 öğrencinin sesbilgisel farkındalık becerisi ve harf bilgisi arasındaki ilişki incelenmiştir (Lerner and Lonigan, 2016). Sonuçta her iki beceri arasında çift yönlü bir ilişki olduğu görülmüş, sesbilgisel farkındalık becerisi ve harf bilgisi becerilerinin birbirini geliştirdiği belirtilmiştir.

2.4.9. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi eğitim programlarındaki yeri

Sesbilgisel farkındalık becerileri, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programları'nda bulunan erken okuryazarlık becerilerinden birisidir. Hem okul öncesi eğitim programında hem de özel eğitim okul öncesi eğitim programında yer alan sesbilgisel farkındalık becerileri her iki programda da okuma-yazmaya hazırlık becerileri ve okumanın ön koşul becerileri olarak ele alınmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili her iki programda da kazanım ve göstergeler dil gelişim alanı ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Aynı zamanda işitsel algı ve dinlediğini anlama becerileri desteklenerek kazanımların oluşturulduğu görülmektedir. Her iki okul öncesi eğitim programında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerine ait programların kazanımlarına ve göstergelerine aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.4.9.1. MEB okul öncesi eğitim programı

2013 yılında MEB tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sesbilgisel farkındalık becerilerine dil gelişim alanında yer alan kazanımların içerisinde yer verilmiştir. Bu alanda yer alan kazanımların sıralaması okuma-yazma becerileriyle ilişkilendirilerek yapılmıştır. Dil gelişim alanında sıralanan beceriler şöyledir:

- K1: Sesleri ayırt eder.
- K2: Sesini uygun kullanır.
- K3: Söz dizimi kurallarına uygun cümleler kurar.
- K4: Konuşmada dil bilgisi yapılarını kullanır.
- K5: Dili iletişim amacıyla kullanır.
- K6: Sözcük dağarcığını geliştirir.
- K7: Dinlediği ve izlediğinin anlamını kavrar.
- K8: Dinlediği ve izlediğini çeşitli yollarla ifade eder.
- K9: Sesbilgisel farkındalığı gösterir.
- K10: Görsel materyalleri okur.
- K11: Okuma farkındalığını gösterir.
- K12: Yazı farkındalığını gösterir.

Kazanım 9’da yer alan “Sesbilgisel farkındalığı gösterir” kazanımına ait göstergeler şöyledir:

- ❖ Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.
- ❖ Sözcüklerin bitiş (son) sesini söyler.
- ❖ Aynı sesle başlayan sözcük üretir.
- ❖ Aynı sesle biten sözcük üretir
- ❖ Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler.
- ❖ Kendisine söylenen sözcükle uyaklı başka bir sözcük söyler.

Sıralanan kazanımlar okul öncesi eğitim programında yer alsa da becerilerin çalışılmasıyla ilgili etkinliklere ve uygulamalara oldukça sınırlı yer verilmektedir. MEB tarafından hazırlanan Etkinlik Havuzu’nda uyaklı kelimeler, başlangıç ve bitiş sesleri, sözcük farkındalığıyla ilgili birkaç etkinlik ve uygulamaların sınırlı da olsa yer aldığı görülmektedir. Ancak Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı’nda sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini öğreteceği yöntemler, ölçüm yapacağı araç-gereçler ile ilgili açıklamalar da bulunmamaktadır. Okuma-yazma becerisini ve başarısını bu denli etkileyen bir becerinin (sesbilgisel farkındalık) müfredatta yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu kazanımların yanı sıra sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamını göz önünde bulundurduğumuzda sözcük, hece, uyak ve ses birim farkındalığının tamamına ait alt becerilerin programa dahil edilmediğini söyleyebiliriz.

Bu nedenle bu alt becerilerin tamamını kapsayan yeni kazanım ve göstergelerinde eğitim programına dahil edilmesi gerekmektedir.

Var olan kazanımların nasıl uygulandığı ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki bilgi düzeyleri ve görüşleri de önemlidir. Bu konuyla ilgili okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle ilgili ülkemizde ve yurt dışında yapılan birkaç araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalara ayrı bir başlık halinde araştırmanın ilerleyen kısmında yer verilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sesbilgisel farkındalıkla ilgili hem uygulamalardaki hem de uygulamacılardaki eksikliklerin tespit edilerek ortaya konulması ve uygulamalarda ilgili değişikliklerin yapılmasına ihtiyaç vardır.

2.4.9.2. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için (37-78 ay) okul öncesi özel eğitim programı

2018 yılında uygulanmaya başlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Programı özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Program özel eğitimin esasını oluşturan bireysel farklılıklar ilkesi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Aile merkezli olan program hem okul hem ev destekli çalışmalara uygun olarak düzenlenmiştir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar sınıf içerisinde öğrendikleri becerileri başka ortamlarda da genellemeye ihtiyaç duyarlar ve bu becerilerin kalıcı hale gelebilmesi için başka ortamlarda da desteklenmesi gerekmektedir.

Okul öncesi özel eğitim programı çocukların 7 gelişim alanını kapsayıcı şekilde hazırlanmıştır. Bu alanlar: Bilişsel gelişim alanı, alıcı dil gelişim alanı, ifade edici dil gelişim alanı, kaba motor gelişim alanı, ince motor gelişim alanı, sosyal duygusal gelişim alanı ve uyumsal beceriler gelişim alanıdır. Program 37 ayını doldurmuş çocuklardan başlayarak 78 ayını doldurmuş çocukları dahil edecek şekilde hazırlanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ilkokula başlama yaşının 79. Aya kadar uzatılması sebebiyle program 78.ayını dolduran çocukları da içermektedir. Gelişim alanları 37-48 ay, 49-60 ay ve 61-78 ay olarak üç farklı gelişim döneminden oluşmaktadır.

Programda yer alan 7 gelişim alanının her biri kendi içerisinde alt gelişim alanlarına ayrılmaktadır. Bu araştırmada tüm gelişim alanlarına yer verilmemiştir. Yalnızca araştırmamızın konusunu içeren alıcı dil ile ifade edici dil gelişim alanlarına ve alt boyutlarına yer verilmektedir. Bu boyutlar aşağıdaki tablo 2.8. de yer almaktadır.

Tablo 2. 8. *Alıcı ve ifade edici dil gelişim alanları ve alt alanları*

Gelişim Alanı	Alt gelişim alanları
Alıcı dil gelişim alanı	1.Anlam gelişim 2.Dil bilgisi yapıları 3.Sözel olmayan iletişim 4.Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık
İfade edici dil gelişim alanı	1.Başkalarıyla iletişim 2.Dil bilgisel sözcük, ek ve yapıların üretimi 3.Sözcük üretimi 4.Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık

Alıcı ve ifade edici dil gelişim alanlarının alt gelişim alanında yer alan fonolojik (sesbilgisel) farkındalık becerilerine ait hedefler programda şu şekilde açıklanmaktadır (Bkz. Tablo 2.9):

Tablo 2.9. *Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık alt gelişim alanına ait hedefler*

Gelişim Alanı	Alt Gelişim Alanı	Hedefler
Alıcı dil gelişim alanı	Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık	Okumanın ön koşul becerileri olan sesleri tanıma, sesleri ayırt edebilme, sesleri manipüle etme, ortak sesleri bulma gibi becerilerin öğretimi hedeflenmiştir.
İfade edici dil gelişim alanı	Fonolojik (sesbilgisel) farkındalık	Çocukların cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu anlayabilmesi, uyaklı kelimeleri ayırt edebilmesi, ses farkındalığı, sesleri bulunduğu yere göre (baş-orta-son) ayırt etmesi ve sesbirimleri bir araya getirerek yeni kelime oluşturma becerilerini kazanması hedeflenmiştir. Bu alt boyut hedefi çocuğun okuma-yazma sürecine geçişini kolaylaştırmaktır.

Programda alıcı dil gelişim alanında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinden çocuklardan 3-4 yaşlarında “Kafiyeli (uyaklı) sözcükleri seçer.” kazanımı bulunmaktadır. Ancak çocukların yaşına uygun olan bu kazanıma programda ayrıntılı olarak yer verilmediğini söylemek doğru olacaktır. Çünkü bu yaşlarda çocuklardan kafiyeli olmayan sözcükleri de seçmesi ve ayırt etmesi beklenmektedir. Bu kazanımlarında ilerleyen süreçte programa dahil edilmesi gerekmektedir. 61-78 ay kazanımında ise “Aynı sesle başlayan sözcüklerin resimlerini gösterir.” becerisi yer almaktadır. Ancak 5-6 yaş grubundaki çocuklardan beklenen sesbilgisel farkındalık becerileri ilk-orta-son sesleri aynı olan sözcükleri göstermesi hem de farklı olan sözcükleri ayırt edebilmesidir. Dolayısıyla programa bu kazanımlarından da eklenmesi yararlı olacaktır.

İfade edici dil gelişim alanında (61-78 ay) Fonolojik (Sesbilgisel) farkındalık alt gelişim alanında yer alan kazanımlar ise şöyledir:

- Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.
- Sözel iletişim sırasında birbiri ile kafiyeli sözcükleri söyler.
- Aynı sesle başlayan sözcükleri söyler.
- Sonu aynı ses ile biten sözcükleri söyler.
- Sözcükleri hecelerine doğru olarak ayırır.
- Sözcüklerin başındaki sesleri ayırarak söyler.
- Sözcüklerin sonundaki sesleri ayırarak söyler.

Özel eğitim anaokullarında ve okul öncesi özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler ve uzmanlar tarafından bu eğitim programı uygulanmaktadır. Öğretmenlerin ilk hedefi bu programı çocuklara grup eğitimi şeklinde uygulayabilmesidir. Gerektiğinde ise çocuklara bireysel eğitim şeklinde de verilmektedir. Gruplar oluşturulurken çocukların gelişimsel özelliklerine uygun 4-8 öğrenci, 2 öğretmen ve 1 yardımcı öğretmen şeklinde oluşturulmalıdır.

Programı incelediğimizde MEB'in özellikle özel eğitimin birçok kritik (bireysel-grup-sosyal etkileşim) noktalarını dikkate alarak programı oluşturduğu görülmektedir. Ancak programda yer alan alıcı dil gelişim alanındaki 49-60 ay kazanımlarının eksik olduğu görülmektedir. Çünkü 4-5 yaşındaki çocuklardan kafiyeli olan ve olmayan sözcükleri seçmesi beklenmektedir. Aynı zamanda kafiyeli kelimeler türetmesi de sergilemesi beklenen bir beceridir. Programda ise yalnızca kafiyeli olan sözcüğü seçmesi beklenmiştir. Yine alıcı dil gelişim alanında yer alan 61-78 ay sesbilgisel farkındalık becerilerinden yalnızca aynı sesle başlayan sözcüklerin resmini göstermesi kazanımına yer verilmiştir. Ancak çocuklardan 5-6 yaştan itibaren aynı sesle başlayan, aynı sesle biten, orta sesi aynı olan sözcükleri ayırt etmesi beklenmektedir. Bu nedenle bu kazanımlarında ayrı ayrı olarak genişletilmesi ve çocukların son sesi aynı olan, orta sesi aynı olan resimleri de seçmesi, aynı olmayan resimleri de seçmeleri dahil edilmelidir.

İfade edici dil gelişim alanında yer alan kazanımlarda ise sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha ayrıntılı yer aldığı görülmektedir. Özellikle kazanımların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralaması göz önünde bulundurularak sıralanmış olması dikkat çekicidir. Sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı

becerileri detaylandırılarak tarif edildiğinde, programa kafiyeli olmayan kelimelerin ayırt edilmesi becerisine yer verilmesi gereklidir. Sesbirim farkındalığı hem sesi ayırt etme hem de manipüle etme becerilerine yer verilmiş yalnızca orta ses farkındalığı dahil edilmemiştir. 5-6 yaş çocuklarından beklenen bir diğer sesbilgisel farkındalık becerisi de çocukların bir sözcüğü hecelerine ve sesbirimlerine ayırabilmesidir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim sırasında yer alan bu becerilerin de programda olmadığı görülmektedir.

Var olan kazanımları değerlendirmek için MEB tarafından Okul Öncesi Özel Eğitim Programı Değerlendirme Kitapçığı hazırlanmıştır. Bu kazanımların değerlendirmesinde çocukların özel gereksinimli durumları göz önünde bulundurularak takvim yaşından bir yaş önceki yaş/ay aralığından başlayarak değerlendirme yapılması önerilmiştir. Bu doğrultuda çocukların yapamadıkları çalışmaların başlangıç noktasını oluşturması gerektiği belirtilmiştir. Var olan ifade edici dil gelişim alanına ait olan kazanımların uygulanışıyla ilgili Okul Öncesi Özel Eğitim Ders Kitabı bulunmaktadır. Ancak kitapta yalnızca Kazanım 3 olan “Aynı sesle başlayan sözcüğü söyler.” kazanımına ait örnek uygulamaya yer verilmiştir. Alıcı dil gelişim alanına ait bir ders kitabı da bulunmaktadır. Bu alt alanda yer alan tüm kazanımlara örnek bir uygulama bulunmaktadır. Ancak bu uygulamalar için de örnek sayısının yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Var olan bu kazanımların okul öncesi özel eğitim anaokullarındaki eğitimciler tarafından nasıl uygulandığı veya öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özel eğitim anaokullarının son yıllarda kurulmuş olması ve eğitim programının 2018 yılı gibi çok yakın bir dönemde hazırlanmış olması da araştırmaların bu alanda yapılmamasının bir nedeni olarak düşünülmektedir. Uygulamaların verimliliğini ortaya koymadan önce özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerileriyle ilgili bilgi ve becerileri hakkındaki durumların tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı bu ihtiyacın giderilmesine yöneliktir. Okul öncesi özel eğitim kurumlarında uygulanacak etkili sesbilgisel farkındalık eğitimi sayesinde çocukların hem bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimlerinde olumlu etkiler yaşanması hem de çocukların ilkokula geçtiklerinde ilk okuma-yazma becerilerinde olumlu etkiler sağlanması desteklenmiş olacaktır.

2.4.10. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çeşitli alanlarla ilişkisi

Alanyazını incelediğimizde sesbilgisel farkındalık becerilerinin birçok farklı türde araştırmaya dahil edildiğini görebiliriz. Özellikle eğitim ve sağlık alanlarındaki çalışmalarda yer alan sesbilgisel farkındalık becerileri okul öncesi eğitim, özel eğitim ve ilköğretim kademelerinde öğretmenler ve araştırmacılar tarafından konu edilmiştir. Sağlık çalışanı olarak kabul edilen dil ve konuşma terapistleri ve odyologların da ilgi duyduğu ve çalışma alanlarına dahil ettikleri bir beceri olarak sesbilgisel farkındalık becerisini görmekteyiz. Özellikle ülkemizde yüksek lisans ve doktora tezlerinde son yıllarda çalışılmakta olan bir beceri olmuştur. Bu bölümde alanyazında yapılan bu çalışmalardan derlenen ve sesbilgisel farkındalık becerilerini etkileyen bazı durumlara, sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen farklı becerilere ve çalışmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.4.10.1. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde teknoloji kullanımı

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini desteklemede teknoloji destekli çalışmalar bir öğretim yöntemi olarak alanyazına dahil edilmiş bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine uygun olarak kullanılan teknolojik cihazların ve dijital oyunların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Araştırmalarda dijital platformlarda hazırlanan oyunların eğitim faaliyetlerinde kullanıldığında çocukların algı, bilişsel performans ve motivasyon gibi durumlarında olumlu gelişmeler meydana getirdiği belirtilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim verilen okullarda bu tür oyunların kullanılması çocukların merak ve ilgisini de artırmaktadır. Ses, görüntü gibi bileşenlerin bir arada olması çocukların birden fazla duyusuna hitap ederek etkileşimi artıracak ve becerilerin daha kolay öğrenilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirebilecek programları ve dijital oyunları kullanması önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar bu araçların etkili bir şekilde kullanıldığında çocukların sesbilgisel farkındalık ve dil becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Justice, 2004; Whitehead, 2007). Öğretmenlerin özellikle sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim sırasına dikkat ederek bu materyalleri kullanması gerekmektedir. Çocukların dijital araçlar yardımıyla sözcükleri, heceleri, uyakları ve sesbirimleri fark etmesi desteklenebilmektedir. Segers

and Verhoeven (2005) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarla haftada 15 dakika süreyle “Hazine Sandığı” adı verilen dijital bir bilgisayar oyunu oynanmıştır. Bu oyun seansları sonucunda çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde artış olduğu yeni beceriler edindikleri gözlemlenmiştir. Özellikle son yıllarda teknolojiye artan gelişmeler, online eğitim ve teknolojiyi eğitime daha çok dahil olmasıyla yapılan araştırmaların sayısı da artmıştır. 2011 yılında Arnold v.d., çalışmalarında 4-5 yaşındaki çocuklar için “Khan Academy Kids” verdikleri uygulamada sesbilgisel farkındalık becerilerine ait oyunlar oynamışlardır. Deney grubundaki uygulamada oyun oynayan çocukların kontrol grubundaki oyun oynamayan çocuklarla karşılaştırıldığında “aynı sesle başlayan kelimeleri eşleme, sözcükten istenilen sesbirimi çıkarma” becerilerinde daha fazla gelişim gösterdikleri görölmüştür.

Elimelech and Arom (2020) tarafından 5-7 yaş arasındaki çocukların hece farkındalığı becerilerini geliştirmek için bilgisayar üzerinde bir heceleme oyunu çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklara hiçbir destek sunulmamıştır. Deney grubundaki çocuklara dijital olarak hem görsel hem işitsel destek sunulmuştur. Dijital desteği alan çocukların bir sözcüğu hecelerine ayırmada kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Da Silva vd. (2002) bir çalışmasında 4 yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için dijital bir oyun tasarlamışlardır. İki gruba ayrılan 4 yaş çocuklarından deney grubundakilere oyun oynatılmış kontrol grubundakilere ise oynatılmamıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki çocukların hece, kafiye ve sesbirim farkındalığına ilişkin becerilerde kontrol grubuyla karşılaştırıldığında daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Alanyazındaki bu çalışmalar dijital tabanlı hazırlanan sesbilgisel farkındalık eğitimlerinin çocukların sesbilgisel farkındalığa ait becerilerini geliştirdiklerini ve seslere karşı daha duyarlı hale geldiklerini göstermektedir. Bu durumu destekleyen bir başka araştırmada 1.sınıfa devam eden çocukların İngilizce ses farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi için multimedya CALL programı hazırlanmıştır (Thakajan and Sucaromano, 2014). Uygulanan CALL programı sonucunda çocukların sözcükten istenilen sesi çıkarma, sözcükler arasında farklı olan sesi ayırt etme ve sözcüklerdeki benzer sesleri fark etme becerilerinde ön test puanlarına göre son test sonuçlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ülkemizde Kartal ve Terziyan (2016) tarafından çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için bir yazılım geliştirilmiştir. Çocuklara uygulanan yazılım sonucunda çalışma grubundakilerin sözcükleri fark etme, uyaklı kelimeleri tanıma ve uyaklı kelime türetme becerilerinde gelişim gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Hece ve ses birleştirme becerilerinde ise son testte ilerleme olsa da bu ilerlemenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyecek teknolojik aletler ve dijital oyunları kullanmasının yararlı olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar için özellikle sözcükleri, uyakları, heceleri ve sesbirimleri fark etmelerini sağlayacak dijital oyunlar ve uygulamalar tercih edilmelidir. Bu oyunların ve uygulamaların içerisinde yer alan bileşenler çocukların etkileşimlerini destekleyecen içinde bulundukları dünyayı anlamlandırmalarını sağlayacak kelimelerden oluşmasına dikkat edilmelidir.

2.4.10.2. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinde kitapların yeri

Erken okuryazarlık becerilerinin son dönemde popüler olan etkileşimli kitap okuma uygulamaları aracılığıyla desteklendiği ve bu becerilerde çocukların ilerlemeler kaydettiği bilinmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinden birisi olan sesbilgisel farkındalık becerisinin de etkileşimli kitap okuma uygulamalarıyla desteklenmesi önemlidir. Okul öncesi dönemde çocukların yaşadıkları ev, okul gibi yakın çevrelerinde hem görsel hem yazılı materyallerin yer aldığı okuma-yazma alanları olarak tarif edilen alanların oluşturulması gerektiği bilinmektedir. Bu alanlarda çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için çocuklarla beraber okunabilecek kitaplar yerleştirilmelidir.

Okul öncesi dönemde çocuklarla beraber okuma yapılan programlar sonucunda çocuklara okunan haftalık kitap süresine göre çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin arttığı bilinen bir gerçektir. Cheer and Wood (2003), 3-6 yaş arasındaki erken çocukluk çağındaki çocuklara 4 hafta süreyle devam eden elektronik kitaplarla okuma çalışmaları yapılmıştır. 4. haftanın bitiminde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha hızlı geliştiği görülmüştür. Kitapların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda, kitapların özellikle sesbilgisel farkındalık

becerilerinden sözcük farkındalığı becerisini destekleyici bir unsur olduğunu göstermektedir (Korant and Sinamir, 2008; De Maria and Jong, 2002; Littleton vd.,2006).

2.4.10.3. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi

Ailelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyin çocukların erken okuma yazma süreçlerini etkileyen faktörlerden birisi olduğu bilinmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisi de erken okuma-yazma süreçleri içerisinde yer aldığı için dolayısıyla ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak etkilendiğini söylemek mümkündür. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde çocukların bireysel farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Altun, 2019). Bu bireysel farklılığın en önemli nedenlerinden biri ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasıdır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri, ekonomik düzeyleri ve evdeki faaliyetleri çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerini etkileyen sosyo-ekonomik özelliklerdir (Koçak vd., 2014; Carroll, Maughan, Goodman and Magnuson, 2012).

Nitekim yapılan birçok araştırmada alt sosyoekonomik düzeye (SED) sahip ailelerin çocukları için evde oluşturdukları erken okuma-yazma ortamlarının orta ve üst SED'deki ailelerle karşılaştırıldığında yeterli olmadığı ve çocuklarının var olan sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha az olduğu belirlenmiştir (Bradley v.d., 2001; Hargra and Senechal 2000; Payne v.d., 1994). Neuman (2016) araştırmasında 3-5 yaş arasındaki üst SED'den 52, alt SED'den 49 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmiştir. Üst SED'den olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde alt SED'den olan çocuklara göre var olan performansının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca üst SED'den olan ailelerin çocuklarıyla sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik çalışmalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde 94 çocuğun erken okuma yazma becerilerini inceleyen bir araştırmada (Konat and Klein and Segol, 2007) üst SED'den olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde alt SED'dekilere göre daha yüksek puanlar aldıklarını ve sosyoekonomik düzeyin sesbilgisel farkındalık becerilerini %20 oranında etkilediğini vurgulamışlardır.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada (Altun, 2019) farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde yer alan sözcük farkındalığı becerisini incelemişlerdir. Annelerin eğitim düzeyleri yüksek çocukların

diğer çocuklara göre sözcük farkındalığı becerisinde daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Araştırmalar ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyoekonomik etkenler içerisinde yer alan ebeveynlerin eğitim seviyesi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini etkileyen en önemli etmendir. Özellikle annelerin çocuklarla daha yakın ve yoğun ilgilenmesi sebebiyle (Cook and Kilmer, 2010) çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde diğer yakınlarına göre daha çok etkili olduğu kabul görmektedir. Araştırmalar annelerin eğitim seviyesi arttıkça çocukların sesbilgisel farkındalık bilgilerinin arttığını ve becerilerini olumlu olarak etkilediklerini göstermektedir (Umek vd., 2005). Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocukları için daha fazla öğrenme ortamları oluşturarak sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemektedirler. Eğitim düzeyi ilköğretim ve lise seviyesinde olan annelerin çocuklarının sesbilgisel farkındalık yeteneklerinde, anneleri lisans ve lisansüstü seviyesinde olanlara göre daha düşük sesbilgisel yeteneklere sahip oldukları bilinmektedir. Alt düzey sosyo-ekonomik şartlarda olan annelerin çocuklarına ilkokula başlayana kadar sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili evde çalışmalara yok denecek kadar az yer verdikleri bilinmektedir.

2.4.10.4. Çift dile sahip olmanın sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi

Birden fazla dile sahip olan çocuklar üzerinde sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili yapılan çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası alanyazında oldukça azdır. Yapılan çalışmalarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin bir dilden diğer dile aktarabileceği belirlenmiştir. Araştırmalar çift dile sahip olan çocukların sözcük, hece ve sesbirimlere ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu ve üst düzey sesbilgisel farkındalık becerileri sergilediklerini göstermektedir (Bralystok, Majumder and Martin, 2003; Campbell and Sais, 1995; Chen vd., 2004; Verhoeven, 2007).

Ülkemizde Durgunoğlu v.d., (1993) yaptıkları bir çalışmada ilkokul 1.sınıfa giden çift dilli çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcükleri okuyabilme becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Bu araştırma çift dilli çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokuldaki okuma başarısını yordayan bir etken olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar okul öncesi dönemdeki çift dilli çocuklar

üzerinde de sesbilgisel farkındalık becerileri ve çift dile sahip olmanın araştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.4.10.5. Müziğin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin eğitiminde müzikle birlikte verilen eğitimin, çocukların sesbilgisel farkındalık görevlerini gerçekleştirmesinde etkili olduğu gözlemlenmektedir (Rowell, 2011). Bunun sebebi olarak da insan beyninin dil ve müziği beraber işlenmesinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Moritz v.d., (2013) okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerileri ve ritim becerisiyle ilişkili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda müzik etkinliklerinin (şarkı ve ritim birlikteliği) okul öncesi dönemdeki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bir başka araştırmalarında (Moritz v.d., 2013) da müzik eğitimine fazla katılan çocukların daha az katılanlara oranla birden fazla sesbilgisel farkındalık becerisinde çok fazla ilerleyiş kaydettiklerini görmüşlerdir. Benzer bir çalışma da (Boldac, 2009) ritimli şarkılar ve müzikleri okul öncesi dönemdeki çocuklarda sesbirimleri fark etmesine, tanınmasına ve bilinçli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Lovy v.d., (2002) müziğin sesbilgisel duyarlık ile okuma yazmaya hazırlama becerilerine yönelik ilişkisini ölçmeye çalışmışlardır. Araştırmaya 4-5 yaş grubundaki 100 Kanadalı çocuğu dahil etmişlerdir. Sesbilgisel farkındalık becerilerini ve müzik ilişkisini ölçen 6 test çalışmada uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda genel işitsel bellek becerisinin müzik ve dil becerilerindeki eğitimin bir parçası olduğunu ve müziğin sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen bellek kısmını harekete geçirdiğini ortaya çıkarmışlardır. Yapılan tüm araştırmalar müziğin, ritimli çalışmaların sesbilgisel farkındalık becerileri çalışılan eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğini göstermektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmacının rolü, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgilere yer verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma İstanbul ilinde Anadolu Yakası'nda MEB'e bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, sayısal verilerin toplandığı ve analizlerinin yapıldığı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Sayısal verilerin istatistiksel olarak çözümlendiği durum araştırmalarına da nicel araştırmalar denilmektedir (Yeşil, 2015). Bu tür araştırmalarda, araştırmacı olabildiğince araştırmanın dışında kalmaya çalışır ve çalışmanın nesnelliğini gözetir (Keser-Özmantar, 2019). Nicel araştırmalarda değişkenler arasındaki durum ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Araştırmacı ise genelleme yapma, tahminde bulunma ve nedensellik ilişkisini ortaya koyma gayreti içerisinde.

Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi için bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama araştırması olarak yürütülmüştür. Tarama araştırmalarında şu anda veya geçmişte yaşanan durumu doğal haliyle tespit etmeyi amaçlayan, çalışılan konuyu olduğu gibi doğrudan aktarmayı hedefleyen bir araştırma modelidir (Uzun ve Ayık, 2016). Tarama araştırmalarında konuyla ilgili var olan durum ortaya çıkarılmaya çalışılarak betimlemesi yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda tarama araştırmalarında genellikle belirlenen çalışma grubuna cevap seçenekleri belirli olan bir veri toplama aracıyla bilgiler toplanmaktadır. Tarama araştırmalarından elde edilen sonuçlar kuramların oluşturabilmesine ya da gözden geçirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada tarama deseninin kullanılmasının temel nedeni var olan durumun bağımsız değişkenlere göre ayrıntılı olarak incelenmesidir. Tarama deseninin en önemli özelliği de var olan durumun bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre derinlemesine betimlenmesini sağlamaktır (Kılıç ve Ural,2006).

Bu araştırmada ilk olarak tekil tarama modeliyle öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin dağılımı ortaya konulmuştur. Böylece

öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi düzeylerinin genel bir profili ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ardından araştırmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin mezun oldukları alan, mezuniyet durumları, çalışma yılları ve daha önce sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili eğitim alma durumlarında göre değişip değişmediğinin incelemek için genel tarama modeli içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak hedeflenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008; Metin, 2014). İlişkisel taramada değişkenlerin birbirini etkileme, değiştirme veya farklılaştırma gibi durumları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini etkileyebileceği düşünülen mezuniyet durumları, mezun oldukları alan, özel eğitim anaokullarındaki çalışma yılları ve sesbilgisel farkındalık ile ilgili daha önce eğitim alıp almama durumlarındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmalarda evreni iki farklı şekilde tanımlamak mümkündür. İlk evren, genel evren olarak bilinmektedir ve ulaşılması oldukça zor olan soyut bir evrendir. İkinci evren ise çalışma evreni olarak ifade edilmektedir. Bu evren ise ulaşmaya çalışılan somut bir evrendir (Balcı, 2001). Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde MEB'e bağlı özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örnekleme ise 2023-2024 Eğitim-Öğretim döneminde İstanbul ili Anadolu Yakası'nda MEB'e bağlı özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan 103 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada belirlenen çalışma grubundaki öğretmenlerin kolay ulaşılabilir olması, zaman ve iş gücü açısından elverişli olması gibi etkenlerden dolayı tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kolayda, elverişli) örnekleme felsefesine göre belirlenmiştir (Fraenkel v.d., 2012). Uygun veya elverişli örnekleme olarak adlandırılan bu örnekleme seçme yöntemi, araştırmalara hız kazandıran bir yöntemdir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının verileri hızlı ve ekonomik toplamasına katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk v.d., 2008).

Araştırmada örneklemin evreni doğru temsil etmesi göz önünde bulundurularak İstanbul ili Anadolu Yakası'nda yer alan 10 farklı özel eğitim anaokulu dahil edilmiştir.

Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda 128 öğretmen yer almaktadır. Ancak çalışmaya 103 öğretmen katılmış ve anketleri cevaplamıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ortaya koymak için G-Power analizi yapılmıştır. G power analizine göre; effect size 0,5 Power 0.80, alfa 0.05 iken 102 örneklemin yeterli olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlere anketler araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik bilgileriyle ilgili frekans ve yüzdelik dağılımları tablolalar halinde aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişken	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	92	89,3
Erkek	11	10,7
<u>Toplam</u>	103	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya toplamda özel eğitim anaokullarında görev yapan 103 öğretmen katılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre katılan öğretmenlerin %89,3'ünün (n=92) kadın, %10,7'sinin (n=11) ise erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada kadın katılımcıların çok daha fazla yer aldığı görülmektedir. TALİS 2018 raporuna göre de ülkemizde çalışan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısına oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca MEB istatistiklerini incelediğimizde anaokullarında görev yapan kadın öğretmenlerin sayısının (yaklaşık %80) erkek öğretmenlerin sayısında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bir yandan erkek adayların okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerini lisans eğitiminde kadın adaylara göre daha az tercih ettiği bilinmekte ve bu sayıları desteklediği açıkça görülmektedir (YÖK Atlas, 2023).

- Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgilere Tablo 3.2. de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Değişken	N	%
Lisans	87	84,5
Yüksek lisans	16	15,5
<u>Toplam</u>	103	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenini incelediğimizde: lisans mezunu olanların %84,5 (n=87), yüksek lisans mezunu olanların %15,5 (n=16) olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Böylece araştırmada lisans mezunu derecesine sahip öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin mezun oldukları alana ilişkin bilgilerine Tablo 3.3’ de yer verilmiştir.

Tablo 3. 3. *Öğretmenlerin mezun oldukları alan değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Değişken	N	%
Okul öncesi öğretmenliği	49	47,6
Özel eğitim öğretmenliği	32	31
Diğer	22	21,4
<u>Toplam</u>	103	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre inceleme yaptığımızda okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve diğer (çocuk gelişimi, beden eğitimi, coğrafya, tarih, görsel sanatlar, iktisat, işletme, moda ve tekstil, pdr, sınıf öğretmenliği, sosyoloji, tarih, türk dili, tekstil, turizm) olmak üzere 3 gruba ayrıldıkları tabloda görülmektedir. Diğer grubunda yer alan öğretmenlerin her alandan birkaç ya da bir mezun olarak yer aldığı için araştırmada 3 büyük grup oluşturularak diğer başlığı altında yer verilmiştir. Oluşturulan grupları incelediğimizde öğretmenlerin %47,6’sının (n=49) okul öncesi öğretmenliğinden, %31’inin (n=32) özel eğitim öğretmenliğinden, %21,4’ünün (n=22) ise diğer programlardan mezun oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumda %78,6 öğretmenin özel eğitim okullarında alan içi öğretmen olarak çalıştıkları ancak %21,4’ünün alan dışı çalıştıkları ücretli öğretmenlik ya da görevlendirme gibi durumlarla bu okullarda öğretmenlik yaptığı anlaşılmaktadır.

- Öğretmenlerin özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma sürelerine ilişkin bilgiye tablo 3.4.’ de yer verilmiştir.

Tablo 3. 4. *Öğretmenlerin özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma süreleri değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Değişken	N	%
1-3 yıl ve altı	56	54,4
3-5 yıl	24	23,3
5-10 yıl	13	12,6
10 yıl ve üstü	10	9,7
<u>Toplam</u>	103	100

Yukarıdaki tabloda öğretmenleri özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma yıllarına göre incelediğimizde; 1-3 yıl veya altındaki aralıkta %54,4 (n=56), 3-5 yıl aralığında %23,3 (n=24), 5-10 yıl aralığında %12,6 (n=13), 10 yıl ve üstü aralığında %9,7 (n=10) olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma yılı değişkenine göre 1-3 yıl ve altı çalışma süresine sahip (%54,4) katılımcının fazla olduğu ve 3-5 yıl süreyle çalışan öğretmen oranının (%23,3) onu takip ettiği görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin genç nüfus oranında yer aldığı tahmin edilmektedir.

- Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin bilgiler tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3. 5. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişken	N	%
Evet	36	35,0
Hayır	67	65,0
Toplam	103	100

Öğretmenlerin daha önce sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin eğitim alıp almama durumlarını tabloya göre incelediğimizde, %65'inin hayır yüzde %36'sının evet cevabını işaretlediği belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%65) sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim almadıkları görülmektedir.

- Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili aldıkları eğitim programlarına tablo 3.6.'da yer almaktadır.

Tablo 3. 6. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili aldıkları eğitim ortamları değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişken	N	%
Lisans eğitimi	19	54,3
Sertifika Programı	9	25,7
Himzetiçi Eğitim	7	20
<u>Toplam</u>	35	100

Tabloda görüldüğü üzere sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim aldığını belirten öğretmenlerin %54,3'ü (n=19) lisans eğitimi, %25,7'si (n=9) sertifika programı, %20'si (n=7) ise hizmet içi eğitime katılarak aldığını belirtmiştir. Eğitim alanlarından yarısından fazlasının lisans eğitimi sırasında sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilerle karşılaştığı ve edinme fırsatını yakaladığı görülmektedir. Öğretmenlerin %20'sinin ise (n=7) hizmetiçi eğitim sırasında bu bilgilerle ilgili ilk kez karşılaştığı görülmektedir. Kendi isteğiyle ya da bir yönlendirme sonrasında sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili sertifika programlar doğrultusunda eğitim alan öğretmen sayısının ise oldukça düşük %25,7 (n=9) oranda olduğu gözükmemektedir. Öğretmenlerden 36'sı eğitime katıldığını ifade etmiştir. Ancak 1 öğretmen katıldığı eğitim ortamını işaretlememiş için bu tabloda verilerden çıkarılmıştır.

3.3.Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans eğitimine devam etmektedir. Özel eğitim öğretmeni ünvanıyla görev yapan araştırmacı, 4-6 yaş aralığındaki riskli çocukların gelişimsel değerlendirmelerini yapmakta ve 6-10 yaş arasındaki özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuklara eğitsel destek programları uygulamaktadır. Araştırmacı 2021 yılından itibaren çalıştığı özel öğrenme güçlüğü, otizm ve hafif düzey zihin yetersizliği gruplarında sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili gözlemlerde bulunmuş ve tipik gelişim gösteren çocuklara göre bu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde gecikmeler ve güçlükler yaşadığını gözlemlemiştir. Bunun üzerine yaptığı literatür taramaları sonucunda da otizm, zihin yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde akranlarına göre daha geride olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çocukların okul öncesi dönemdeki sesbilgisel gelişmelerine katkıda bulunabilmek ve eğitim hayatlarına dokunabilmek için de ilk olarak eğitimcilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini belirleyebilmeyi amaçlamıştır.

Araştırmacı veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlere anketleri yüz yüze kendisi ulaştırarak aktif rol oynamıştır. Nicel araştırmalarda araştırmacının uyguladığı yüz yüze anket çalışmaları araştırmacının kanıt toplama üzerine çalışmayı yürüttüğünü göstererek öznelliğin çalışmaya dahil olmadığını göstermektedir. Araştırmacı dışarıdan biri olarak veri toplayan kişi konumunda süreçte

yer almıştır. Araştırmacı anket yaptığı tüm okullara gittiğinde karşılaştığı öğretmen ve personellerle selamlaşmış, okul idari personeline kendini tanıtmış ve çalışmasını açıklamıştır. Okul idari personellerine uygulama izni için teşekkürlerini sunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birinden gönüllü katılım formları alınmıştır ve araştırmacı etik ilkeleri göz önünde bulundurarak öğretmenlerin açık kimlik bilgileri hakkında veri toplamamıştır. 10 farklı okulda anket uygulama süreci kontrollü bir şekilde yapılmış ve tüm anketler bir araya getirilmiştir. Elde edilen anketlerdeki veriler SPSS paket programına işlenildikten sonra tekrar tüm verilerin kontrolü yapılmıştır.

Araştırmacının bu araştırmayı gerçekleştirme sebebi yalnızca merak duygusunu tatmin etmek değil söz konusu sesbilgisel farkındalık becerilerinde öğretmenlerin yetkinliğini belirleyerek çocuklarla çalışma sürecinde neler yapılabileceğiyle ilgili alanyazına katkı sağlamak ve var olan eksikliklerin tamamlanması için nasıl bir yol haritası izlenmesi gerektiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmacı, çalışmanın tüm aşamalarında olabildiğince verimli, titiz çalışmış ve güncel çalışmaları yakından takip eden bir araştırma süreci yürütmüştür.

3.4.Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın yapılması için gerekli olan etik kurul izni Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 31.10.2023, Protokol No: 625656). Araştırmada kullanılan “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” adlı veri toplama aracı için ölçeği geliştiren araştırmacıdan elektronik posta yoluyla ölçek kullanım izni alınmıştır ve Ek-4 de yer almaktadır.

Okullarda anketin uygulanabilmesi ve araştırma izni için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları İstanbul ili Anadolu Yakası’nda bulunan Tuzla, Sultanbeyli, Üsküdar, Ümraniye, Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçelerindeki özel eğitim anaokullarında görev yapan 103 öğretmene uygulanmıştır. Anketin uygulanması öncesinde öğretmenlerden gönüllü katılım onam formu alınmış ve eğitim öğretim sürecini aksatmadan anketlerin uygulanması idari personelle uygun zaman dilimi oluşturularak yapılmıştır.

Ayrıca araştırmacı yüksek lisans eğitiminde bilimsel araştırmalardaki etik kodların ve yayın etiğinin detaylı bir şekilde incelendiği “Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri” dersini başarıyla tamamlamıştır. Ders kapsamında öğrendiklerini araştırma sürecinde de en verimli şekilde uygulamaya özen göstermiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veri toplama araçları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve ölçek kullanım izni alınan “Sesbilgisel Farkındalık Düzeyi Testi Anketi” dir. Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL (2021) tarafından hazırlanan Sesbilgisel Farkındalık Düzeyi Testi Anketi kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ise çalışmaya katılan öğretmenler hakkındaki demografik bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet durumu, mezun oldukları alan, özel eğitim anaokulları ve anaokullarındaki çalışma süreleri ve sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim alıp almamasına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu formdan elde edilen bilgilerin araştırmadaki değişkenlerin etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.5.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak Kişisel Bilgi Formu (Ek-5) hazırlanmıştır. Bu formda kapalı uçlu olarak hazırlanmış altı soru yer almaktadır. Cevaplarda yer alan kategoriler araştırmacı tarafından belirlenmiş ve formda yer alan 2, 3, 4, 5 ve 6. sorular araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu sorularla örneklemdaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgi düzeylerini etkileyen değişkenleri belirleyebilmek amaçlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular ile öğretmenlerin aşağıdaki demografik özelliklerine ulaşılabilir hedeftenmiştir:

- Öğretmenlerin cinsiyetleri
- Öğretmenlerin mezuniyet durumları
- Öğretmenlerin mezun oldukları alan
- Öğretmenlerin özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma süreleri

- Öğretmenlerin daha önce sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma durumları
- Eğitim almışlarsa aldıkları eğitimin türü.

3.5.2. Sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyi testi (Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi)

Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla veri toplama aracı olarak Akdal (2021) tarafından geliştirilen “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” anket uygulaması şeklinde kullanılmıştır. Anket 20 maddelik bir test uygulaması olan 5 farklı seçenekten oluşmaktadır. Seçeneklerden biri doğru bilgiyi vermektedir. 20 maddelik sorudan her biri “0-1” puan arasında puanlanmaktadır. Tüm puanların toplanmasıyla en son oluşan puan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bilgi puanını oluşturmaktadır. Testten alınabilecek maksimum puan 20, minimum puan ise 0’dır.

Testin ilk uygulaması 185 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmacı ölçeği geliştirirken teste ilişkin maddeleri oluşturma aşamasına geçmeden sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazından elde edilen bilgiler sonucunda sesbilgisel farkındalığın önemi, sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamaları, sesbilgisel farkındalık becerilerini kazandırmadaki uygulama aşamalarına ve becerileri değerlendirme sürecindeki aşamalara uygun test maddeleri yazılmıştır. Test maddelerinde sesbilgisel farkındalığın tüm alt becerileri (sözcük-hece-uyak-sesbirim) yer almaktadır. Test maddeleri oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Özel eğitim ve ölçme değerlendirme dallarından uzman görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Testin madde analizleri yapılmış ve sonuçta sesbilgisel farkındalığın tanımına ve önemine ait 2 soru, becerilere yönelik 4 soru, becerilerin desteklenmesi ve uygulama sürecine ait 2 soru, becerilerin değerlendirilmesine ait 2 soru, hece becerisinden 4 soru, sözcük farkındalığı becerisinden 5 soru, sesbirim farkındalığından 2 soru olmak üzere toplam 20 sorudan oluşan bir ölçektir.

Testin geçerlik analizinde kapsam geçerliği için belirtke tablosu oluşturulurken iki farklı özel eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Böylece testin kapsam geçerliği

arttırılmıştır.185 okul öncesi öğretmenleri üzerinde uygulanan ölçeğin ortalama ve ortanca değerleri birbirine yakın bulunmuştur. Değerlerin birbirine yakın olması sonucunda testin dağılımının normal dağılım olduğu belirtilmiştir. Madde ve test analizleri sonucunda KR 20 güvenirlik kat sayısı 0.782, testin ortalama gücölüğü .41, standart sapması 5,19 olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama gücölüğünün (0,41) 0.50 değerine yakın olması ve KR 20 değerinin (0.782) de 1'e yaklaşması ölçeğin güvenirliğinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuçta test, geçerlik ve güvenirliği yüksek olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanabilir nitelikte ve öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi yeterliklerini ölçme ve değerlendirme açısından uygun nitelikte bir ölçme aracıdır.

3.6. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, ilk aşama olarak araştırma için gerekli izinlerin alınmaya başlanılmış ve izinlerin alınması 2023-2024 eğitim-öğretim yılında güz döneminde yaklaşık 4 ay sürmüştür.

Onayların alınma süreci tamamlandıktan sonra anketler uygulanabilir hale (anketleri öğretmen sayısı kadar çıktısını alma) getirilmiştir. Ardından araştırma kapsamında izin alınan okulların listesi oluşturulmuş ve sırasıyla okul idareleriyle görüşülerek randevular oluşturulmuştur. Görüşmelerde okul idarecilerine alınan araştırma izinlerinin birer kopyası teslim edilmiş ve araştırma hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Araştırmanın verileri belirlenen okullardaki öğretmenlerden 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Şubat-Mart aylarında toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde özellikle okullardaki eğitim – öğretim sürecini aksatmamaya özen gösterilmiş ve idarecilerin uygun olduğu bir zaman diliminde öğretmenlere anketi uygulatabilmeleri talep edilmiştir. Okul idarecileri bu talebi olumlu olarak kabul ettikten sonra araştırmacı anketi uygulama süreci hakkında anlatımlar yapmıştır. Her bir okul idarecisine okullarında görev yapan öğretmen sayısı kadar gönüllü katılım formları ve anketler teslim edilmiştir. Teslim edilen her bir okul idarecisine anketleri öğretmenlere uygulatabilmeleri için yaklaşık bir hafta süre verilmiştir. Anket uygulamasını tamamlayamayan ek süre talep eden okullara ek süre imkanı da tanınmıştır.

Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlere anketler okul idarecileri tarafından dağıtılarak uygulanmıştır. Ayrıca herhangi bir soru veya sorunla karşılaştıklarında araştırmacı iletişim bilgilerinden ulaşabileceklerini belirtmiştir. Ancak veri toplama sürecinde herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Anketlerin okullardan geri teslim alınması için de randevular oluşturulmuş ve oluşturulan tarihlerde araştırmacı anketleri okullardan toplamıştır. Okullardan veri toplama tarihleri ve seanslarına Tablo 3.7. de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Okullardan veri toplama tarihleri

Okul Adı	Yeri	Anketlerin Dağıtım Tarihi	Anketlerin Geri Alınma Tarihi
Göztepe Sevgi Özel Eğitim Anaokulu	Ataşehir	07.02.2024	06.03.2024
Hayriye Kemal Kusun Özel Eğitim Anaokulu	Kadıköy	07.02.2024	07.03.2024
Şerife Bacı Özel Eğitim Anaokulu	Ataşehir	08.02.2024	15.02.2024
Nezihat Aslan Ekşioğlu Özel Eğitim Anaokulu	Maltepe	14.02.2024	22.02.2024
Sultanbeyli Togemder Özel Eğitim Anaokulu	Sultanbeyli	16.02.2024	23.02.2024
Asiye-Ahmet Ziyhan Özel Eğitim Anaokulu	Ümraniye	16.02.2024	23.02.2024
Kandilli Taylan Doğuer Özel Eğitim Anaokulu	Üsküdar	26.02.2024	04.03.2024
Üsküdar Togemder Özel Eğitim Anaokulu	Üsküdar	26.02.2024	04.03.2024
Kartal Borsa İstanbul Özel Eğitim Anaokulu	Kartal	29.02.2024	06.03.2024
Tuzla Aydıntepe Özel Eğitim Anaokulu	Tuzla	01.03.2024	06.03.2024

3.7.Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analizi SPSS-27 programıyla analiz edilmiştir. Veri analizinde ilk adım olarak anketler ve öğretmenlerin işaretlemeleri kontrol edilmiştir. Kayıp veya yanlış veri olmadığı tespit edildikten sonra SPSS programına verilerin girişi yapılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenleri içeren sosyodemografik sorular için frekans tablosu oluşturulmuştur. Sosyodemografik bilgiler frekans ve yüzde değerleri olarak analiz edilmiştir. Ayrıca anketlerdeki sorulara öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımını ortaya çıkarmak için de ayrı bir frekans tablosu oluşturulmuştur.

Verilerin normal dağılımının belirlenmesine yönelik olarak basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait normallik testi sonuçlarına aşağıdaki Tablo 3.8. de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait normallik varsayım analizi ve betimsel istatistikler

Ölçek	n	Min	Maks	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık
Sesbilgisel farkındalık testi	103	2,00	19,00	11,84	395	,000	-,657	-,306

*p>0,05

Araştırmanın ölçme aracı olan Sesbilgisel Farkındalık Testi'nin tabloda yer alan normallik analizlerine göre basıklık ve çarpıklık değeri -2; +2 sınırını aşmadığı için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (George, D., and Mallery, M., 2010). Verilerin normal dağılım göstermesine bağlı olarak değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıklarını görmek için iki gruplu değişkenlerde “Bağımsız Örneklem T-Testi” kullanılmıştır.

Parametrik testler için yeterli gözlem sayısı olmayan iki gruplu değişkenlerde ise non-parametrik test olan “Mann - Whitney U” ile analiz yapılmıştır. Üç veya daha fazla gruplu değişkenlerde “Kruskal Wallis H” testiyle analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmadaki değişkenlerin istatistiklerinde kullanılan veri analiz teknikleri aşağıdaki Tablo 3.9. da ayrıntılı olarak yer almaktadır:

Tablo 3.9. Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler

Sosyodemografik Değişkenler	İstatistiksel Yöntem
Cinsiyet	Mann- Whitney U Testi
Eğitim durumu	Mann- Whitney U Testi
Mezun olunan alan	Kruskal Wallis-H Testi
Çalışma yılı	Kruskal Wallis- H Testi
Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma durumu	Bağımsız Örneklem için T- Testi
Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili alınan eğitimin türü	Kruskal Wallis- H Testi

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilerinin yeterli düzeylerini belirlemek ve bu bilgilerin belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analizlere ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın temel problemi ve alt problemi doğrultusunda bulgular ayrı ayrı sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel ve ilk alt problemi olan “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 4.1. ve Tablo 4.3.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Sesbilgisel farkındalık testinde öğretmenlerin toplam doğru sayısına ilişkin frekans değerleri ve yüzdeleri

Doğru Cevap Sayısı	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
2	4	3,9	3,9
3	4	3,9	7,8
4	3	2,9	10,7
5	1	1,0	11,7
6	1	1,0	12,6
7	3	2,9	15,5
8	5	4,9	20,4
9	9	8,7	29,1
10	3	2,9	32,0
11	8	7,8	39,8
12	7	6,8	46,6
13	17	16,5	63,1
14	5	4,9	68,0
15	8	7,8	75,7
16	12	11,7	87,4
17	6	5,8	93,2
18	6	5,8	99,0
19	1	1,0	100,0
<u>Toplam</u>	103	100,0	

Tablo 4.2. Sesbilgisel farkındalık becerileri testinden alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları

Puan aralığı	Düzey
0-10	Düşük
11-15	Orta
16-20	Yüksek

Sesbilgisel farkındalık testinde yer alan her bir maddede doğru cevap için 1 yanlış cevap için ise 0 puan alındığı bilgisine göre, Tablo 4.1. incelediğimizde özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerden toplamda 20 sorunun tamamına doğru cevap veren bir öğretmen olmadığı görülmektedir. En yüksek puanın 19 doğru cevap sayısı ile 19 (n=1) puan olduğu, en düşük puanın ise 2 doğru cevap sayısı ile 2 (n=4) puan olduğu görülmüştür. Tablo 4.1’ de öğretmenlerin doğru sayısına ilişkin değerlere ve Tablo 4.2.’deki puan aralıklarına göre; özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin %24,3’ünün (n=25) yüksek düzeyde sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgilere sahip olduğu, %43,7’sinin (n=45) orta düzeyde sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgilere sahip olduğu, %32’sinin (n=33) düşük düzeyde sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgilere sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 3. *Sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyi testinde öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımına ilişkin frekans değerleri ve yüzdeleri*

	Yanlış Cevap		Doğru Cevap	
	n	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Soru 1	46	%44,7	57	%55,3
Soru 2	48	%46,6	55	%53,4
Soru 3	63	%61,2	40	%38,8
Soru 4	33	%32,0	70	%68,0
Soru 5	77	%74,8	26	%25,2
Soru 6	77	%74,8	26	%25,2
Soru 7	39	%37,9	64	%62,1
Soru 8	35	%34,0	68	%66,0
Soru 9	27	%26,2	76	%73,8
Soru 10	28	%27,2	75	%72,8
Soru 11	29	%28,2	74	%71,8
Soru 12	44	%42,7	59	%57,3
Soru 13	29	%28,2	74	%71,8

Tablo 4.3. (Devam) *Sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyi testinde öğretmenlerin verdikleri cevapların dağılımına ilişkin frekans değerleri ve yüzdeleri*

Soru 14	45	%43,7	58	%56,3
Soru 15	42	%40,8	61	%59,2
Soru 16	42	%40,8	61	%59,2
Soru 17	19	%18,4	84	%81,6
Soru 18	46	%44,7	57	%55,3
Soru 19	43	%41,7	60	%58,3
Soru 20	29	%28,2	74	%71,8

Yukarıda yer alan tabloya ve bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (%74,8) sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinim sırasıyla ilgili sorulan 4 ve 5. Sorulara yanlış yanıt verdiği görülmektedir. Bu nedenle özel eğitim anaokullarında görev yapan katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (%74,8) sesbilgisel farkındalık becerilerinin zorluk düzeylerine göre sıralamakta güçlük yaşadıklarını söyleyebiliriz. Sözcük farkındalığı becerisine ait sorulan sorularda (Soru 7, Soru 10 ve Soru 13) ise doğru cevap veren öğretmen sayısının %70 civarında olduğu ve bu alanda daha fazla bilgiye sahip olduklarını yorumlamak mümkündür.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve tüm alt becerileri içeren konuya yönelik sorulan sorularda (Soru 1, 2 ve 3) ise öğretmenlerin yarısından fazlasının (%55,5) becerilerin kapsamı ve tüm alt becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve yanlış yanıt verdiği belirlenmiştir. Uyak farkındalığına ait becerilere yönelik sorularda (Soru8) katılımcıların yarıdan fazlasının (%66) doğru şıkkı işaretlediği ve uyaklı kelimelerle ilgili doğru bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Hece farkındalığı becerisine ilişkin sorularda ise (Soru 4, Soru 9 ve Soru 11) katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70-74 arası) doğru yanıt verdiği ve becerilere ait örnekleri bildiğini söylenebilir. Ancak okuma becerisini doğrudan etkileyen sesbirim farkındalığı becerisine ait sorularda (Soru 1, Soru 12, Soru 15 ve Soru 16) öğretmenlerin yaklaşık yarısına yakınının (%45,7) okuma üzerindeki etkisi, gelişimi ve örnekleriyle ilgili bilgilerde eksikliklerin ve yanlışların olduğu yorumunu yapabiliriz.

Son 4 soruda (Soru 17,18,19 ve 20) ise sesbilgisel farkındalık becerileri için hazırlanan eğitsel müdahalelerin sahip olması gereken özelliklere yönelik cevaplarda öğretmenlerin çoğunluğunun (%71) doğru cevaplar verdiği ve dolayısıyla sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin programlarda bulunması gereken nitelikleri öğretmenlerin sıralayabildikleri görülmektedir. Ancak programı hazırlamadan önce becerilerin nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik sorularda katılımcı öğretmenlerin yarısının güçlük yaşadığı belirlenmiştir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik analizler Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4. 4. *Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Ölçek	Grup	N	Ort.	SS	Z	Sd	p
Sesbilgisel farkındalık testi	Kadın	92	12,16	4,202	-1,850	101	,064
	Erkek	11	9,09	5,205			

*p<0,05

Tablo 4.4’te yer aldığı üzere özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0,06>0,05$). Bulgulardan anlaşılabileceği üzere hem kadın hem erkek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5. de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının mezuniyet (eğitim) durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları*

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Z	Sd	p
Sesbilgisel farkındalık testi	Lisans	87	12,07	4,45	1,491	101	,136
	Yüksek lisans	16	10,56	3,95			

*p<0,05

Tablo 4.5'ten anlaşılabacağı üzere özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testi'nden aldıkları puanların mezuniyet (eğitim) durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için non-parametrik test Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Testten elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgilerinde mezuniyet durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p = ,136 > 0,05$). Bulgulara göre hem lisans hem yüksek lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgi düzeylerinin benzer olduğunu ifade edilebilir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri mezun oldukları alana göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.6’da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları*

Ölçek	Grup	n	ort.	SS	H	Sd.	p
Sesbilgisel Farkındalık Testi	Okul öncesi öğretmenliği	49	11,69	4,384	2,847	2	,241
	Özel eğitim öğretmenliği	32	12,75	4,189			
	Diğer	22	10,82	4,646			
	Toplam		11,84	4,395			

*p<0.05

Tablo 4.6. incelendiğinde özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi'nden aldıkları puanların mezun oldukları alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapan parametrik olmayan test Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Bu değişken grubunda üçten fazla değişken (okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve diğer) yer aldığından Kruskal Wallis-H testine göre analizler yapılmıştır. Tabloda yer analizlere

baktığımızda öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre, Sesbilgisel Farkındalık Testi Puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemektedir ($p = ,241 > 0,05$). Bulgulardan anlaşılabileceği üzere özel eğitim anaokullarında görev yapan ve farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerin birbirine benzediğini söylemek mümkündür.

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri çalışma yıllarına farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4.7.’ de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının öğretmenlerin çalışma yıllarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	H	Sd	p
Sesbilgisel Farkındalık Testi	1-3 yıl ve altı	56	12,18	3,946	2,586	3	,460
	3-5 yıl	24	10,38	5,436			
	5-10 yıl	13	12,00	4,528			
	10 yıl ve üstü	10	13,20	3,521			
	Toplam	103	11,84	4,395			

* $p < 0.05$

Yukarıda yer alan Tablo 4.7.’yi incelediğimizde özel eğitim anaokullarında görev yapan Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları puanların özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma yıllarına göre anlamlı bir fark olup olmadığıyla ilgili non-parametrik test olan Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu grupta yer alan değişken sayısı fazla ve değişkenlerdeki kişi dağılım sayıları az olduğu için Kruskal Wallis-H analizi yapılmıştır. Tablodaki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çalışma yıllarına göre Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir şekilde farklılık görülmemektedir ($p = ,460 > 0,05$). Bu bulguya göre özel eğitim anaokullarında çalışma ve deneyim süresi farketmeksizin öğretmenlerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgiler birbirine benzemektedir.

4.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri sesbilgisel farkındalık becerileri hakkında daha önce eğitim alıp almama durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.8.’de yer verilmiştir.

Ayrıca araştırmada bu soruya yönelik olarak eğitim alan öğretmenlerin, “Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili aldıkları eğitimlerin türüne göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgi düzeyleri farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik de analizler yapılmıştır. Bu analizlere yönelik bulgulara da Tablo 4.9.’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının sesbilgisel farkındalık eğitimi alma durumuna göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Grup	N	Ort	SS	t	Sd	P
Sesbilgisel Farkındalık Testi	Evet	36	12,83	3,761	1,816	101	,073
	Hayır	67	11,30	4,638			

*p<0.05

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları puanların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için parametrik test olan Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmıştır. Tablodan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin 67’si sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin 36’sı ise eğitim aldıklarını belirtmiştir. Testin sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alma ve almama durumları açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p= 0,73 > 0,05$). Eğitim alan veya almayan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları puanların ortalamaları birbirine çok yakındır. Bu bulgulara göre sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alan veya almayan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerinin benzer düzeyde olduğunu söylenebilir.

Tablo 4.9. *Sesbilgisel farkındalık testi puanlarının alınan eğitim türüne göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları*

Ölçek	Grup	s	Ort.	SS	H	Sd	P
Sesbilgisel Farkındalık Testi	Lisans Eğitimi	19	13,16	4,272	2,700	2	,259
	Sertifika	9	13,67	1,732			
	Programı	7	10,86	4,220			
	Hizmetiçi Eğitim	35	12,83	3,815			
Toplam							

*p<0.0

Tablo 4.9’u incelediğimizde özel eğitim anaokullarında görev yapan ve sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları puanların alınan eğitim türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için non-parametrik test olan Kruskal Wallis- H testi kullanılmıştır. Testten elde edilen verilere göre öğretmenlerin aldıkları eğitim türlerine göre sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p = ,259 > 0,05$). Bu bulguya göre özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin aldıkları eğitim programlarına göre farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu eğitimler öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgilerine benzer düzeyde etki edebileceği söylenebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocukların gelecek yaşantılarındaki okuma-yazma gibi akademik beceriler ve buna bağlı olarak sosyal iletişim kurma becerilerini etkilemesi yönüyle önemli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak; özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerinin ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılarak bu bölümde yer verilmiştir. Araştırmaya özel eğitim anaokulunda görev yapan 103 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular araştırmada yer alan alt problemlerle çerçevesinde ele alınarak tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın temel ve birinci alt problemi özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan öğretmenler sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan test şeklinde anketi cevaplamışlardır. Anket analizleri sonucunda öğretmenlerden testin tamamına 20 soruya doğru cevap veren öğretmen olmadığı görülmüştür. En fazla 19 sorunun tamamına doğru cevap veren 1 katılımcı öğretmen olmuştur. Elde edilen test sonuçlarında özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin %24,3'ünün yüksek düzeyde, %43,7'sinin orta düzeyde, %32'sinin ise düşük düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçları, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgi düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu ve istenilen yeterlik düzeyinde olmadığı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Uluslararası yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları da elde ettiğimiz bulgularla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ölçülmüştür. Ölçümler sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin orta düzeyde olduğu ve bu becerilerle ilgili yanlış bir bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde öğrenilmesinin ilkökul dönemindeki okuma başarısını olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir (Boss v.d., 2001).

Uluslararası yapılan benzer birçok çalışmada okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili henüz yeterli bilgilerinin olmadığı ve bu doğrultuda etkili bir öğretim yapmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Philips, Clancy- Menchetti and Lonigan, 2008; Emad and Yasser, 2010).

Benzer şekilde ülkemizde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışma sonuçları da araştırmamızın sonucu ile paralel doğrultudadır. Ulusal araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini öğretmek için sahip oldukları bilgi ve becerilerin istenilen seviyede olmadığı, becerilerin etkileri hakkında da öğretmenlerin bilgilerinin kısıtlı olduğu belirlenmiştir (Ergül, v.d., 2014; Deretarla-Gül ve Bal, 2006). Yapılan çalışmalar ve bu araştırmada okul öncesi eğitimde faaliyet gösteren öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki temel bilgilerinin istendik düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Bu sonuçları göz önünde bulundurduğumuzda okul öncesi eğitimi veren öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik mesleki bilgilerinin artırılmasına ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda çalışma grubundaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili özellikle hangi alanlardaki bilgilerde eksiklik yaşadığını ortaya koymak için öğretmenlerin testteki cevapları konu başlıkları halinde analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda ilk olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren tüm becerileri öğretmenlerin yalnızca %38.8'inin (40 öğretmen) doğru cevapladığı görülmüştür. Bu öğretmenler kelime farkındalığı, hece farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve uyak farkındalığının sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında olduğunu belirtebilmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmenlerin %61.2'si (63 öğretmen) sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında uyak farkındalığı ve bir cümleyi kelimelerine ayırma becerilerinin yer almadığını düşündükleri görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu söylenebilir. Nitekim hem ulusal hem uluslararası yapılan farklı araştırmaları incelediğimizde okul öncesi eğitim kademesinde görevli öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamıyla ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır (Parpucu, N., ve Güler Yıldız, T. 2022; Akdal, 2020; McLachlan and Arrow, 2014; Cunnigham, Zibulsky and Callahan, 2009).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamıyla bir diğer bağlantılı konu başlığı ise bu becerilerin gelişimsel sırasıdır. Bu araştırmada testten elde edilen sonuçlar

incelendiğinde, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralamasını ve edinim sırasını ortaya koyan her iki soruya da %74,8'inin (77 öğretmen) yanlış cevapladığı görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri bütünden parçaya doğru bir gelişim sırası izlemektedir. Daha açıklayıcı bir ifadeyle sesbilgisel farkındalık becerileri ilk olarak cümleyi sözcüklerine ayırma ardından sözcükleri hecelerine ayırma, uyak farkındalığı, bir sözcüğün ilk ve son sesini fark etme (sesbirim farkındalığı) şeklinde sıralanmaktadır. Bu becerilerle birlikte sesbirimleri silme, sesbirimleri ayırma ve sesbirimleri değiştirme becerilerine doğru gelişim sırası tamamlanmaktadır (Schuele, Skibbe and Rao, 2007). Ancak öğretmenlerin yanlış işaretlemiş oldukları şıkları incelediğimizde, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin parçadan bütüne doğru sıralandığını düşündükleri ve yanlış bir bilgiye sahip olduklarıyla karşılaşmaktadır. Araştırmamızdaki ortaya çıkan bu bulguyla benzer araştırmalarda da öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili neleri öğretmesi gerektiğini, hangi sırayla öğreteceklerini ve bunları planlamada güçlük yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır (Nelson, Benner and Gonzales, 2003; Al Otaiba and Fuchs, 2002; Torgesen, v.d.,1999). Dolayısıyla gelişim aşamalarına ve sıralamasına hakim olmayan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren etkinlikleri hazırlarken de gelişim sıralamasına, uygulama sıralamasına, becerilerdeki ayırma ve birleştirme gibi etkinlerin sıralamasına dikkat vermedikleri tespit edilmiştir (Jaskoski, 2013; Robinson 2010).

Alanyazını incelediğimizde hem özel eğitim desteği alan çocuklar hem de okul öncesi özel eğitimde öğrenim gören çocukların öğretmenlerine yönelik sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Tjus vd.,1998; Heiman vd., 2008). Mevcut olan bu çalışmalarda da öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin tamamına değil yalnızca birkaç beceriye hakim olduğu ve odaklandığı görülmektedir. Ancak özel eğitime ihtiyacı olan çocukların diğer çocuklara göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha çok zorlanabileceği düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde özel eğitim desteği alan ve okul öncesi kademesinde eğitim gören 2-6 yaş aralığındaki down sendromlu çocuklarla yapılan bir çalışmada (Külte, 2019) çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda Down sendromlu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki duyarlılıklarının 2-6 yaşındaki tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim anaokullarında eğitim alan çocukların tanı gruplarına baktığımızda down sendromlu çocukların yer aldığı görülmektedir. Bu

açından ve kendi araştırmamızın sonuçları açısından değerlendirdiğimizde özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini çocuklara kazandırabilmeleri ve tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla benzer düzeye ulaştırabilmeleri önemlidir. Bu nedenle özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini kapsamı ve gelişimsel sırasıyla ilgili daha fazla donanıma sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin günlük yaşadıkları bir diğer konu ise sesbirim farkındalığı becerisine yönelik sahip oldukları bilgilerdir. Ankette yer alan testte sesbirim farkındalığına yönelik 4 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulara verilen cevapların %45'inin yanlış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının sesbirim farkındalığıyla ilgili bilgilerinin yanlış olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin erken okuryazarlık becerileri içerisinde yer alan “harf bilgisi” ile sesbilgisel farkındalık becerisinde yer alan “sesbirim farkındalığı” bilgisini birbirine karıştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin “harf” ile “ses” kavramlarını birbiri yerine kullandıkları belirlenmiştir (Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N, 2014). Daha açıklayıcı bir ifadeyle bir kelimenin ilk sesini fark etme etkinliğinde “e” sesini hissettirme yerine “e” harfini öğretme şeklinde algıladıkları ve kavram karmaşası yaşadıkları anlaşılmıştır. Ancak okul öncesi dönemde çalışılan sesbirim farkındalığı etkinliklerinde “sesi hissetme, sesleri fark etme” şeklinde kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlarda harf öğretim çalışmaları yapılmamaktadır. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin sesbirim farkındalığına yönelik yalnızca sesli (ünlü) harfleri içeren etkinliklere yer verildiği görülmüştür (Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014). Ayrıca araştırmamızda öğretmenlerin %45'inin sesbirim farkındalığı becerilerindeki gelişimsel sıralamayı da karıştırdığı görülmektedir. Sesbirim farkındalığı becerilerinde önce sesleri ayırma (d-a-l) sonra sesbirimleri manipüle etme (kar yerine kap) becerisi gelmektedir. Ancak öğretmenlerin %45'i önce sesbirimleri manipüle etme ardından sesbirimlerine ayırma becerilerinin geldiğini düşünmektedir. Araştırmamızdaki testte bu soruya benzer olan sesbirimleri manipüle etme ile ilgili bir diğer soruyu da öğretmenlerin %42'si yanlış cevaplamıştır. Alanyazında da bu sonuca benzer bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerin en düşük yeterlik algılarının “sesbirim farkındalığı” becerisinde olduğu belirtilmiştir (Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014).

Analizlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine müdahale edilmesinin gerekliliğinin önemini bildikleri ve bu müdahale programlarının özelliklerinin neler olması gerektiğiyle ilgili çoğunluğunun (%74) doğru bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak özel eğitim anaokullarında görevli öğretmenlerin ve uzmanların sesbilgisel farkındalık becerilerinde kullanacakları müdahale programlarıyla ilgili eğitsel yönden desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Elde edilen bulgulara; sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin öğretmenlerin bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan hem erkek hem kadın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilerinin benzer düzeyde olduğu fark edilmiştir. Bu bulguya yönelik alanyazını incelediğimizde; Erbaş (2021) tarafından okuma-yazma dönemine hazırlanma çalışmalarında okul öncesi öğretmeni adaylarının yeterlilik düzeylerinin incelendiği bir araştırma yürütülmüştür. Bu çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerindeki öğretmen adaylarının bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuyla karşılaşılmıştır. Ülkemizde okul öncesi öğretmenleriyle yapılan benzer çalışmalarda da cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinde değişkenlik olmadığı anlaşılmıştır (Şenol ve Ergün, 2015; Serhatoglu, 2013; Seferoglu, 2005; Zengin- Kapıcı, 2003). Ancak alanyazında bu bulgulara ve araştırmamızın bulgusuna aksi yönde olan araştırmalar da mevcuttur. Girgin (2012) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgileri cinsiyete göre incelenmiştir ve anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylardan daha yüksek düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerini bildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerle yapılan araştırmalarda kadınların hayat boyu öğrenme ve kendilerini mesleki olarak geliştirme isteklerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Yalçın, 2020; Bulaç ve Kurt, 2019). Aslında cinsiyet değişkeni bu nedenle araştırmamızda değişken olarak düşünülmüştür. Okul öncesi özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerle ilgili buna yönelik çalışma olmadığı için cinsiyet değişkenine göre durumunu ortaya koyabilmek için inceleme yapılmıştır. Bu araştırmanın kapsamında ve benzer araştırmaları göz

önünde bulundurduğumuzda günümüzde öğretmenlik mesleğinin cinsiyete bağlı değerlendirilmeyeceği ve öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak yaptıkları işlerle önem kazandığı düşüncesinin gerçekliği de desteklenmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgi düzeylerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgilerinde mezuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hem lisans hem yüksek lisans derecesiyle mezun olan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgileri birbirine benzemektedir. Ülkemizde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilere ve eğitsel uygulamalara etkisini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalarda genellikle erken okuryazarlık becerilerine ilişkin genel bir başlık halinde karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlı araştırmaları incelediğimizde, Bay (2008) yaptığı araştırmasında anasınıfı öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerindeki yeterliliklerini incelemiştir. 400 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin de dahil olduğu erken okuryazarlık becerilerinde yaş ve mezun oldukları düzeylere göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Ancak tam aksi yönde araştırma sonuçları da mevcuttur. Sesleri ayırt etme becerisiyle ilgili bilgilerin okul öncesi öğretmenler üzerinde incelendiği bir araştırmada (Dönmezler, 2016) yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Lisans mezunu olan öğretmenlerin ek eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin yüksek lisans eğitiminde sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitim aldığı ya da bu konuda çalışmalar yaptığı düşünülmektedir. Ancak yapılan kısıtlı çalışmalar öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren okumaya yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuklara verdikleri eğitimin farklılaştığını göstermektedir. Her ne kadar bizim araştırmamızda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri eğitim düzeylerine göre benzerlik gösterse de çalışmaya dahil olan öğretmenlerin demografik özelliklerini incelediğimizde yalnızca 16 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğunun demografik bilgiler yönünden araştırmamızı desteklemede yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenleri sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgi düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre özel eğitim anaokullarında görev yapan ve farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olmasının (n=81) bu durumu desteklediği düşünülmektedir. Diğer gruplar içerisinde ise yine 5 öğretmenin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden mezun olduğu ve sesbilgisel farkındalık becerileriyle lisans eğitiminde karşılaştıkları bilinmektedir. Bu okullarda yalnızca 17 katılımcı öğretmenin alan dışı öğretmenlik görevi yapmamasının farklılaşmaya neden oluşturmadığı düşündürmektedir. Ayrıca özel eğitim anaokullarında görev yapan katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun alan mezunu olması ve yaptıkları işe hakim olmaları sevindirici bir durumdur. Çünkü günümüzde okullarda alan dışı ücretli öğretmenlerin sayılarının arttığı bilinmekte ve özel gereksinimli çocukların eğitimi için bu durumun oldukça dezavantajlı, eğitsel yönden olumsuz sonuçlar doğurabileceği öngörülmektedir. Alanyazında özel eğitim anaokullarında ya da okul öncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi ya da tutumlarına yönelik mezun oldukları alan değişkenine göre yönelik doğrudan araştırmalar olmadığından araştırmamızın bu bulgusunun karşılaştırılması pek mümkün olmamaktadır. Ulusal alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık sınıf ortamlarının durumunun incelendiği bir çalışma ile karşılaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği ile diğer alanlardan mezun olan öğretmenler arasındaki erken okuryazarlık sınıf ortamları karşılaştırılmıştır (Baştuğ, 2020). Sonuçta okul öncesi öğretmenliği alanından mezun olan öğretmenlerin faaliyet gösterdiği sınıflarda sesbilgisel farkındalık becerilerini de içerdiğini düşündüğümüz erken okuryazarlık sınıf ortamlarının daha iyi olduğu ve istatistiksel olarak küçük düzeyde anlamlı bir etki oluşturduğu bulunmuştur. Yurt dışında yapılan bir araştırmada kabul edilebilir bir ölçüde bulgumuzu destekler niteliktedir. Xue and Meisel (2004) anasınıfı öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde algı düzeylerini araştırmalarında ölçmüşlerdir. Bu ölçümlerde sesbilgisel farkındalığa ait beceriler de yer almaktadır. Sonuçta anasınıfındaki öğretmenlerin mezun oldukları alanlardan bağımsız olarak okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmamızın bir başka alt problemi özel eğitim anaokullarında faaliyet gösteren öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerinin çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyabilmektir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çalışma sürelerine göre sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgi düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Buna göre özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin çalışma süreleri ve deneyimleri farketmeksizin sesbilgisel farkındalığa ait bilgileri birbirine benzemektedir. Başka bir deyişle 3 yıl veya daha az özel eğitim anaokulları veya anaokullarında çalışan öğretmenlerle 5 yıl ve daha üzeri yıl çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin testten elde ettikleri puanların ortalamaları birbirine çok yakındır. Bunun sebebi olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin az deneyimli olanlarının sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili lisans eğitiminde karşılaşmış olabileceği, daha deneyimli grupta yer alan öğretmenlerin ise değişen okul öncesi müfredatından etkilenerek yeni bilgiler edinmeye başladığı fikrini oluşturmaktadır.

Araştırmamızın bulgusuna benzer doğrultuda yapılan bir araştırmada (Çabuk, 2014) öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri kıdem yıllarına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda kıdemi 5 yıldan az okul öncesi öğretmenleri ile 5 yıl üzerindeki okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeylerinin benzerlik gösterdiği ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerine Erken Okuryazarlık Bilgi Testi uygulanmıştır (E. Laçın ve B. Güldenoğlu, 2022). Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenen bu araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Bilgi Testi'nden aldıkları puanların ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuştur. Çalışma yılları değişkenine göre öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak araştırmamızın bulgusuyla çelişen erken okuryazarlık becerilerinin tamamının dahil edilerek dolaylı yoldan sesbilgisel farkındalık becerilerinin de yer edindiği çalışmalar mevcuttur. Böyle bir çalışmada okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerindeki düzeyleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde ilk 5 yıl çalışma yılı olan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma yılı az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek erken okuryazarlık bilgi düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir (Ergül vd., 2014). Paralel başka bir araştırmada hem öğretmen hem öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerilerine

ait yeterlilikleri hizmet sürelerine göre karşılaştırılmıştır (Öğretim Özçelik, 2018). Karşılaştırma 0-9 ve 10-20 yıl üzeri olarak iki grup değişkeninde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda 0-9 yıl arasında çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmamızın sonucunda öğretmenlerin çalışma yılı değişkenine göre alanyazınla çelişen bulgular olsa da özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileri hakkındaki bilgileri birbirleriyle paylaştıkları ve sınıf ortamında öğrencilerle benzer becerileri çalıştıklarını düşünerek bu farklılığın oluştuğunu söyleyebiliriz. Nitekim daha önce de ifade ettiğimiz gibi yeni okul öncesi özel eğitim müfredatında sesbilgisel farkındalık becerilerine ait konuların yer alması da bu sonucunda çıkmasında etkilidir. Bu durum hem yeni mezun hem de tecrübeli öğretmenlerin benzer sesbilgisel farkındalık becerileriyle karşılaşmasını mümkün kılmaktadır.

Araştırmamızın en son cevap aradığı alt problem ise özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin daha önce sesbilgisel farkındalıkla ilgili eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu soruya yönelik bulgulara göre; katılımcı öğretmenlerin 67'si sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili daha önce eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. 36 öğretmen ise daha önce sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim alma değişkenine göre yapılan analizlerde; sesbilgisel farkındalıkla ilgili eğitim alan veya eğitim almayan tüm öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ait bilgilerde benzer düzeyde oldukları görülmüştür. Alanyazında da anasınıfı öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeylerinin daha önce ders alma durumlarına göre karşılaştırılmıştır (Çabuk, 2014). Sonuçta anasınıfı öğretmenlerinin ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle, sesbilgisel farkındalıkla ilgili ders alan veya almayan anasınıfı öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık etkinlikleriyle ilgili algıları benzerlik göstermektedir. E. Laçın ve B. Güldenoğlu (2022) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri, erken okuryazarlıkla ilgili eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda eğitim alan ve almayan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgular araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmamızda eğitim alma değişkeni daha ayrıntılı incelenerek eğitim alan öğretmenlere aldıkları eğitim türlerine göre bir soru daha yöneltilmiştir. Bu sorudan alınan yanıtlara göre; 19 öğretmen lisans eğitimi, 9 öğretmen sertifika programı, 7 öğretmen ise hizmetiçi eğitimde daha önce sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan analizlerde öğretmenlerin aldıkları bu eğitim türlerine göre sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerde farklılaşma görülmemiştir. Hizmetiçi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi'nden aldıkları ortalamaların daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Elde edilen bulguları incelediğimizde, aslında sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili lisans eğitimi, sertifika programı ya da hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin daha önce eğitim almayanlara göre daha başarılı olması beklenmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini incelediğimizde, 56 öğretmenin yeni mezun grubunda yer aldıkları ve lisans eğitiminde sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgilerle karşılaşmış olması beklenmektedir. Oysaki çalışmamızda yalnızca 19 öğretmen lisans düzeyindeki eğitimlerinde sesbilgisel farkındalık becerileriyle karşılaştığını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini değerlendirecek olursak nitelik açısından yeterli olmayabileceği düşüncesini oluşturmaktadır.

Özel eğitim anaokullarında görev yapan lisans mezunu öğretmenlerin meslek gruplarını incelediğimizde çoğunlukla özel eğitim öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi lisans programlarından mezun oldukları görülmektedir. Lisans düzeyindeki eğitim programlarını incelediğimizde 2018 yılı öncesinde bu lisans programlarında sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik herhangi bir ders olmadığı tespit edilmiştir. Ancak 2018 yılında okul öncesi öğretmenliği lisans programına “Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi” adlı ders zorunlu statüde eklenmiştir. Bu dersin içeriğinde “Sesbilgisel (fonolojik) süreç becerileri” konusu yer almaktadır. Konunun içeriğinde ses farkındalığı, ses kullanımı ve ses hafızası isimli becerilere uygun etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin öğretimi planlanmıştır. Ancak ders izlencelerini incelediğimizde üniversitelerde yalnızca bir hafta bu konuya yer verildiği ve tüm becerilere değinilmediğiyle karşılaşılmaktadır. Özel eğitim öğretmenliği lisans programını incelediğimizde ise 2018 sonrası değişen müfredatta doğrudan erken okuryazarlık ya da sesbilgisel farkındalık becerilerine ait zorunlu statüde bir lisans dersi yer almamaktadır. 2020 yılı itibariyle YÖK tarafından üniversitelerdeki öğretmenlik

programlarındaki derslerin oluşturulması görevi doğrudan üniversitelere verilmiştir. Bu doğrultuda ülkemizde özel eğitim öğretmenliği programlarını incelediğimizde yalnızca 3 üniversitede mesleki seçmeli dersler kapsamında “Erken okuryazarlık, Erken Okuryazarlık Becerileri” adlı lisans dersleri eklenmiştir. Anadolu Üniversitesi’nin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda “Erken Okuryazarlık Becerileri” adlı ders yer almaktadır. Ders izlencesinde sesbilgisel farkındalık becerilerine ait başlıklar yer almaktadır. Ankara Üniversitesi’nin Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında zorunlu seçmeli ders olarak “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi” ve Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında ise “Erken Okuryazarlık” adlı dersler verilmektedir. Bu derslerin izlencelerinde sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik öğretim yöntemleri, materyaller ve becerilerin içeriklerine ait konular bulunmaktadır. Üniversitelerin Çocuk Gelişimi lisans programlarını incelediğimizde “Erken Okuryazarlık” adlı bir ders karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin içeriğinde erken okuryazarlık becerileri ve okuma-yazmayı yordayan beceriler isimli konular bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerisi doğrudan okuma-yazmayı yordayan bir beceri olduğundan bu konu başlığında ders içeriğinde işlenildiği düşünülmektedir. Ancak bu üç lisans programını değerlendirdiğimizde öğretmen adaylarının lisans düzeyindeki eğitimlerinde sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bilgi, uygulama ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almadıklarını söylemek mümkündür. Özel gereksinimli çocukları okuma-yazma dönemine hazırlayan özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri açısından artırılması gerektiği açıkça ortadadır. Nitekim araştırmamıza katılan öğretmenlerin çocuk gelişimciler dahil 61’inin lisans eğitiminde bu beceriyle karşılaşmış olması gerekmekte iken hayır cevabı verdikleri görülmüş ve ders içeriklerinin yetersizliği nedeniyle bu eğitimi aldıklarını hatırlayamadıkları tahmin edilmektedir.

Araştırmamızda eğitim alma değişkeninde yapılan analizleri incelediğimizde sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili sertifika programına katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerinde, hizmetiçi eğitim ve lisans düzeyinde eğitim alanlara göre anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Ancak Sesbilgisel Farkındalık Testi’nden aldıkları ortalamaların diğer ortalamalara göre daha yüksek olduğu görülmekte fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ülkemizde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen ve öğretmenlerin de bu becerileri nasıl öğretmesi gerektiğini anlatan müdahale

programları yer almaktadır. Bu müdahale programlarını incelediğimizde, üniversitelerde sesbilgisel farkındalık alanıyla ilgili bilimsel çalışmalar yapan öğretim üyelerinin tez çalışmalarında müdahale programları oluşturmaya yönelik olarak yaptıkları araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Müdahale programlarını incelediğimizde ilk olarak karşımıza Akdal (2019) tarafından çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için hazırlanan kapsamlı bir müdahale programı SESFAR gelmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine müdahalede bulunan, etkinlik kitapçıklarından oluşan, sistematik olarak öğretmenlerin uygulamasına uygun 8 farklı sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren bir müdahale programıdır. Bu alanda çalışan öğretmenlere, SESFAR'ın geliştiricisi tarafından sertifika programları ile uygulayıcı eğitimleri verilmektedir. Bir diğer müdahale programı ise Kalaycı (2023) tarafından geliştirilen FONFAR, çocukların zayıf fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla hem öğretmen hem çocuklar için geliştirilen eğitim programıdır. FONFAR'ın içeriğinde özellikle öğretmenlere ve uzmanlara yönelik modüller yer almaktadır. WEB tabanlı hazırlanan program her zaman ulaşılabilir konumdadır. Geliştiricisi tarafından uygulayıcılara eğitimler vermeye başlanmıştır. İncelediğimiz bu müdahale programları seminer şeklinde hem öğretmenlere bilgi vermesi hem de uygulama öğretileri içermesi bakımından oldukça önemlidir. Araştırmamızın katılımcı grubundan anlaşılabileceği üzere bu alanda çalışan öğretmenlerin bu müdahale programlarına dahil olmadıkları görülmektedir. Hem maddi yetersizlikler hem de müdahale programlarının varlığı ya da önemimin farkında olmamaları gibi sebeplerle öğretmenlerin katılmadıkları düşünülmektedir.

Araştırmamızın bulgusuna paralel olarak yapılan başka bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik algı düzeyleri seminer alıp almama durumuna göre incelenmiştir (Çabuk, 2014). Araştırmanın sonucunda seminer alma durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Seminer alan ve almayan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinliklerindeki algılarının birbirine benzedikleri belirlenmiştir. Araştırmamızın sonucunu desteklemeyen çalışmalarda alanyazında mevcuttur. Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili yapılan bir araştırmada (Güleç, 2008) anasınıfı öğretmenlerinden seminer alan öğretmenlerin okuma-yazma etkinliklerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Ancak bu durum alınan eğitimlerin kalitesi, sayısı ve içeriği gibi nedenlerle araştırmalarda farklı bulguların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Araştırmamızın sonucunda sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili katılımcı öğretmenlerde yalnızca 7'sinin hizmetiçi eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ülkemizde hizmetiçi eğitimlerde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinde desteklenmediğini göstermektedir. Ülkemizdeki devlet okullarında öğretmenlerin mesleki gelişimleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile yürütülmektedir. Ancak MEB tarafından hazırlanan hizmetiçi eğitim planlarını incelediğimizde 2019 yılına kadar sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda herhangi bir eğitim verilmediği ile karşılaşılmaktadır. Bu durum araştırmamızın da bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmamızdaki hizmetiçi eğitime katılan öğretmenleri incelediğimizde, öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Testi ortalamalarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmamızın sonucunu destekleyen benzer başka araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyleri hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırılmıştır (E. Laçın ve B. Güldenoğlu, 2022). Öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinde hizmet içi eğitim alma veya almama durumuna göre bir farklılaşma olmamıştır. Aslında hem kendi araştırmamız hem de diğer araştırmaların sonucunda hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalar öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerin kalitesinin yeterli olmadığı, eğitimlerde yalnızca teorik bilgilerin yüzeysel olarak aktarıldığını belirtmektedir (Şahin, Avcı ve Turla, 1999; Ergül vd., 2014). Bu durum 2019 sonrasında öğretmenlere verilen sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin hizmetiçi eğitimlerin de yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmamız sonucunda özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili kapsamlı bir hizmetiçi eğitim programına ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırmamızdan elde edilen tüm bulguları birlikte ele aldığımızda, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgilerinin istendik düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin tüm alt becerileriyle ilgili bilgi eksiklerinin olduğu ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamını detaylı olarak bilmedikleri fark edilmiştir. Öğretmenlerin çocukları bir sonraki basamak olan okuma-yazma dönemine hazırlayabilmeleri için bu kapsamı detaylı olarak bilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda becerilerin gelişimsel sırasıyla ilgili de güçlük yaşadıkları çocuklara hangi

sırayla öğretmenleri gerektiği konusunda da desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Testten elde edilen bulgulara öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bazı kavramları birbirinin yerine kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinde değişiklik olmadığı anlaşılmıştır. Ancak özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bilgi eksiklerinin olduğu ve tamamlanması için öğretmen eğitimlerinin yapılmasına gereksinim duyulduğu ortaya çıkarılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmamızdan yola çıkarak ileri araştırmalara, eğitim programları geliştiricilerine ve özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlere şeklinde üç ayrı başlıkta önerilere yer verilmiştir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmada yalnızca İstanbul Anadolu Yakasında bulunan MEB'e bağlı resmi özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır. Daha sonraki araştırmalarda hem resmi hem özel nitelikli özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin dahil edilerek geniş bir çalışma grubuyla araştırmanın yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ait bilgi düzeyleri “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” ölçme aracı kullanarak belirlenmiştir. İleri araştırmalarda farklı değerlendirme araçları ile ölçümler yapılabilir. Yapılan ölçümler sonucunda karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitimler verilebilir. Eğitimler tamamlandıktan sonra “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” son test olarak uygulanarak öğretmenlerin bilgi düzeyleri tekrar ölçümlenebilir. Böylece ortaya çıkan değişimler gözlemlenebilir.
- Araştırma yüzyüze anket biçiminde kolay örnekleme yöntemiyle uygulanmıştır. Aynı araştırma başka örnekleme yöntemi ve online biçimde “Google Forms” aracılığıyla daha çok öğretmene ulaşılarak da gerçekleştirilebilir.

- Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve anket uygulaması ile öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Fakat bu araştırma öğretmenlerden daha detaylı yanıtlara alabilecek şekilde görüşme soruları şeklinde açık uçlu sorular sorarak da genişletilebilir.

Eğitim programı geliştiricilere öneriler

- Okul öncesi özel eğitim müfredatında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerine ait kazanımların tekrar gözden geçirilmesi ve genişletilmesi önerilmektedir.
- Mesleki gelişim programları ile özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bilgilerinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik farkındalıklarını arttırabilmek için kitap, dergi, broşür gibi materyaller hazırlanabilir.
- Özel eğitim anaokullarında görev yapan yöneticilere sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hizmetiçi eğitimler ve seminerler planlanabilir. Böylece okullarında çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerindeki eğitsel uygulamaları takip etmeleri ve gerekli durumlarda yönlendirmeleri sağlanabilir.
- Sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren müdahale programlarını (SESFAR, FONFAR) özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerle uygulayıcı eğitimi şeklinde verilmesi sağlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim anaokullarında öğrenim gören çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programları oluşturulabilir.
- Özel eğitim anaokullarında velilere de gönüllülük esasına dayalı olarak sesbilgisel farkındalık eğitimleri verilebilir.
- Lisans düzeyindeki öğretmen yetiştiren okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili zorunlu statüde ders eklenmesi önerilmektedir.
- Okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni adaylarının sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikleri uygulayabilmeleri için staj uygulamalarında bu

alışmalara yer verilebilir. Adaylardan sorumlu öğretmenlerin, staj uygulamalarında yaptıkları etkinlikler sonrası geri bildirimler vermesi sağlanabilir.

Özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlere öneriler

- Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin istendik düzeyde bilgiye sahip olabilmeleri için bu alanda araştırma yapmaları,
- Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik güncel müdahale programlarını takip etmeleri ve eğitimlere katılmaları,
- Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için duyarlı olmaları,
- Sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yer alan ses, hece, sözcük, uyak ve cümle gibi kavramları bilmeleri,
- şiir, tekerleme, şarkı, kitap okuma gibi etkinliklerin içerisinde sesbilgisel farkındalık becerilerine ait çalışmalara yer vermeleri,
- Sesbilgisel farkındalık becerileri yönünden zengin uyaranların olduğu sınıf ortamları oluşturmaları,
- Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel sıralamasına uygun etkinlikler hazırlamaları,
- alışmalar öncesinde çocukların var olan sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik performanslarını belirlemeleri ve değerlendirmeleri,
- Aile katılımlı sesbilgisel farkındalık becerileri programları hazırlamaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., and Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üst dil becerilerinin gelişimi ve okuma ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- 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.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı (2.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ağmaz, F. R. ve Erbaş, H. Y. (2020). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “Sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 496- 515.
- Akdal, D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 704-749.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2609-2620.
- Akdal, D.(2021). *Sesbilgisel farkındalık*. Kargın, T., Altun, D., ve Güldenoğlu, İ. B. (Eds.) Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık. Ankara: Pegem Akademi.

- Akoğlu, G., ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarla okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 11-22.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarda okuma gelişimive okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Al Otaiba, S., and Fuchs, D. (2002). Charecteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300-316.
- Al-Bataineh, A. T., and Sims- King, S. (2013). The effectiveness of phonemic awareness instruction to early reading success in kindergarten. *International Journal of Arts & Sciences*, 6 (4), 59.
- Alcock, K. J., Ngorosho, D., Deus, C., and Jukes, M. C. H. (2010). We don't hâce the language at our house: Disentangling the relationship between phonological awareness, schooling and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 55-76.
- Alghazo, E. M., and Al-Hilawani, Y. A. (2010). Knowledge, skills and practices concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 172-185.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 3(1), 37-49.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 243-263.

- Altun, D., Erden, F., ve Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev içi kaynakların incelenmesi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016)*, Antalya, 543-544.
- Anthony, J. L., and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Philips, 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.
- Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. K., and Nurmi, J. E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 699.
- Aydın, İ. (2022). *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, A. ve Uzun, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sözsüz iletişim beceri düzeylerinin belirlenmesi: bir öncü çalışma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 0(43), 150-167.
- Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 291-310.
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Badian, N. A. (2001). Phonological and ortographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202.
- Barnsley-Fielding, R., and Hay, I. (2012). Comparative effectiveness of phonological awareness and oral language intervention for children with low emergent literacy skills. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 271.
- Barratt-Pugh and Rohl, M. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Open University Press: Michigan University.
- Baştuğ, Y., E., (2020). *Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından*

- Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bay, D. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-14.
- Bay, N. D. (2008). *Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazma Çalışmalarına İlişkin Yeterlik Algılarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Baydık, B. Ve Yılmaz, Ş. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Baylis, P., and Snowling, M. J. (2012). Evulation of a phonological reading programme for children w,th Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39-56.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Gezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma yazma becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 08-22.
- Bennett-Armistead, V. Susan, Duke, Nell K., and Moses, Annie M. (2005). Literacy and the youngest learner: best practices for educators of children from birth to 5. *Faculty and Staff Monograph Publications*. New York: Scholastic.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In (Ed.), M. L. P. Kamil, B. Mosental, P., D. Pearson, & R. Barr *Handbook of reading research* (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Blachman, B., and Ball, E. (2000). Road to the Code: A Phonological Awareness Program for Young Children. Brookes Publishing Co – 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.
- Bolat, E. Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri: Mersin ili örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- Bradley, L., and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds are learning to read – A casual comecion. *Nature*, 301: 419-421.
- Brady, S. A., and Shankweiler, D. P. (Eds.) 2013. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Routledge.
- Bulaç, E., ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğitimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 126-161.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal pf Educational Sciences*, 4(2).
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L. and Breit Smith, A. (2015). *Emergent literacy: Lessons for success*. San Diego: Plural Publishing. California State Department of Education.
- Callaghan, G. and Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.

- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., and Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913-923.
- Carson, K. L., Gillon, G. T., and Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 44 (2), 147-160.
- Casey, A. and Howe, K. (2002). Best practices in early literacy skills. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology*. (pp. 721-735). Bethesda, MD: NASP.
- Chard, D. J., and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assesment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Clarke, M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Clay, M. (2005). *An observation survey of early literacy achievement (2th edition)*. USA New Zealand : Heinemann.
- Core, C. W. (2004). *Phonological awareness skills in kindergarten children and without phonological impairment* (Unpublished Doctoral Dissettation). University of Florida, Florida.
- Costenaro, V. (2013). *Phonological awareness and reading acquisition: An educational proposal for introducing English in Italian preschools*. LINCOM Europa.
- Crossland, J., and MacLean, M., (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 429-444.
- Cunningham, A. E. and Davidson, M. (2005). Current models of Professional development for reading educaiton: Teacher study groups. Invited paper *presented at the Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*, Honolulu, HI.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. And Callation, M. D. (2009). Starting small: building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.

- Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Algı ve Bilgi Düzeyleriyle Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çabuk, B. Tepebaş Cengiz, G. Ş., Şırgancı, G. ve Güney, S. Y. (2020). Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı ve bilgi düzeylerinin eğitimle değişimi. *International Congress of Research and Practice in Education*'da sunulmuştur. Antalya, Türkiye.
- Çalış, E. S. ve Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (64), 175-202.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çoşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik uygulamaları (Teksas eyaleti örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 233-260.
- Dahmer, M. C. (2010). *Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development* (Unpublished Doctoral Dissertation). Liberty University, USA.
- 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.
- De Jong, P. F. And Van Der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77.

- Dege, F., and Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2, 124.
- Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, F. G., ve Mertoğlu, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ses farkındalık müzik programının okuma yazmaya hazırlıkta çocukların sesleri tanıma becerilerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10 (51).
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R., and Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21(4), 335-352.
- Deretarla-Gül, E., ve Bal, B. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 33-51.
- Desmond, S. K. (2008). *The effects of rhyme on phonological sensitivities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University.
- DiBlasi, L., (2017). *Promoting Pre-Reading Skills in Kindergartners: A Phonological Awareness Based Reading Intervention* (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern Connecticut State University.
- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31, 26-32.
- Dickinson, D. K. and McCabe, A. (2001). Bring it all together: The multiple origins, skills and enviromental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.
- Dickinson, D., McCabe, A. and Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 2: 11-28.

- Diken, H. İ. ve Diken, Ö., Günden Sinoğlu, T. ve Günden O. U. (2023). *Okul öncesi dönem çocukları için nitelikli kitap okuma erken müdahale programı*. Ankara: Vize Akademik.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğan, M. (2011). *İşitme kayıplı çocukların ve normal işiten çocukların çalışma belleği ve kısa süreli bellek yönünden incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.
- Durgunoğlu, A., and Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6, 245-266.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: Metsala, J. L. And Ehri, L. C. (eds.). *Word Recognition in Beginning Literacy*, Erlbaum: Mahwah. 3-40.
- Elbro, C., and Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 660.
- Elliott, E. M., and Olliff, C. B. (2008). Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: Adapting the early literacy and learning model. *Early Childhood Education Journal*, 35 (6), 551-556.
- Emir, C. (2015). *Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Emir, C., M. C. ve Karasu, H. P. (2015). Investigation of the usage of mainstreaming and general education teachers' educational activities on phonological awareness.

International Journal of Special Education and Information Technologies, 1(1), 15-33.

Enerem, D. (2018). *60-72 arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erbaş, Y. H. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının yeterliliklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (42), 80-97.

Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.

Erdoğan, S., Yıldırım, A., Parpucu, N. ve Ülkü, Ü. B. (2017). Okul öncesi eğitimde öğretmen destek programının uygulamaya yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 494-512.

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

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Kesiktaş, D., ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*. 13 (4), 1449-1472.

Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Tülü, B. K. ve Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve Matthew etkisi: boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234), 939-966.

Ergül, C., Sarıca, A.D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-206.

- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ertekin, B. D. (2021). *Erken okuryazarlık eğitim programının 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ertürk, G., Altinkaynak, Ş. Ö., Veziorğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Ezell, H.K. and Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. PH Brookes Pub.
- Fernald, A., Marchman, V. A., and Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 month. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- Fitzpatrick, J., and Yuh, C. (2005). *Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills*. Cyprus, CA: Creative Teaching Press.
- 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.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: true issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123, 71-99.
- Fukuda, C. (2013). *Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of California Riverside.
- Genç Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 263-294.

- Gengeç, H. (2021). *Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ghoting, S. N. and Martin-Diaz, P. (2006). *Early literacy storytimes your library: Partnering with caregivers for success*. American Library Association.
- Gillon, G. T. (2002). Phonological awareness intervention for children: From the research laboratory to the clinic. *The ASHA Leader*, 7(22), 4-17.
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness : From research to practice*. New York: Guilford Publications.
- Girgin, M. C. (2012). Öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıklarına yönelik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 186-193.
- Goodman, I., Libenson, A. and Wade- Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33 (2), 113-127.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 111-125.
- Gough, P. B. and Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gök, N, F. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Gökkuş, İ., ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 308-331.
- Göle, M. ve Temel, F. (2023). Dijital oyun tabanlı sesbilgisel farkındalık eğitimi programının 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 268-290.

- 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.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. and McGinty, A. (2012). The literacy enviroment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35 (3), 308-327.
- Gupta, P. K. (2009). *Methods in enviromental analysis: water, soil and air*. India: Angrobios.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldenoğlu, B. Kargın, T., ve Miller, P. (2015) Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2823.
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları ile İlgili Görüş ve Uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretim Yaklaşımları ve Modeller*. Ankara: Pegem A.
- Heilmann, J., Moyle, M. J., and Berman, S. S. (2013). Assesment of early developing phonological awareness skills: A comparison of the preschool individual growth and development indicators and the phonological awareness and literacy screening-pre. *Early Education & Development*, 24(5), 668-686.

- Heiman, T., Zinck, L. C., and Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300.
- Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship the each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 4-29.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., and Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assesment of phonological awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Hoover, W. A. and Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Hsin, Y. W. (2007). *Effects of phonological awareness instruction on pre-reading skills of preschool children at-risk for reading disabilities* (Unpublished Doctoral Disseration). The Ohio State University, USA.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. and Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 157-163.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Jaskolski, J. E., and Moyle, M. (2013). *Effects of phonemic awareness training on early childhood educators' skills*. Presentation at the Illinois Sppech- Language- Hearing Asscociation Convention of Chicago, IL.
- Jenkins, R. and Bowen, L. (1994). Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. *Topics in Language Disorders*, 14(2), 26-39.
- Johnson, K. L., and Roseman, B. A. (2003). *The source for phonological awareness*. East Moline, IL: Linguisystems, Inc.

- Jones, C. D., Clark, S. K. and Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41 (2), 81-89.
- Justice, L. M. (2006). Emergent literacy: Development, domains and intervention approaches. In L. M. Justice, *Clinical approaches to emergent literacy intervention* (pp. 1-27). San Diego: Plural Publishing.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4 year old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207-225.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 143-156.
- Justice, L. M. and Sofka, A. E. (2010). Engaging Children with Print Building. *Early Literacy Skills through Quality Read-Alouds*, Newyork London: The Guildford Press.
- Justice, L. M., and Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(2), 295-293.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- Justice, L., Meier, J. and Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with study with at-risk kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services in Scool*s, 36, 17-32.
- Kalaycı, G. Ö. ve Diken, Ö. (2022). Relationship between the levels of fluent reading and reading comprehension and the levels of phonological awareness of individuals w,th Down syndrome in Turkey. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 707-721.
- Kalaycı, G., Ö. (2023). *Zayıf Fonolojik Farkındalık Becerileri Geliştirmeye Yönelik Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının (FONFAR) Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kalaycı, Ş. (2014). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asi Yayıncılık.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. & Yazıcı, E. (2010). *İlköğretim geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları*, 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (22 Mayıs 2010), Elazığ, 207-210.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(33).
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman Benli, G. (2015). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Karaman, G. ve Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Karaman, G., ve Güngör Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 27. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). 60-72 aylık çocuklara yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-270.

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016) Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (6), 2369-2384.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kartal, G., Babur, N., ve Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly*, 32, 550-579.
- Kartal, H. ve Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerinin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30.
- Kazanoğlu, D., Doğan, M. ve Ünal Logacev, O. (2020). Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172.
- Kılınççı, E. ve Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11 (1), 447-478.
- Kızıltepe, G. İ. (2021). Erken okuryazarlıkta kodla ilişkili beceriler 1: Fonolojik farkındalık becerileri ve desteklenmesi. F. Erbay (Ed.), *Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi* içinde (1. Baskı, s. 135-152). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kiparsk, P. (1993). Blockin in nonderied enviroments, in Sharon Horgus and Ellen M. Kaisse (eds.), *Studies in Lexical Phonology*. San Diego: Academic Press, 277-313.
- Kirby, J. R., Desroches, A., Roth, L. and Lai, 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.
- Külte, İ. (2019). *2-6 Yaş Arası Down Sendromlu Bireyler ile Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Laçın, E. (2020). *Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Laçın, E. ve Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 100-128.
- Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assesment and instruction : A sound beginning*. Boston: Pearson.
- Lee, J. S. and Ginsburg, H. P. (2007). Preschool teacher's beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children. *Early Education and Development*, 18 (1), 111-143.
- Lemons, C. J. and Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (2), 316-330.
- Lewis, R. B., and Doorlog, H. D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lonigan C, Burgess S. and Anthony J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent- variable longitudinal study. *Deevelopmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Rewiev*, 14(3), 303-323.
- Lonigan, C. J. and Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared- reading intervention for preschool children from low-income back grounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. and Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- Lovelace, T. S. (2008). *The effects of explicit phonological awareness instruction on the prereading skills of preschool children at risk for reading failure: Comparing single and multiple skill instructional strategies* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, USA.
- Lundberg, I., Larsman, P., and Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25(2), 305-320.
- MacLean, J. (2008). Library preschool storytime: Developing early literacy skills in children. *Library Preschool Storytimes*, 1-13.
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., and Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during head start circle-time. *Child Study Journal*, 30(3), 143-143.
- Maslanka, P., and Joseph, L. M. (2002). A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology*, 23(4), 271-288.
- McDowell, K. D., Lonigan, C. J., and Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50(4), 1079-1092.
- McKenney, S. and Bradley, B. (2016) Assessing teacher beliefs about early literacy curriculum implementation, *Early Child Development and Care*, 186(9), 1415-1428.
- McLachlan, C., and Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasi- experimental study in five New Zealand centers. *Reading and Writing*, 27(5), 813-839.
- McMahon, R., Richmond, M. G. and Reeves Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and childrens' literacy

- involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-182.
- MEB (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.
- 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.
- Michalick-Triginelli, M. F. and 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Hizmetiçi eğitim planları.
- Mohammed, F. O. (2013). The use of phonological awareness skills in teaching phonetics and phonology for university students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) Volume*, 19, 101-116.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., and Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769.
- Morrow, L. (2012). Early childhood literacy: Which skills are critical to develop for later learning?. *Reading Today*, 30 (2), 38.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85, 646-661.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the early years: Helping children read and write (5. Basım)*. Boston: Pearson.
- Morton, R. (2011). Phonological awareness and reading ability in children. *Southern Illinois University Carbondale research papers*.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., and Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S. H. and Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(9), 1031-1039.
- Nelson, J. R., Benner, G. J. and Gonzalez, J. (2005). An Investigation of the Effects of a Prereading Intervention on the Early Literacy Skills of Children at Risk of Emotional Disturbance and Reading Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 3-12.
- Neuman, S. B. (2006). Connecting letters and sounds. *Scholastic Early Childhood Today*, 20(6), 20-21.
- Neuman, S. B. and Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed- methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86.
- 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.
- Nicholas, M. and Rouse, E. (2021). Learning to read: Where should early childhood educators begin? *Literacy*, 55 (1), 3-13.
- 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’Leary, P., Cockburn, M., Powell, D., and Diamond, K. (2010). Head start teachers’ view of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal*, 38(3), 187-195.
- Oakhill, J., Cain, K. and Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: Routledge.
- Odluyurt, S. (2018). Özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 1-18.

- Öğretir Özçelik, A. D. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüş ve algılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 825-843.
- Ökten, C. (2021). *Fonolojik farkındalığı yeterli olan ve olmayan çocukların ev erken okuryazarlık ortamlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, Z. S., ve Bayraktar, A. (2015). Öğretmen adaylarının çocuklarda erken okuryazarlık konusu hakkındaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Özkul Kuzu, R. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve matematiksel gelişime ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Pallant, J. (2020). *Spss survival manuel*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palmisano, L. A. (2010). *Effects of phonological awareness and print referencing treatment programs on the early literacy skills of preschool children with language impairments*. Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey.,
- Parpucu N., ve Dinç, B. (2017). Seslerin renkli dümnyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192).
- Parpucu, N., ve Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi fonolojik farkındalık kuramdan etkinlik uygulamalarına*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parpucu, N., ve Güler Yıldız, T. (2022). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 684-700.
- Parpucu, N., ve Güler Yıldız, T. (2023). Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 49 (217), 45-67.
- Patterson, J. R. (2002). *Teacher beliefs and practices in preschool literacy instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Sillinois at Chicago.

- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Philips, B. M., Menchetti, J. C., and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topic in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Powel, D., and Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming, phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 706-718.
- Pullen, P. C., and Justice, L. M. (2003). Enchaing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Inverton in School and Clinic*, 39, 87-98.
- 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.
- Robbins, L. D. (2000). *Phonemic awareness: Kindergarten teachers' knowledge, attitudes and practices* (Unpublished doctoral thesis). Columbia University Teachers College, New York, NY.
- 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.
- Romero, A. (2015). *Phonological awareness skills in first grade English language learners who speak Spanish and English* (Unpublished Doctoral Dissertation). Murray State University.
- Roskos, Christie and Ricgels, (2003). The Essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Roskos, K. and Neuman, S. B. (2018). Çevre ve çevrenin erken okuryazarlık öğrenme ve öğretimi üzerine etkileri. (S. Işıtan ve M. Saçkes, Çev.) G. Akoğlu ve C. Ergül (Editör), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss.281-292). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ross, S. A. (1976). The orbitrage theory of capitol asset pricing. *Journal of Economic Theory*, 13, 341-360.

- Sağlam, C. ve Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 82-101.
- Sakakibara, M. (2016). Phonological Awareness Development in Bilingual Children: How do Swedish/Danish-Japanese bilingual children develop Japanese phonological awareness in comparison with Japanese children?
- Saksida, A., Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Demonet, J. F. Bricout, L Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52(10), 1503-1516.
- Samuel, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In Farstrup A. E., Samuels S. J. (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (EÇDFDÖ) nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sarı, B., ve Aktan Acar, E. (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2209-2215.
- Sayar, F., ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 49-67.
- Saydam, E. N. (2022). Okul öncesi öğretmeni adaylarının “erken okuryazarlık” kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27,69-84.
- Scarborough, H. S. (2001). Erken Dil ve Okuryazarlık Becerilerinin Sonraki Okuma Güçlükleri ile İlişkisi: Kanıt, Teori ve Uygulama (C. Ergül, Çev.) C. Ergül ve G. Akoğlu (Eds.), (2018). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss. 97-142). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- 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.
- Schuele, C. M., and Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Sevinç, M. ve Kuvvet, Z. (2006). Erken çocuklukta okuma yazma kavramlarının gelişiminde annelerin rolü. N. Aral ve B. Tuğrul (Ed.), *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimi Geleceğin Sempozyumu*. II. Cilt. İstanbul: Ya Pa.
- Shing, R. W. K. (2013). Relationship between early language skills and future literacy development in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 183 (10), 1397-1406.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L. and Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools*.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Somma, C. (2016). *The View from Within: Implementation of a Supplemental Phonological Awareness Program Delivered by Volunteer Tutors* (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University, USA.
- Spencer, E., J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., Lee, M. W, (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 39, 512-520.
- Stahl, S. A., and Murray, B. A. 1994. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stegelin, D. A. (2002). *Early literacy education: First steps to dropout prevention*. Clemson University: National Dropout Prevention Center and Network.

- Strickland, D. S. (1993). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47(3), 9-14.
- Strickland, D. S. (2004). Working with families as partners in early literacy. *The Reading Teacher*, 58(1), 86-100.
- Strickland, D. S. and Schickedanz, J. A. (2009). Phonemic awareness: Moving from oral language to beginning links with print. *Learning about print in preschool*, 45-66.
- Strickland, D. S., and Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters, words and beginning links with phonemic awareness*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Strickland, D.S., and Riley-Ayers, S. (2007). *Literacy leadership in early childhood: The essential guide*. New York: Teachers College Press.
- Sulzby, E. and Teale, W. H. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. In J. Flood., D. Lapp., J. R. Squire. & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (s. 273-285). New Jersey: Lawrence Erlbaum Assosication.
- Suortti, O., and Lipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2-6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 510-553.
- Şahin, F. T., Avcı, N., ve Turla, A. (1999). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sorunlarının İncelenmesi. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, I. Anadolu Univ. Yayınları. No:1076, Eskişehir.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- Teale, W. H., and Sulzby, E. (1998). *Writing and Reading*. Narwood, N. J: Ablex.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Tjus, T. (1998). *Language and Literacy Acquisition in Children with Developmental and Learning Disabilities*. Göteborg Universitet, Pyskologiska Institutionen.

- Topalca, S. ve Gemalmanyay, R. Y. (2019). Dramanın disleksi olan ilkokul öğrencisinin fonolojik farkındalık becerilerine etkisi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(43), 146-151.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26.
- Torgesen, J. K. and Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K., and Mathes, P. G. (2002). *Assesment and instruction in phonological awareness*. (2nd Ed). Florida Department of Education. Division of Public and Community Education.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., and Gorvon, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Jorunal of Educational Psychology*, 91(4), 579.
- Toria, 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.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in a reading intervention research: introduction to special issue. *Reading and Writing*, 21, 299-316.
- Tunmer, W.E., and Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evulation of current perspectives* (pp.1-30). New York: Springer-Verlag.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Early precursor of reading: Acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(1), 279-284.
- Turan, F., Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.

- Tyler, A. A., Osterhouse, H., Wickham, K., McNutt, R. and Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness intruction in 4-year-olds. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 28(7-8), 493-507.
- Uludağ, G. ve Durmuş, T. (Ed). (2020). Erken Okuryazarlık Eğitimi. *Erken Okuryazarlık Eğitimi* (ss.25-46). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- UNESCO. (2014). *Rapport mondial de Suivi de l' Education Pour*. Tous 2013/2014; Paris.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. 2. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uyanık, Ö., ve Kandır, A.(2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uz- Hasırcı, S. (2020). *Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık “emergent literacy”. *Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.
- Verhoeven, L. and Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading. comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R. (1997). Channing relationship between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468-479.
- Wang, C. C. (1999). *Learning to read Chinese: The roles of phonological awareness and morphological awareness* (Unpublished Docotoral Dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Whitehead, M. R. (2002). *Developing language and literacy with young children* (2.Baskı). London: Chapman.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. Paul Chapman Publishing.

- Whitehurst, G. J. (2001). Young Einsteins: Much too late. *Education Matters*, 1(2), 16-19.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*, 11-29. New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., and Lonigan, C. (2001). *Get ready to read. An early literacy manual: Screening tool, activities and resources*. Colombus, OH: Pearson.
- Wright, J. and Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods, *Educational Psychology*, 18, 253-274.
- Xu, Y., Chin, C., E Reed, E. and Hutchinson, C. (2014). The effects of a comprehensive early literacy Project on preschoolers' language and literacy skills. *Early Childhood Education Journal*, 4, 295-304.
- Xue, Y. and Meisels, S. J. (2004). Early literacy instruction and learning in kindergarten: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten class of 1998-99. *American Educational Research Journal*, 41, 191-229.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Yalçıntaş Sezgin, E., Ulus, L. ve Aksoy, B. A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlıkla ilgili sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1128-1146.
- Yazıcı, E., ve Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 38 (1), 101-135.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.

Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (2018). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı.

Ziegler, J. C. and Goswami, V. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psychology linguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 11.10.2023	Protokol No: 625456	Tarih: 11.10.2023
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Serhat ODLUYURT
TEZ YAZARI:	Rahime SEPER
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saim ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Tebbiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜRSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-2. Milli Eğitim Araştırma İzni Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-94486800
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Rahime SEPER)

16/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesinin 15.12.2023 tarihli ve E-63784619-605.01-665895 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul Anadolu Yakası
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi / Özel Eğitim Anaokulu Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (8 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-94603746
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Rahime SEPER)

18.01.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi,
b) Valilik Makamının 16.01.2024 tarihli ve E-59090411-20-94486800 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

EK-3. Gönüllü Katılım Formu

ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİ HAKKINDA BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı'nda Prof. Dr. Serhat Odluyurt danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Rahime Seper tarafından gerçekleştirilmektedir.

Araştırmanın amacı, özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin var olan bilgi düzeylerini belirleyebilmektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin var olan sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeylerinin; mezuniyet durumu, mezun olduğu alan, çalışma yılı, sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Özel eğitim anaokullarında çalışan okul öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri bilgi düzeyleri Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL tarafından hazırlanan ve anket uygulama izni alınan “Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Testi” anketiyle ortaya konacaktır ve bulgular ilgili alanyazının gelişime ışık tutacaktır.

Bu doğrultuda nicel bir çalışma yapılarak test biçiminde hazırlanmış bir anketle bilimsel veri toplanacaktır. Anket verileri SPSS paket programına girilerek veriye dönüştürülecektir.

Araştırmada katılımcı olmak gönüllüğe dayalıdır. Araştırmaya dahil olan katılımcı öğretmenlerden herhangi bir isim bilgisi istenmemektedir. Araştırmada toplanan veriler yalnızca bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak, araştırmanın amacının dışında ya da herhangi bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.

Araştırma esnasında herhangi bir rahatsızlık hissederseniz araştırmadan dilediğiniz vakitte ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrılmanız halinde sizden toplanan hiçbir veri araştırmaya dahil edilmeyecektir.

Bu formu incelediğiniz ve araştırmamızda bilimsel verilere ulaşmamızı desteklediğiniz için teşekkür ederiz. Araştırmada aklınıza takılan bir yer olursa aşağıda bulunan iletişim adreslerinden bizlerle iletişime geçebilirsiniz. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza yönelik aşağıda bulunan bölümü imzaladığınızda gönüllü katılım olarak araştırmaya dahil edilmiş olacaksınız.

Araştırmamıza katıldığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. Araştırmaya yönelik sorularınızı Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi Prof. Dr. Serhat Odluyurt'a ve araştırmayı yapan şahsım Rahime Seper'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı isimleri:

Prof Dr. Serhat Odluyurt

Adres:

İş cep:

E posta:

Rahime Seper

Adres:

İş cep:

E posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad Soyad:

Tarih:

İmza:

EK-4. Ölçme aracı kullanım izni



RAHİME SEPER <rahimeseper@gmail.com>

Alıcı: deniz.akdal

12 Eyl 2023 11:42 (12 gün önce)



Değerli hocam, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programında Rahime SEPER isimli ve 387340363262 numaralı tezi yüksek lisans programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim olan "Özel Eğitim Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Hakkında Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamın bir kısmında hazırladığınız "Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi"ni izin verirsiniz kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Rahime SEPER

Anadolu Üniversitesi

[Redacted signature]



Deniz AKDAL

Alıcı: ben

12 Eyl 2023 12:55 (12 gün önce)



Kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

12 Eyl 2023 Sal 11:43 tarihinde RAHİME SEPER [Redacted] şunu yazdı:

...



EK-5. Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyi Anketi

TARİH:

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım; bu anket ile özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki “Demografik Bilgiler” kısmında kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Bu çalışma bilimsel amaçlı olup ankette cevaplayacağınız sorular yalnızca söz konusu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Hiçbir kişi ve kurumla izniniz dışında paylaşılmayacaktır. Ankette vereceğiniz cevaplar bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi açısından önemlidir. Her bir soru için tek cevap şikkını seçmeniz yeterlidir. Anketi cevaplamak için ayırdığınız vakit ve cevaplar için teşekkür ederiz.

Rahime SEPER

Anadolu Üniversitesi

Erken Çocuklukta Özel Eğitim

Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

1)Cinsiyetiniz?

☐ Kadın

☐ Erkek

2)Mezuniyet durumunuz?

☐ Lisans

☐ Yüksek lisans

☐Doktora

3) Mezun olduğunuz alan?

☐ Okul öncesi öğretmenliği

☐ Özel eğitim öğretmenliği

☐ Zihin engelliler öğretmenliği

☐ İşitme engelliler öğretmenliği

☐ Görme engelliler öğretmenliği

☐ Üstün zekalılar öğretmenliği

☐ Diğer

Diğer kısmını işaretlediyseniz noktalı
alana mezun olduğunuz alanınızı yazınız.

4) Özel eğitim anaokullarında veya anaokullarında çalışma yılınız?

☐ 1-3 yıl ve altı

☐ 3-5 yıl

☐ 5-10 yıl

☐ 10-20 yıl

☐ 20 yıl ve üstü

5) Daha önce sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili bir eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

6) Bir önceki soruya cevabınız evet ise aşağıdaki soruyu yanıtlayınız.

☐ Lisans Eğitimi

☐ Sertifika Programı

☐ Hizmetiçi Eğitim

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BİLGİ DÜZEYİ TESTİ ANKETİ

1.Sesbirimsel farkındalık becerisi okumayı öğrenen çocuklarda önemli değildir. Sizce aşağıdakilerden hangisi bunun nedeni olabilir?

- a. Çocuklara kelime çözümlemede yardımcı olmaktadır.
- b. Okumada akıcılığı artırır.
- c. Çocukların uyak farkındalığı becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
- d. Harflerin hangi sesler ile temsil edildiğinin çocuklar tarafından algılanmasını sağlar.
- e. Harflerin isimlerini çocuklara öğretir.

2. Size göre aşağıda yer alan becerilerden hangisi sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yer almamalıdır?

- a. Sesleri bir araya getirmek
- b. Formal olarak okuma yazmaya başlamadan önce yazı hakkında çocuğun bildikleri
- c. İki sözcüğün ortak sesleri olup olmadığını tespit etmek
- d. Sözcükleri seslerine ayırmak
- e. Sesleri birleştirerek yeni kelime üretme

3. Sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yer almadığını düşündüğünüz beceriyi işaretleyiniz.

- a. Cümle içerisinde yer alan kelimelerin farkında olma
- b. Kelime içerisinde yer alan hecelerin farkında olma
- c. Hece içerisinde yer alan seslerin farkında olma
- d. Uyak farkındalığı becerisi

e. Harf bilgisi becerisi

4. Sizce sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyici unsurlar arasında yer almadığını düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz.

a. Çocukla birlikte kitap okumak

b. Kitapta yer alan kahramanlar, olaylar, resimler hakkında konuşmak

c. Şarkıları, şiirleri ve tekerlemeleri kullanarak etkinlikler oluşturmak

d. Çocuğa evde uygun erken okuryazarlık ortamı hazırlamak

e. Resimli yapboz oyunları oynamak

5. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimini kolaydan zora doğru sıralamanız gerekse nasıl bir sıralama yapmayı tercih ederdiniz? Sizin yaptığınız sıralamaya en uygun olduğunu düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz.

I. Uyak farkındalığı II. Hece farkındalığı III. Cümleyi sözcüklerine ayırma IV. Sesbirimsel Farkındalık

a. I-II-III-IV

b. III-II-I-IV

c. I-III-II-IV

d. II-I-IV-III

e. III-IV-II-I

6. Sesbilgisel farkındalık becerileri arasında çocukların en geç edindikleri becerinin hangisi olduğunu düşünüyorsunuz? Düşündüğünüz beceri şıklar içerisinde yer alıyorsa işaretleyiniz.

a. Uyak farkındalığı

b. Sesbirimsel farkındalık

c. Sözcükleri hecelerine ayırma

- d. Hece birleştirme
- e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

7. Cümle içerisinde yer alan kelimelerin farkında olma becerisi, sizce hangi sesbilgisel farkındalık becerisinde yer almalıdır?

- a. Uyak farkındalığı
- b. Sesbirimsel farkındalık
- c. Sözcükleri hecelerine ayırma
- d. Hece birleştirme
- e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

8. Söylenişleri benzer olan kelime bulma becerisi bir sesbilgisel farkındalık becerisidir. Bu becerinin aşağıda yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinden hangisi olduğunu düşünöyorsunuz?

- a. Uyak farkındalığı
- b. Sesbirimsel farkındalık
- c. Sözcükleri hecelerine ayırma
- d. Hece birleştirme
- e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

9. Kelime içerisinde yer alan heceleri bölme, hecelerin farkında olma becerileri sesbilgisel farkındalığın temel becerilerindendir. Bu temel becerinin yer alabileceği sesbilgisel farkındalık becerisi sizce hangisi olmalıdır?

- a. Uyak farkındalığı
- b. Sesbirimsel farkındalık
- c. Kelime farkındalığı
- d. Hece farkındalığı

e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

10. Kelime farkındalığı becerisini kolaydan zora doğru sıralamanız gerekse sizce en zor beceri hangisi olmalıdır? Sizin sıralamanıza en yakın olan şıkkı işaretleyiniz.

- a. Bir cümle içerisinde yer alan kelime sayısını belirleme
- b. İki veya daha fazla kelimenin birleşmesi ile oluşan yeni kelimeyi tespit etme
- c. Bir birleşik kelimede yer alan kelimelerden birisinin atılarak geriye kalanını söyleme
- d. Basit bir cümle içerisinde bir kelime söyleme
- e. Birleşik kelime içerisinde yer alan kelimelerden birinin çıkarılarak kalan kelime ile başka bir kelime birleştirilerek yeni kelimeyi söyleme

11. Hece farkındalığı becerilerini kolaydan zora doğru sıralamanız gerekse sizce en zor beceri hangisi olabilir? Sizin sıralamanıza en yakın olan şıkkı işaretleyiniz.

- a. Bir sözcüğü oluşturan hecelerin sayısını belirleme
- b. İki veya daha fazla hecenin bir araya getirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme
- c. Sözcüğü oluşturan hecelerden birisinin başka bir hece ile değiştirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme
- d. İki sözcük içerisinde benzer olan heceleri belirleme
- e. Sözcük içerisinde yer alan hecelerden birini atıp geriye kalan kısmını söyleme

12. Sesbirimsel farkındalık becerilerini kolaydan zora doğru sıralamanız gerekse sizce en zor beceri hangisi olabilir? Sizin sıralamanıza en yakın olan şıkkı işaretleyiniz.

- a. Sözcük içerisinde yer alan ses sayısını söyleme
- b. Sözcüğün ilk ve son sesini söyleyebilme

- c. İki veya daha fazla sayıda sesin bir araya gelerek oluşan sözcüğü söyleme
- d. Sözcükte yer alan seslerden birini silme ve kalanını söyleme
- e. Sözcük içerisinde yer alan seslerden birinin yeni bir ses ile değiştirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme

13. Size göre hangi beceri kelime farkındalığı için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceri olabilir?

- a. “Kara” ve “göz” kelimelerini birleştirerek yeni kelimeyi söylemesi
- b. “Çınar top oyna.” cümlesinde kaç kelime olduğunu söylemesi
- c. “Veli okula geldi.” cümlesinde yer alan bir kelimeyi söylemesi
- d. “Akdeniz” kelimesinden “ak” kelimesini atıp yerine “kara” kelimesini getirerek yeni oluşan kelimeyi söylemesi
- e. “Akdeniz” kelimesinde “deniz” kelimesini attıktan sonra geriye kalanını söylemesi

14. Size göre hangi beceri hece farkındalığı için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceri olabilir?

- a. “Baykuş” sözcüğünde kaç hecenin olduğunu söylemesi
- b. “Dere” ve “fare” sözcüğünün benzer olan hece kısımlarını söylemesi
- c. “Sal”, “yan” ve “goz” hecelerini birleştirdiğinde yeni oluşan sözcüğü söyleme
- d. “Toprak” sözcüğündeki “top” hecesinin yerine yap hecesini koyduğunda yeni oluşan sözcüğü söylemesi
- e. “Çınar” sözcüğünün nereden doğru olarak bölüneceğini söylemesi

15. Size göre hangi beceri sesbirimsel farkındalık becerisi için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceri olabilir?

- a. “d”, “a” ve “l” sesleri birleştirdiğinde yeni oluşan sözcüğü söylemesi
- b. “Gül” sözcüğündeki ilk sesi söylemesi

- c. “Dev” sözcüğünde kaç ses olduğunu söylemesi
- d. “Kar” sözcüğünde hangi seslerin olduğunu söylemesi
- e. “Kar” sözcüğündeki “r” sesi yerine “p” sesi geldiğinde yeni oluşan sözcüğün söylenmesi

16. Sesbirimsel farkındalık etkinliklerinde kelimenin ilk sesini atma becerisi çalışılmaktadır. Size göre bu çalışmalarda kullanılması uygun olan kelime aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- a. Telefon
- b. Dev
- c. Tren
- d. Top
- e. Salyangoz

17. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde sizce hangi soruyu çocuğa somaya gerek yoktur? Gerekli görmediğiniz sorunun bulunduğu şıkkı işaretleyiniz.

- a. Kaplan-televizyon-kitap kelimelerinden hangileri aynı ses ile başlamaktadır?
- b. Teleskop ne işe yarar?
- c. Dev kelimesinin ilk sesini attığımızda geriye ne kalmaktadır?
- d. Bardak-araba-tabak kelimelerinden söylenişleri benzer olan kelimeler hangileridir?
- e. “Ahtapotların üç kalbi vardır.” cümlesinde kaç kelime vardır?

18. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde sizce hangi soruyu kullanmaya gerek yoktur? Gerekli görmediğiniz sorunun bulunduğu şıkkı işaretleyiniz.

- a. “Yunus balıkları gözleri açık uyurlar.” cümlesinden bana bir sözcük söyler misin?
- b. “Gözyaşı” kelimesinde yaşı kelimesini atarsak geriye kalan kelimeyi söyler misin?
- c. “Bere” ve “fare” kelimelerinde benzer heceleri bana söyler misin?
- d. Şimdi sana 4 harf göstereceğim ve adını söylediğim harfı bana elinle işaret eder misin?
- e. “Karagöz” kelimesindeki “göz” yerine “deniz” kelimesi gelirse yeni kelime ne olur?

19. Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının kullanılmasının gerekliliğini gösteren bazı etkenler vardır. Size göre hangisi bu etkenlerden (gerekliliklerden) biri olmayabilir?

- a. İleri dönemde farklı akademik becerilerdeki performansı etkilemesi
- b. İleri dönemde okuma başarısına olumlu yönde etki etmesi
- c. Sözlü dil becerilerine etki etmesi
- d. Dinleme becerisinin gelişimine olumlu yönde etki etmesi
- e. Farklı bir ikinci dili edinmede kullanılması

20. Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının kendine ait birtakım özellikleri vardır. Size göre bu özellikler içerisinde olamayacağını düşündüğünüz şıkkı işaretleyiniz.

- a. Uygulanacak olan yaş grubu belirlidir.
- b. Hangi becerilere odaklandığı ayrıntılı olarak belirtilmektedir.
- c. Programın uygulanma süresi bellidir.
- d. Yalnızca bir beceriye odaklanmaktadır.
- e. Etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak olan yöntem ve teknikler belirlidir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Rahime SEPER

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yılı ve Yeri: [REDACTED]

E-posta: [REDACTED]

Eğitim ve Mesleki Gelişimi

- 2021-2024 Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı.
- 2024, Tera Akademi, Özel Eğitim Öğretmeni.
- 2023-2021, Disleksi Özel Öğrenme Güçlüğü ve Hiperaktivite Derneği, Özel Eğitim Öğretmeni.
- 2020-2018, Aydınlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Öğretici.
- 2018-2017, Özel Anne Şefkati Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Öğretici
- 2017-2021, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı.
- 2017-2016, Pendik İyi Dersler Özel Öğretim Kursu, Tarih Öğretmeni.
- 2010-2014, Balıkesir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü.
- 2006-2010, Yıldırım Bursa İMKB Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi, Özel Eğitim Bölümü

Ödülleri

- 2021, Bölüm Birincisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, İstanbul.

- 2021 Fakülte Birincisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, İstanbul.

