



**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİ DESTEK EĞİTİM PAKETİNİN (EROBDEP) ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi
Hamdi Gönüldaş
Eskişehir 2025

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİ DESTEK EĞİTİM PAKETİNİN (EROBDEP) ETKİLİLİĞİ**

Hamdi GÖNÜLDAŞ

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı

Doç. Dr. Veysel AKSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ağustos, 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hamdi GÖNÜLDAŞ'ın “Özel öğrenme güçlüğü riski olan okul öncesi dönem öğrencileri için geliştirilen erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketinin (EROBDEP) etkililiği” başlıklı tezi 30/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 37. Maddesi uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Veysel AKSOY	
Üye	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	
Üye	Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Üye	Doç. Dr. Muhammet Bahadır AYAS	
Üye	Doç. Dr. Deniz AKDAL	

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

ÖZET

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÖĞRENCİLERİ İÇİN GELİŞTİRİLEN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ DESTEK EĞİTİM PAKETİNİN (EROBDEP) ETKİLİLİĞİ

Hamdi GÖNÜLDAŞ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı,

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Doç. Dr. Veysel Aksoy

Bu araştırmada okul öncesi dönem özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerde erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketinin (EROBDEP) etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ), Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) ve ön test son test olarak Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu 11 kontrol 12 olmak üzere toplam 23 okul öncesi öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından oluşturulan Erken Okuryazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketi (EROBDEP)'tir. EROBDEP erken okuryazarlık becerilerinin tüm boyutlarını kapsayan ve müdahale sürecinde farklı öğretim yöntemlerini barındıran çok bileşenli bir müdahale paketidir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, yapılan son testler sonucunda ölçek toplam ve alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama alt testlerinden elde edilen puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, Okuma güçlüğü, Erken okuryazarlık, Sesbilgisel farkındalık

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF THE EARLY LITERACY SKILLS SUPPORT EDUCATION PACKAGE (ELSSEP) DEVELOPED FOR PRESCHOOL STUDENTS AT RISK OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Hamdi Gönüldaş

Department of Special Education,

Education Program for the Mentally Handicapped

Anadolu University, Graduate Education Institute, June 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Veysel Aksoy

This study examined the impact of the Early Literacy Skills Support Education Package (ELSSEP) on students at risk of specific learning disabilities during the school period. A pre-test post-test control group quasi-experimental design was used in the study. The Learning Disability Early Symptoms Screening Scale (LDESSS), Anadolu Sak Intelligence Scale (ASIS), and Test of Early Literacy (TEL) were used in the participant selection process. The study included 23 preschool students, 11 in the experimental and 12 in the control group. The study's independent variable was the Early Literacy Skills Support Education Package (ELSSEP) developed by the researcher. ELS-SEP is a multi-component intervention package that covers all dimensions of early literacy skills and incorporates different teaching methods in the intervention process. When the findings of the study are examined, it is observed that the mean scores obtained from the final tests in the scale total and receptive language vocabulary, expressive language vocabulary, general naming, functional knowledge, letter knowledge, phonological awareness, and listening comprehension subtests show a significant difference in favor of the experimental group.

Keywords: Specific learning disability, Reading disability, Early literacy, Phonological awareness

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başlangıcından son noktasına hayli uzun bir zaman geçti. Bir tez yazımı için belki uzun sayılabilecek bu süreçte, bir insan ömründe görülmesi ender olaylar yaşandı. Bu çalışma tez izleme sürecinde hocalara önerildiğinde Çin’de ortaya çıkan virüsün tüm dünyaya yayılacağı endişesi vardı. Kısa süre sonra endişeler gerçeğe dönüştü ve COVID-19 tüm dünyaya yayıldı. Birkaç ay evlerimizde kapalı kaldıktan sonra biteceği sanılan salgın iki yıl dünya gündemini meşgul etti. Kimilerine göre bu hiçbir zaman gerçek bir salgın olmadı. Laboratuvarda üretilen bir virüs olduğu iddia edildi. Bir başka nazariye ise sıradan grip hastalığının algı ile başka bir boyuta taşınmasıydı. Bu çalışma uzunca zaman ağzında maskesi ile insanlardan iki metre uzakta durmak zorunda kaldı. Bu süreçte sürekli Dünya’da ve Türkiye’de salgın ile ilgili istatistikler takip edildi. Takıntı düzeyinde sayılar izlendi. İlk yılın sonunda aşı yetişmişti imdada. Bugün yine bazı kesimlerin hakkında pek müspet kanılar taşımadığı o aşılar. “*Alman mı? Çin mi? Çin soda canımmmm*”. PCR testi, kitle bağışıklığı, vaka görülme sıklığına göre değişen sokağa çıkma yasakları, sosyal mesafe gibi yaşamınızı ele geçiren kavram ve uygulamaları geride bırakıp yoluna devam etti bu çalışma. Katılımcı grupların belirlenmesi ve uygulama evresine geçme aşamasında yine tarihe geçen bir olaya şahitlik etti. Gecedен sıyrılıp gündüze kavuşmak üzereyken saat 04:17’de Pazarcık ve yine aynı gün saat 13:24’te Elbistan’da meydana gelen iki deprem tüm ülkeyi sarstı. Salgının yarattığı yoğun gündem geride kalırken yerine yenisi gelmişti. On binlerin yaşamını yitirdiği bu elem dolu olaya şahit olan hiç kimsenin unutamayacağı kesindi. Ancak unutmak veya alışmak belası ya da lütfu sadece ileriye doğru dönen yaşam çarkını çevirmeyi başardı. Yalnızca bu iki olayla sınırlı değildi elbette bu tezin yazım aşamasında şahit oldukları. Biten iç savaşlar, yenisi başlayan komşu ülke savaşları, soykırım ablukaları, orman yangınları, sel felaketleri... Bir tekerrürden ibaret bu dünyada her şeye rağmen başarmak ve neticeye varmak esastı. *Başarıya odaklı özne tamamen tükense, kendine yönelik şiddete varacak bir saldırganlık dahi geliştirse de başarı esastı. Zira toplum artık performans toplumdı. Başarılı olmak için insanı kendisinden başka kim daha fazla kamçılayabilirdi. Çatırtılar gelen karanlık kubbemizden bizi kim haberdar edebilirdi. Haykırsalar “Durun kalabalıklar, bu cadde çıkmaz sokak!”* nafi... Bu kalabalığın ferdi olan tez yazarı bu süreçte çok kıymetli insanlardan paha biçilmez destek aldı. Doç. Dr. Veysel Aksoy’un tez danışmanı olması bu çalışmanın ilk gününden son noktasına kadar daha özgür ve güçlü

hissettirdi. Zira birilerinin, özellikle sizin için kıymetli kimselerin, sizi dinleyeceğinden, anlamaya çalışacağından emin olmak bu özgürlüğün ve gücün kaynağıydı. Pandemi döneminde yapılan tez izleme toplantılarında Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu ve Doç. Dr. Muhammet Bahadır Ayas'ın bu çalışmanın bir sonuca varmasındaki katkıları çok değerliydi. Tez savunmasında görüş ve önerileri ile bu çalışmaya destek olan Prof. Dr. İbrahim Halil Diken ve Doç. Dr. Deniz Akdal'a minnettarım. Bu çalışmanın bazı aşamalarında dokunuşları ile yolumuzu açan, bizi enginlere çıkaran arkadaşlarımız oldu. Dr. Öğrt. Üyesi Göksel Cüre ile planlama ve uygulama aşamasında yoğun fikir alışverişinde bulunduk. Verilerin analizi sürecinde verdiği destek ile beni aydınlatan Abdullah Genç'e şükranlarımı sunarım. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde Sevcan Karabulut Uslu, İmren Öztürk ve kıymetli mesai arkadaşları muazzam katkı sağladılar. Veri toplama sürecinde Dr. Öğr. Üyesi Zülal Çakmak, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Okur, Araş. Gör. Dr. Halil Öztürk, Araş. Gör. Dr. Abuzer Dalga, Araş. Gör. Saadet Kılıçarslan, Araş. Gör. Ferhat Köprü, Araş. Gör. Ayşenur Genç, Araş. Gör. Büşra Sertel'in vermiş olduğu destek bu çalışmada yol almakta çok önemli bir adımdı. Ayrıca bu sürecin her aşamasında varlığı dayanak olan Araş. Gör. Selin Özer'e teşekkür ederim. Bu süreçte destek olan tüm arkadaşlara tekrar teşekkür ediyorum. Adını yazmayı unuttuğum dostlar olabilir. Kalpleri kırılmaz umarım. Onlardan özür diliyorum. Zira bu bir hatadır ve hata da insanın bir parçası. İnsan bu, *öyle bir rüzigâr ki, kendi gider, ismi bile kalmaz yadigâr*, değil hatası... Unutmadıklarına ve hatırlayamadıklarına teşekkürlerimi iletiyorum.

Bu çalışmanın tamamlanmış olması sadece bir tezi tamamlamaktan öte aynı zamanda uzunca bir formel öğrencilik hayatının da sonu anlamına gelmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi'ndeki iş yaşamım da böylece son bulmaktadır. On yılı aşkın süre devam eden, kâh iyi kâh kötü günler yaşadığım Anadolu Üniversitesi'ndeki meslek hayatım *bitti diye üzölmüyorum, yaşandığı için mutluyum*.

Hamdi Gönöldaş

Ağustos, 2025

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 çalışmanın 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.

Hamdi Gönüldaş

30.06.2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken herhangi bir (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı 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.

Hamdi Gönüldaş

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE/VEYA KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Özel Öğrenme Güçlüğü	1
1.2 ÖÖG: Yaygınlık	4
1.3 ÖÖG: Değerlendirme ve Tanılama	5
1.3.1 Tutarsızlık modeli.....	5
1.3.2 Müdahaleye tepki/Response to intervention (RTI)	5
1.4 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri	8
1.4.1 Okuma-yazma becerileri.....	10
1.4.2 Matematik becerileri	10
1.4.3 Dil ve iletişim becerileri.....	10
1.4.4 Sosyal ve davranışsal beceriler	11
1.4.5 Okul sonrası bağımsız yaşam becerileri	11
1.5 ÖÖG'nin Erken Dönem Belirtileri ve ÖÖG Riski.....	12
1.6 Okuma Güçlükleri	15
1.6.1 Okumanın aşamaları.....	16
1.7 Erken Okuryazarlık Becerileri	18

1.7.1 Sesbilgisel farkındalık	19
1.7.2 Yazı farkındalığı	21
1.7.3 Alfabe ve harf bilgisi	22
1.7.4 Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama	23
1.7.5 Yazı yazma	24
1.8 İlgili Araştırmalar	26
1.9 Gereksinim.....	37
1.10 Amaç.....	39
1.11 Önem	39
1.12 Varsayımlar	40
1.13 Sınırlılıklar.....	40
1.14 Tanımlar	40
İKİNCİ BÖLÜM.....	42
2 YÖNTEM	42
2.1 Araştırma Deseni.....	42
2.2 Ortam	42
2.3 Katılımcılar.....	42
2.4. Veri Toplama Araçları	43
2.4.1 Demografik bilgi formu	43
2.4.2 Öğrenme gücü erken belirtileri tarama ölçeği (ÖGEBTÖ)	44
2.4.3 Erken okuryazarlık testi (EROT)	44
2.4.4 Anadolu sak zekâ ölçeği (ASİS).....	46
2.5. Bağımsız Değişken.....	46
2.5.1 Erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketi (EROBDEP).....	46
2.6 Bağımlı Değişken.....	50
2.7 Verilerin Toplanması ve Deneysel Süreç	50
2.7.1 Deneysel süreç	50
2.7.1.1 Katılımcıların belirlenmesi	50
2.7.1.2 Pilot uygulama	52
2.7.1.3 Ön test ve son test	53
2.7.1.4 Öğretim uygulamaları.....	53
2.7.1.5 Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması	55
2.7.1.6 Test uygulama güvenirlik verilerinin toplanması.....	55

2.8 Verilerin Analizi.....	55
2.9 Kontrol Grubu Telafi Eğitimleri	56
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	57
3 BULGULAR.....	57
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	64
4 TARTIŞMA.....	64
4.1 Öneriler	71
4.1.1 Uygulamaya yönelik öneriler.....	71
4.1.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	

TABLO DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Çocukların Okula Başlamadan Önce Sahip Olması Gereken Beceriler	14
Tablo 1.2 İlgili Araştırmalar.....	26
Tablo 2.1 Deney ve Kontrol Grubu Demografik Bilgileri, ÖGEBTÖ, ASİS Ve EROT Ön Test Son Test Sonuçları	43
Tablo 2.2 ÖGEBTÖ ve EROT Alt Boyutlar ve Toplam Puanlara İlişkin Korelasyon Matrisi.....	51
Tablo 3.1 Katılımcı Gruplarının Yaş, ÖGEBTÖ ve ASİS Puanlarının Karşılaştırılması.....	57
Tablo 3.2 Deneysel Müdahale Uygulama Süreci.....	57
Tablo 3.3 EROT Puanlarının Ön Test Betimleyici İstatistikleri.....	58
Tablo 3.4 EROT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	59
Tablo 3.5 Kontrol Grubu EROT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	60
Tablo 3.6 Deney Grubu EROT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları.....	61
Tablo 3.7 EROT Puanlarının Son Test-Son Test Bağlamında Betimleyici İstatistikleri.....	62
Tablo 3.8 EROT Son Test Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları.....	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. Özel Öğrenme Güçlüklerinin Tanılanmasında Geleneksel ve Çağdaş Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar.....	6
Şekil 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimi.....	20



SİMGELER VE/VEYA KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ASIS: Anadolu Sak Intelligence Scale (Anadolu Sak Zekâ Ölçeği)

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

EROBDEP: Erken Okuryazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketi

EROT: Erken Okuryazarlık Testi

IDEIA: Individuals with Disabilities Education Improvement Act

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖGEBTÖ: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

RTI: Response to Intervention

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

SESFAR: Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Eğitimi

TOPA: Test of Phonological Awareness

BİRİNCİ BÖLÜM

1 GİRİŞ

1.1 Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanımlanmasına ilişkin tarihsel süreç incelendiğinde, sürekli bir değişimin, olguyu özelliklerine odaklanarak açıklama eğiliminin var olduğu görülmektedir. Yüzyılı aşkın bir geçmişe sahip olan ÖÖG yakın bir tarihe kadar tıp alanında çalışmalar yapan araştırmacıların çalışma alanı olmuştur. 1800’lü yılların sonuna doğru ÖÖG ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, ÖÖG’nin sınırlarının netleşmesine imkân sağlamıştır. Görme, konuşma ve zihinsel yetilerinde yetersizlik olmamasına karşın metinleri yeterince görememe ile ilgili varılan sonuç “*kelime körlüğü*”, yazılı sembolleri anlamlandıramama ile yaşanan güçlük ise “*disleksi*” kavramlarının ortaya çıkmasına temel olmuştur. 1900’lü yıllarda bu öğrencileri tanımlayan terimlerin sayısı artmaya ve daha da çeşitlenmeye başlamıştır. Gelecek dönemlerde ÖÖG olarak tanımlanacak bireyleri anlatmak için organik beyin hasarı, okuma geriliği, yavaş öğrenen, beceriksiz çocuk, düşük beyin fonksiyonu hatta eğitim engellisi (educational handicap) gibi kavramlar kullanılmıştır (Bender, 2019; Deisinger, 2004). İlerleyen yıllarda Chicago’da bir konuşmasında ilk defa “Öğrenme Güçlüğü” kavramını kullanan Kirk, 1960’lı yılların başında ÖÖG’yi “zihinsel yetersizlik, duyu kaybı, davranış bozukluğu ya da kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan, dilde, hecelemede, okuma-yazmada ve aritmetikte ortaya çıkan gerilik” olarak birden fazla etmeni dikkate alarak tanımlamıştır. Milenyuma doğru ÖÖG’nin tanımı ile ilgili yapılan tartışmalar, zekâ puanı ile başarı tutarsızlığı, sinir sistemi fonksiyon bozukluğu varsayımı, psikolojik bozukluk ve zihinsel yetersizlik veya duygusal bozukluktan kaynaklanmayan öğrenme problemleri gibi faktörleri temele almıştır (Courtad ve Bakken, 2011; Kirk ve Bateman, 1962). ÖÖG, görme, işitme, zihin yetersizliği veya çevresel, kültürel dezavantajların dışında, bu özelliklerden bağımsız dinleme, konuşma, düşünme, okuma-yazma, matematik gibi becerilerde ortaya çıkan bozukluk olarak tanımlanmıştır (Turton ve Green, 2013). Ayrıca sözel ve yazılı dili anlama, kullanmada gereksinim duyulan psikolojik süreçlerin bir veya birden fazlasında

yaşanılan bozukluk olarak da ifade edilmektedir (Brigham ve Bakken, 2013; Mazzotti ve Mustian, 2013).

ÖÖG ile ilgili yapılan bu tanımlar American Psychiatric Association (APA) tarafından 2013 yılında yayımlanan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı [DSM-5])’te en güncel halini almıştır. DSM-5 2022 yılında Türkçe metin olarak da yayınlanmıştır. DSM-5’in Türkçe metninde de ÖÖG ile ilgili tanımlar ve tanı kriterlerine ilişkin bilgiler metnin orijinal dili ile paralellik göstermektedir. DSM-5’in orijinal ve Türkçe metni, ayrıca ilgili alanyazına göre "*Özel öğrenme güçlüğü, bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluk*" olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013; Çakıroğlu, 2017; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Bu tanımda kullanılan “bozukluk” klinik tanı için kullanılan tıbbi bir terimdir. Tıbbi terminolojide genellikle "öğrenme bozukluğu" olarak adlandırılır. "Öğrenme güçlüğü" terimi ise hem eğitim hem de hukuk sistemleri tarafından kullanılan bir terimdir.

DSM-5’e göre tanı kriterlerinde aşağıdaki esaslar dikkate alınmaktadır;

- A. Özel öğrenme güçlüğü’nün tanımda sıklıkla vurgulanan, gözlenebilir bazı davranışların müdahaleye rağmen altı ay kadar devam etmesi, tanılamada dikkat edilen bir durumdur. Bu davranışlar;
- Hatalı ve zorlanarak okuma, seslendirmede güçlükler yaşanması (kelimeleri yanlış ve yavaş ya da tereddütle okur, sıklıkla sözcükleri tahmin eder, seslendirmede güçlük yaşar).
 - Okuduğunu anlamada güçlük yaşanması (metni doğru bir şekilde okuyabilir, ancak okunanların sırasını, ilişkilerini, çıkarımlarını veya daha derin anlamlarını anlamayabilir).
 - Yazım ile ilgili yaşanılan güçlükler (ünlü ya da sesler ekleyebilir, çıkarabilir, yerine kullanabilir).
 - Yazılı anlatımda güçlükler yaşanması (cümle içinde birden çok dilbilgisi veya noktalama hatası yapar, paragraf organizasyonu zayıftır, fikirlerini yazılı anlatım yoluyla ifade edemez).

- Sayıları algılama ve hesaplama güçlükleri (sayıların büyüklükleri ve ilişkileri hakkında yetersizdir, aritmetik hesaplamanın ortasında kaybolur ve işlem prosedürleri değiştirebilir).
 - Matematiksel akıl yürütmede yaşanan güçlüklerdir (problem çözmek için matematiksel kavramları kullanmada zorluk yaşar).
- B. Etkilenen akademik beceriler, bireyin kronolojik yaşı özelliklerinden beklenen performansın büyük ölçüde altındadır. Bireysel olarak uygulanan standartlaştırılmış başarı ölçütlerine ve kapsamlı klinik değerlendirmelere dayandırılarak teyit edilen bu durum akademik, mesleki veya günlük yaşam aktivitelerinde önemli ölçüde müdahalelere neden olur/gereksinim duyar.
- C. Özel öğrenme güçlüğü okul çağında başlar. Ancak akademik olarak bireyden beklenenlerin sorun oluşturmaya başlaması, bireyin kapasitesini aşıcaya kadar ortaya çıkmayabilir.
- D. Özel öğrenme güçlüğü, zihin, işitme ve görme yetersizlikleri, nörolojik ve psikososyal sorunlar, eğitim dilindeki yetersizlik ya da yetersiz eğitim-öğretim ile açıklanamaz.

ÖÖG olan bireyler sınıflandırılırken, (a) okumada bozukluk (b) yazmada bozukluk (c) matematikte bozukluk olarak belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yetersizliği olan bireylerin eğitimi düzenleyen “Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Geliştirme Yasası” (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEA]) Özel Öğrenme Güçlüğü;

“Sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanmada yer alan temel psikolojik süreçlerden bir veya daha fazlasındaki bozukluktur. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle ortalama veya normal üstü zekâ puanına sahiptirler ancak bu bozukluk dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma konusunda ortaya çıkabilmektedir. Görme işitme, zihin yetersizliği, duygusal veya çevresel bozukluk, kültürel veya ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan öğrenme sorununu içermeyen bir yetersizlik”

olarak ifade edilmektedir (IDEA, 2004; Marchant vd., 2013; Turton ve Green, 2013).

Türkiye’de ise, 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) doğrudan bir tanımı yer almamasına karşın, bir önceki yönetmelikte ÖÖG, tarihsel süreç içerisinde değişen tanımlarda yer alan temel bileşenler dikkate alınarak;

“Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma,

yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey’’

olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). ÖÖG olan bireylerin ortalama bir zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen akademik becerilerde bir sınırlılık gösterdikleri ifade edilmektedir. Konuşma, okuma, yazma, matematik ve diğer akademik gelişim alanlarında akranlarına göre gerilik gösterdiği gözlenmektedir (Özyeşil, 2014; Mazzotti ve Mustian, 2013).

1.2 ÖÖG: Yaygınlık

Nedeni kesin olarak henüz bilinmeyen ÖÖG, özel gereksinimi olan öğrenciler arasında geniş bir orana sahiptir. Karmaşık, heterojen ve büyük bir grup olan ÖÖG olan bireyler okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik beceriler ile ilgili güçlükler yaşamaktadır. ABD’de ÖÖG olan öğrencilerin dağılımı incelendiğinde özel eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin yarısına yakını oluşturduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrenciler, yetersizliği olan öğrencilerin %45’ini oluşturmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin büyük çoğunluğu kaynaştırma ortamlarında, okul günlerinin %80’ini kendi sınıflarında geçirmektedir (Torgesen, 2004; Turton ve Green, 2013; Wagner vd., 2003).

1980’li yıllardan 2000’li yıllara kadar ÖÖG tanısı alan öğrenci sayısının arttığı gözlemlenmektedir. 1,2 milyondan 2,9 milyona kadar çıkan bu sayı 2010’lu yılların başından itibaren düşme eğilimine geçmiştir. Bu düşüş ise olumlu okul iklimi, uygun öğretimsel, davranışsal müdahale programları ve değerlendirme modelleri ile ilişkilendirilmektedir. ÖÖG’nin tanılanmasında sıklıkla başvuru Tutarsızlık Modeli zekâ düzeyi normal ya da normal üstü olan çocukların akademik başarısızlıklarından kaynaklı ÖÖG’ye odaklanmaktadır. Bu durumun ÖÖG öğrenci sayılarının artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Son yıllardaki düşüşün sebebi ise Response to Intervention (RTI) modeli ile erken tanı ve müdahale olanaklarının artmış olması ayrıca yanlış tanının büyük oranda ortadan kalkmış olmasıdır (Brigham ve Bakken, 2013; Mazzotti ve Mustian, 2013; Melekoğlu, 2017).

ÖÖG ile ilgili Türkiye’deki durum incelendiğinde ABD ile büyük farklılıkların olduğu söylenebilir. Türkiye’deki ÖÖG olan öğrencilerin sayısı incelendiğinde özel eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin sadece %3’nün ÖÖG olduğu görülmektedir. ABD ile Türkiye arasındaki bu büyük fark ÖÖG alanındaki akademik birikim ve devamında ortaya çıkan değerlendirme süreçleri ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum

ÖÖG olmasına karşın tanı almamış pek çok öğrencinin olduğunu varsayımını ortaya çıkartmıştır (Çakıroğlu, 2017; Melekoğlu, 2014; Melekoğlu, 2017; Özmen, 2008).

1.3 ÖÖG: Değerlendirme ve Tanılama

Kavale (2001) göre bir çocuğun ÖÖG olup olmadığına dair yoğun bir şüphenin oluşması zihinsel beceriler, zekâ puanı gibi akademik başarının önemli yordayıcıları ile çocukta var olan başarı arasındaki tutarsızlıktır. ÖÖG'nin tarihsel sürecinde en çok dikkate alınan bu durum tanı sürecinde tutarsızlık modelinin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. ÖÖG olan bireylerin tanı sürecinde ağırlıklı olarak iki yaklaşım vardır. Bunlar Tutarsızlık Modeli ve RTI (Müdahaleye Tepki) yaklaşımlarıdır.

1.3.1 Tutarsızlık modeli

Tutarsızlık Modeli; ortalama bir zekâ puanına sahip olan, ortalama düzeyde akademik başarıyı gösteremeyen bir bireyin, ÖÖG olmasının önemli bir belirtisi kanaatine dayanmaktadır. Bu durumun ÖÖG'nin önemli bir yordayıcısı olduğu da ifade edilmektedir (Deisinger, 2004; Kavale, 2001). Ancak tanılama sürecine yönelik tartışmalar, araştırma bulguları, bölgeler arası uygulamalar arasındaki farklılıklar, öğrencinin başarısızlığından sonra tanılama sürecinin başlaması ve ortalama zekâ, düşük akademik beceri denkleminin ÖÖG tanısında yeterli olmayacağı kanaatini hâkim kılmaya başlamıştır. Bu durum bilimsel araştırma temeline dayanan farklı tanılama yöntemlerin kullanılmasına zemin oluşturmuştur. Tutarsızlık modelinin, zekâ puanı ve akademik başarı ölçütlerinin sadece olası bir zihin yetersizliği için dikkate alınabileceği, ÖÖG olan bireylerin tanılanmasında yeterli olamayacağı ifade edilmektedir. (Brigham ve Bakken, 2013; Courtad ve Bakken, 2011; National Center for Learning Disabilities [NLCD], 2012). Bu süreçte ortaya çıkan bir diğer alternatif model ise Müdahaleye Tepki/Response to Intervention (RTI) yaklaşımıdır (Kauffman vd., 2012).

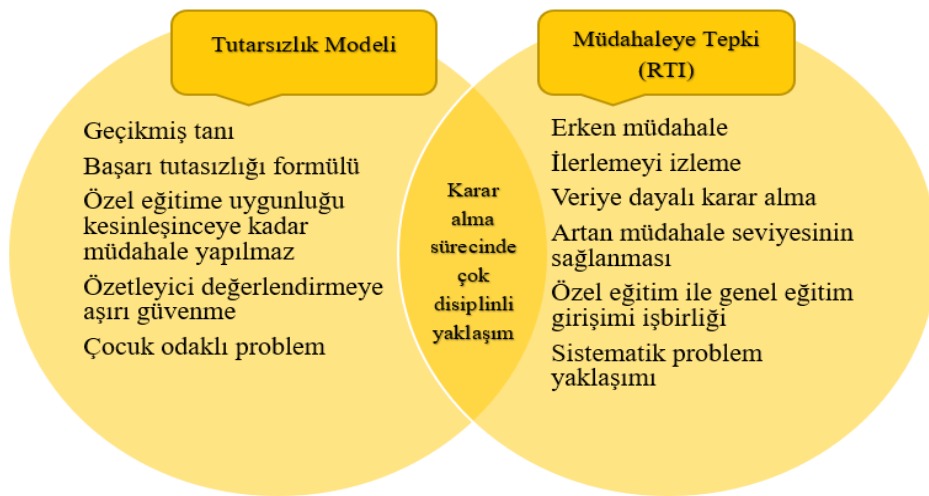
1.3.2 Müdahaleye tepki/Response to intervention (RTI)

Üç aşamadan oluşan RTI, ilk aşamasında etkili ve bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri ile yürütülen öğretimsel süreçleri, ikinci aşamasında ilave desteği ve üçüncü aşamasında daha yoğun ve bireysel müdahaleleri içeren bir modeldir (Kauffman vd., 2012). Bu modelin amacı ÖÖG olan bireylerin erken tanılama yapılarak erken müdahaleye yönlendirilmesi ve gereksinim duyduğu eğitsel hizmetlerden yararlanmasını sağlamaktır. RTI tam olarak bir tanılama süreci olmasa da tanılama

sürecinin bir parçası olmasının yanında ayrıca önleme hizmeti olarak da düşünülmektedir. RTI genellikle üç düzeyde müdahale içermektedir ve her düzeyde müdahalenin, eğitsel desteğin yoğunluğu artmaktadır. RTI birinci aşamada bir genel eğitim sınıfının tümü katılır. Öğretmenler bu aşamada ilgili içeriği (eğitim programını) bilimsel dayanağı olan yöntemler kullanarak öğretim yapmaktadır. İkinci aşamada, ilk aşamada etkili öğretim yapılmış olmasına karşın eğitim programında yer alan ilgili kazanımların (sözel dil, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, temel okuma becerileri, akıcı okuma, okuduğunu anlama, aritmetik hesaplama, problem çözme vb.) öğrenme süreçlerinin gerçekleşmediği öğrenciler yer almaktadır. Sınıfın yaklaşık %15 ile 20'si oranındaki bu öğrenciler küçük grup öğretimleri şeklinde daha yoğun bir öğretime alınmaktadır. Müdahalenin herhangi bir aşamasına tepki veren öğrenciler ÖÖG olarak değerlendirilmemektedir. Bu müdahale sonucunda yapılan değerlendirmede ilgili kazanımları öğrenen öğrenciler birinci aşamaya döner. Bu aşamada da ilerleme gösteremeyen öğrenciler ise öğretmenlerinden bireysel ya da iki kişilik gruplarla yoğun destek alır. Bu aşama ise RTI modelinin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Üçüncü aşamada müdahaleye yeterli tepki vermez ise ÖÖG açısından değerlendirilmek üzere yönlendirilmektedir. RTI kapsamında yapılan uygulamaların yanı sıra öğrencilerle ilgili yapılan kapsamlı değerlendirmelerden elde edilen veriler de göz önüne alınarak ÖÖG açısından bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir (Brigham ve Bakken, 2013; Courtad ve Bakken, 2011; Görgün, 2017; Lovelace vd., 2013; Turton ve Green, 2013).

Şekil 1.1

ÖÖG'nin Tanılanmasında Geleneksel ve Çağdaş Yaklaşımlar Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar



Not. Mazzotti ve Mustian (2013)'ten uyarlanmıştır.

Türkiye’de ise özel eğitim hizmetleri ÖEHY esaslarınca yürütülmektedir. Tüm yetersizlik gruplarına yönelik düzenlemeleri içeren bu yönetmelik, “*Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama ile İzleme Süreci*” başlığı altında değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirlemiştir. Burada tüm yetersizlik grupları için benzer bir sürecin olduğu görülmektedir. Yönetmelikte;

(a) “*Bireylerin eğitsel değerlendirmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemler Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır*” ve (b) “*Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Sağlık sorunları nedeniyle RAM’a gelemeyecek durumda olanların eğitsel değerlendirme ve tanılmasıyla ilgili iş ve işlemler bu bireylerin bulunduğu ortamlarda yapılır*”

ifadeleri yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Yönetmelikte yer alan bu maddeler değerlendirmenin kabaca sınırlarını çizmektedir. Herhangi bir yetersizliğe yönelik öğretmen, anne-baba, okul idaresince oluşan kanı, değerlendirme sürecinin başlamasına yönelik atılacak olan ilk adımın motivasyon kaynağıdır. Başka bir ifadeyle yetersizliğe yönelik belirtilerin ortaya çıkması ile değerlendirme/tanılama süreci başlamaktadır. Bu süreçte ilk başvuru okul yönetimi, öğrenci velisi ya da zihin yetersizliği olmayan öğrencinin kendisi tarafından yapılır. Görüldüğü üzere RAM’larda eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemleri yürütülmektedir. Ayrıca yetersizlik türlerine göre farklı değerlendirme detayları yönetmelikte yer almamaktadır. Yetersizlik türünü dikkate alınarak yapılan değerlendirmeler Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporuna (ÇÖZGER) göre şekillenmektedir. Türkiye’de hem öğrenme güçlüğü hem de diğer yetersizlikler genellikle RAM’da oluşturulan uzman değerlendirme kurullarından önce tıbbi tanı almak zorundadır. RAM’dan eğitsel değerlendirme talebinde bulunan kişi/kurum tıbbi tanı ile başvuru yapmaktadır. Özetle önce tıbbi tanılama ve sonrasında eğitsel tanılama aşamaları yapılmaktadır (Çakıroğlu, 2017; Çakmak, 2017; MEB, 2018).

ÖÖG özelinde Türkiye’deki değerlendirme süreci incelendiğinde belirtildiği gibi iki aşamanın olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş ölçme araçları (zekâ testleri) ile tıbbi tanılama/değerlendirme sonucunda konulan ÖÖG tanısından sonra kişi/kurum eğitsel tanı için RAM’lara başvuru yapmaktadır. RAM’larda oluşturulan uzman kurul hem standart hem de informel değerlendirme araçları ile eğitsel değerlendirme yapmaktadır. Bu aşamadan sonra ÖÖG olan bireyin uygun okula yönlendirmesi

yapılarak belirli aralıklarla yeniden değerlendirilerek izlemesi yapılmaktadır (Çakmak, 2017; Görgün, 2017; MEB, 2018).

Türkiye’de ÖÖG’ye yönelik yürütülen bu tanılama değerlendirme süreçleri incelendiğinde Tutarsızlık Modeli’ne dayanan bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Brigham ve Bakken, 2013; Courtad ve Bakken, 2011). ÖÖG olan bireylerin tipik özellikleri, akademik becerilerde daha yoğun olarak ortaya çıkan özellikleri düşünüldüğünde, tanılamanın okul çağında yapıldığı ifade edilmektedir. Erken tanılamaya yönelik bir girişimin olmaması ve erken tanılama araçlarının yokluğu bu bireylerin daha çok akademik beceriler ile sınandığı (ilkokul birinci, ikinci sınıf) dönemlerde yoğun olarak tanı almalarına neden olmaktadır (Çakıroğlu, 2017; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Melekoğlu, 2017; Torgesen, 1999).

Türkiye’de, ÖÖG’ye ilişkin tanılamada bahsedildiği gibi, ağırlıklı olarak okul çağının ilk yıllarında yapılmaktadır. Yaygın ve yanlış bir kanı olan "çocuğun yaşı büyüdükçe öğrenme güçlüğü’nün ortadan kalkacağı" algısı ise bu çocukların olabildiğince erken tanı almalarını engellemekte ve erken dönem yoğun destek eğitim hizmetlerinden faydalanmasının önüne geçmektedir. Ayrıca bu durumun çocuğun lehine çözümünün yıllara, ilerleyen yaşa bırakılması ise ÖÖG olan bireyin başarısının her geçen sene akranlarının gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Erdoğan, 2009; Melekoğlu, 2017).

Tanıya yönelik bu yaklaşımların yanında hem tanılama sürecinde hem de eğitsel planlamalar için değerlendirme aşamasında bazı hususların dikkate alınması önem arz etmektedir. Temel sağlık (görme, işitme vd.) taramaları yapılmalıdır. Ardından genel zekâ puanı, öğretim gereksinimleri, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin sosyo-duygusal dinamiklerini içeren psikolojik kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir. Etkili eğitsel destekler sunabilmek için sınıf/eğitim ortamının değerlendirilmesi, geçmiş dönem öğretmen raporlarının incelenmesi, bir beceriyi yordayan değişkenlerin dikkate alınması, öğrencinin yaşamına doğrudan etkisi olan yakınlarının görüşlerinin alınması, çocuğun tabii olduğu eğitim programının değerlendirilmesi bu süreçte önemlidir (Rotatori ve Wahlberg, 2004).

1.4 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

ÖÖG sözel ve sözel olmayan bilgilerin edinilmesi, dağarcıkta saklanması, anlaşılması, organize edilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasını etkileyen çeşitli bozuklukları kapsamaktadır. ÖÖG olan bireyler normal ya da normalin üstü zekâ puanına sahiptir.

Bilgi işleme sürecinde yaşadıkları aksaklıklar ÖÖG olan bireylerin bir ya da birden fazla akademik alanda (okuma, yazma, matematik) başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır (Courtad ve Bakken, 2011).

ÖÖG olan çocuklar bireysel farklılıklarından kaynaklı farklı performans gösterebilirler de yaygın olarak gözlemlenen problemler, dürtüsellik, bellek ve düşünme problemleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, koordinasyon problemleri, duygusal uyumsuzluk, zayıf motor beceriler, dil ve akademik becerilerde gerilik, yavaş ve verimsiz okuma, problem çözmede bilgileri organize edememe, yazma becerisinde düşük hız ve dikkat dağınıklığıdır (Melekoğlu, 2017; Sorrel, 2000).

ÖÖG olan bireyler sıklıkla akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma, yazılı ve sözlü anlatım gibi akademik alanlarda güçlük yaşamaktadır. ÖÖG olan bireyler okuma (çözümleme, anlama), yazılı dil (imla, yazılı ifade) ve matematik (hesaplama, problem çözme) gibi temel becerilerin öğreniminde kendilerine has güçlükler yaşamakta ve bu temel becerilerin öğretilmesinde müdahaleye gereksinim duymaktadır. Bireylerin bu güçlükten etkilenme düzeyi hafif, orta ve ağır düzey olarak farklılık gösterebilmektedir (Courtad ve Bakken, 2011). Burada dikkat edilmesi gereken ÖÖG olan bireylerin okuma, yazma, matematik becerilerinin tümünde güçlük yaşamadığıdır. Örneğin ÖÖG olan bir öğrenci üç akademik gelişim alanında güçlük yaşarken, bir başka öğrenci sadece okuma alanında güçlük yaşayabilir (Mazzotti ve Mustian, 2013; Melekoğlu, 2017).

ÖÖG olan bireyler, temel akademik beceriler ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra hafıza ve dikkat sorunları, sosyal becerilerde yetersizlik, özgüven sorunları, davranış problemleri gibi farklı alanlarda da güçlükler yaşamaktadır (Brigham ve Bakken, 2013; Courtad ve Bakken, 2011). ÖÖG olan bireyler ortalama bir zekâ puanına sahip olmalarına karşın akademik performanslarında farklılıklar görülmektedir. Performanslarındaki bu farklılıklara rağmen ÖÖG olan bireylerin öğrenmeleri mümkündür. Ancak bu öğrenme süreçlerinin, araç gereç, eğitim programı, öğrenme ortamı (okul, ev vd.) gibi öğrenmeyi etkileyen tüm etmenlerin özel olarak planlanması gerekmektedir (Courtad ve Bakken, 2011).

ÖÖG olan bireyler çeşitli bilişsel süreç ve görevlerde, bilgiyi saklama, organize etme ve işlevsel olarak kullanmada zorluklar yaşamaktadır. Yaşanılan bu zorluklar çeşitli akademik ve sosyal gelişim alanlarında etkisini göstermektedir. Akademik gelişim

alanlarında yaşanan güçlüklerin başında okuma-yazma becerileri ile yaşanan güçlükler gelmektedir.

1.4.1 Okuma-yazma becerileri

ÖÖG olan bireylerin en fazla güçlük yaşadıkları alan okumadır. ÖÖG olan bireylerin yaklaşık %60-80'i okuma ile ilgili sorun yaşamaktadır (Melekoğlu, 2017). Sözcük tanıma, çözümleme, sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazı yazma ÖÖG olan bireylerin okuma becerisinde zorluk yaşadıkları başlıca alanlardır (Oyler vd., 2012). Okumada yaşanan bu sorunlar ilerleyen dönemlerde karmaşık metinlerin anlaşılmasını ve bir çıkarımda bulunulmasını olumsuz etkilemektedir. ÖÖG olan bireylerin sıklıkla yaşadıkları yazma güçlüğü, yazılı ifade ve her türden yazma becerisini içermektedir. Bunlar el yazısı, imla, noktalama gibi becerileri içerir. Yazma güçlüğü olan öğrenciler yazım, dilbilgisi, noktalama büyük harf konusunda zorluk yaşar. Yazma becerisinde temel sayılabilecek bu beceriler, mantıksal bir tutarlılığı olan, belli bir hedef kitle için yazılacak, giriş ve sonuç içeren ve bir ana fikri yazılı olarak iletebilecek metinlerin yazılmasında sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Mazzotti ve Mustian, 2013)

1.4.2 Matematik becerileri

ÖÖG olan bireylerin sıklıkla zorluk yaşadıkları akademik alanlardan bir diğeri ise matematiktir. Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler hesaplama, akıl yürütme ve zamanı söyleme gibi bazı matematiksel becerilerde güçlük yaşamaktadır. Öğrenciler sayıları anlama ve sayıların çalışma mantığını kavrayamamaktan kaynaklı problemleri çözmede ve matematik kavramlarını analiz etmede sorun yaşamaktadır. Bu durum diğer gelişim alanlarında olduğu gibi ileri dönem daha karmaşık matematik becerilerinin kazanımına ket vurmaktadır (Melekoğlu, 2017).

1.4.3 Dil ve iletişim becerileri

Dil ve iletişim, bireyin sosyal yaşama katılmasında yeteneğini ortaya çıkartan ve işlevsel kılan temel gelişim alanlarından biridir. Okul başarısı ile doğrudan ilişkili olan dil gelişim alanı öğrenmeleri kolaylaştıran önemli bir unsurdur (Çevik, 2019). ÖÖG olan bireyler dil işleme ve iletişim becerilerinde zorluk yaşama eğilimindedir. Ayrıca işitsel ve görsel işlem eksiklikleri de olabilmektedir. Bu eksiklikler “girdi” ve “çıktı” sorunu ortaya çıkartmakta ve kısa ve uzun süreli belleği olumsuz etkilemektedir. Dil ve

iletişim sorunları yaşayan ÖÖG olan bireyler, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadır. Dili ifade etmede zorluk, sözcük kullanma ve cümle kurmada zorluk, konuşulan dili anlamamak ise bu öğrencilerin tipik dil ve iletişim davranışları arasındadır. Ayrıca ÖÖG olan bireylerin ilkokulda iletişimde gecikme, yavaş dil gelişimi olduğu görölmektedir (Mazzotti ve Mustian, 2013; Melekoğlu ve Balıkçı, 2019).

1.4.4 Sosyal ve davranışsal beceriler

ÖÖG olan bireyler akademik güçlüklerin yanı sıra sosyal ve davranışsal sorunlar da yaşamaktadır. Jest, mimik ve beden dilinin kullanımı sınırlıdır. Ayrıca kişisel alanı koruma ya da özel alanlara girmeme, uygunsuz dokunmadan kaçınma gibi bireyler arası sosyal kabulü etkileyen yeterliklerde güçlükler yaşamaktadırlar. Bu durum davranış sorunlarını, düşük özgüveni, sosyal çevre yoksunluğunu, yalnızlığı beraberinde getirmektedir. Bu sosyal yetersizliklerin neden olabileceği özgüven eksikliği depresyonun belirtileri arasındadır. ÖÖG olan bireylerde gözlemlenen depresyon ÖÖG olmayan akranlara göre daha fazladır (Courtad ve Bakken, 2011). Yaşa uygun sosyal becerilerin gelişmemesi ÖÖG olan bireylerin akranları ve yetişkinlerle sorunlu ilişkilerin gelişmesine neden olmaktadır (Sorrel, 2000). ÖÖG olan bireylerin yaşadıkları bu sosyal ve davranışsal sorunlar okul öncesi dönemden itibaren başlayıp okul sonrası yaşama kadar devam edebilir. Ayrıca bu sorunlar kariyer seçimlerini etkileyebilmektedir (Mazzotti ve Mustian, 2013).

1.4.5 Okul sonrası bağımsız yaşam becerileri

Hem tipik gelişimi hem de özel gereksinimi olan bireylerin tümünde ergenlik ve okul sonrası yetişkinlik yaşamına, sosyal hayata geçişte bazı güçlüklerin yaşandığı görölmektedir (Doğanölkü, 2024; Yıldız ve Cavkaytar, 2020). Yaşam boyu kariyer geliştirme süreci, ÖÖG olan bireyler için özel zorluklar ortaya çıkarmaktadır. ÖÖG hafif bir yetersizlik türü (mild disability) gibi görünse de ÖÖG olan bireylerin sosyal hayata geçiş sürecinde yaşanılan zorlukları yaşamaması söz konusu değildir (Castellanos ve Septeowski, 2004). ÖÖG olan bireylerin okul sonrası yaşamları incelendiğinde karşımıza güçlük yaşadıkları üç önemli bağlam çıkmaktadır. Kişisel ekonomi yönetimlerinin zayıf olduğu, anne-babalarına bağımlı bir yaşam sürdükleri ve sosyal ilişkilerde yaşadıkları sorunların devam ettiği görölmektedir. Ayrıca ÖÖG ile zekâ geriliği arasında bir bağ olduğuna dair oluşan yanlış kanı, ÖÖG olan bireylerin

yaftalanmasına ve sosyal izolasyona maruz kalarak yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Benzeri davranışların artması ise bazı sosyo-duygusal bozuklukların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Mazzotti ve Mustian, 2013).

1.5 ÖÖG'nin Erken Dönem Belirtileri ve ÖÖG Riski

ÖÖG olan bireyler ağırlıklı olarak okul çağında, öğrencinin akademik becerilere (okuma-yazma, matematik) yönelik sergilemiş olduğu performanstan hareketle değerlendirilip tanılansa da erken dönemde gözlemlenen bazı davranışlar ÖÖG'ye yönelik bazı ipuçları sağlamaktadır. Dil gelişimi, sesbilgisel farkındalık, algısal-motor becerilerde ve dikkat becerilerinde yaşanan güçlükler, uyumsal becerilerin yoksunluğu ve problem davranışların ÖÖG için potansiyel risk belirtileri arasında olabileceği ifade edilmektedir (Turton ve Green, 2013).

Yaşanılan bu gelişimsel gerilik, hemen her gelişim alanının temel becerilerinde gözlemlenebilmektedir. Başka bir ifadeyle gerilik ve gecikmeler sadece akademik becerilere temel olan davranışlarda değil, diğer gelişim alanlarında da görülebilmektedir. Yönergeleri yerine getirememe, sözcük telaffuzunda hata yapma, günlük yaşam becerilerinde yaşanan aksaklık, harf tanıma, sayı sayma, eşleme, ayırt etme gibi becerilerde yaşanan gerilik rastlanan durumlar arasındadır. Ayrıca çocuktan beklenen bazı erken dönem ince ve kaba motor becerilerinin de yerine getirilemediği ifade edilmektedir (Melekoğlu, 2017; Smith ve Strick, 2010; Torgesen, 1999). Erken dönem belirtilerin hepsinin ÖÖG olan bireyde olmasını beklemenin, bu belirtilerin hepsi gözlemlendikten sonra ÖÖG'den şüphelenmenin doğru olmadığı ifade edilmektedir. Bazı ÖÖG olan öğrenciler bu gelişim alanlarından sadece birkaçı ile ilgili gerilik yaşayabilirken diğer gelişim alanlarında normal ve hatta normal üstü bir performans sergileyebilir (Melekoğlu, 2017).

ÖÖG'nin belirtisi sayılabilecek bu gelişimsel gerilikler sıklıkla bilişsel, dil gelişimi, motor ve sosyal gelişim alanlarında gözlemlenmektedir. Bilişsel becerilerin gelişimi açısından bakıldığında dikkat ile ilgili yaşanan sorunların öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda dikkat eksikliği, çalışmaya isteksiz olma ve dağınık çalışma biçimi, odaklanma sorunundan kaynaklı zayıf dinleme ve yaşa uygun davranışların uzağında olma gibi durumların söz konusu olduğu ifade edilmektedir (Melekoğlu ve Balıkcı, 2019). Erken dönemde gözlemlenen motor becerilerdeki gerilik de ÖÖG ile ilişkilendirilmektedir. ÖÖG olan bireyler el göz koordinasyonu ve denge becerisi

gerektiren performanslarda tipik gelişim gösteren akranların gerisinde performans sergilemektedir. Motor gelişim alanının okuma yazma, özellikle de yazma becerisi ile yakından ilişkili olması nedeniyle motor becerilerde gerilik yaşayan çocukların akademik becerilerde de sorun yaşadığı düşünülmektedir (Jelle Vuijk vd., 2011).

Erken dönemde sıklıkla sorun yaşanan bir başka gelişim alanı ise dil gelişim alanıdır. İfade edici dil becerisinde yaşanan sorunlar ve gecikmiş konuşma ileri dönemdeki akademik ve sosyal yaşantılarda aksaklıklar ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca bu aksaklıkların kalıcı hale geldiği ve dil gelişiminde sorun yaşayan çocukların sözcük bilgisi, gramer kuralları ve okuduğunu anlamada düşük performans sergiledikleri dile getirilmektedir. Okul öncesi dönemde dil yetersizlikleri olan çocukların ilkokulda okuma güçlüğü riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Catts vd., 2002; Rescorla, 2005). Özellikle erken dönem motor (oyun becerilerinde yaşanan performans düşüklüğü) ve dil becerilerinde (iletişim, etkileşim becerilerinde yaşanan sınırlılık) yaşanan gerilikler ÖÖG riski olan çocukların sosyal gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. ÖÖG riski olan çocuklar bu beceri alanlarında yaşadıkları sorunlardan kaynaklı olarak akranlarına uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durum sosyal kabulün de zorlaşmasını ortaya çıkartmaktadır (Most vd., 2000). Sosyal kabulde zorluk yaşayan ÖÖG riski olan çocuklar, uyum becerileri ile birlikte bazı davranışsal ve duygusal problemler göstermektedir. Okulda yaşadıkları dışlanma, hayal kırıklıkları ve başarısızlık beraberinde depresyon, sinirlilik, endişe, özgüven kaybı, anti sosyal davranışlar gibi sosyal ve duygusal sorunların yaşanmasına neden olmaktadır (Balıkçı, 2019; Courtad ve Bakken, 2011; Sorrel, 2000). Çocuklarda öğrenmeye yönelik ilginin ortadan kaybolması ve tutarsız performans da yine ÖÖG’de gözlemlenen erken belirtiler arasındadır. Öğrenci bir gelişim alanında normal üstü bir performans sergilerken benzer bir performans alanında ise beklenmeyecek bir performans düşüklüğü yaşayabilmektedir (Melekoğlu, 2017). Bir diğer temel erken belirti ise öğrenci, herhangi bir zihinsel, fiziksel, sosyo-ekonomik bir yoksunluk yaşamamasına karşın, başka bir ifadeyle herhangi bir dezavantaj yaşamamasına rağmen kendisinden beklenenin aksine, akranlarına göre anlamlı bir başarısızlık göstermesidir. ÖÖG’de erken dönem belirtilere yönelik yapılacak uygun ve etkili müdahaleler, ilerleyen yaşlarda bireylerin özel öğrenme güçlüğünden kaynaklı yaşayacakları sınırlılıkları önemli ölçüde ortadan kaldıracaktır (Melekoğlu, 2017; Smith ve Strick, 2010). Bu bağlamda yapılan bazı boylamsal çalışmalar çocukların okul öncesi ve okul

yaşamlarının ilk yıllarındaki başarısızlığın ilerleyen süreçlerde de devam ettiğini göstermiştir. Ailelere erken dönemlerde çocuklarının performanslarına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve olası bir gelişim geriliği şüphesinde çocuğun gelişiminin desteklenmesine yönelik adımlar atmaları önerilmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Browder vd., 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Yeh ve Connell, 2008; Vaessen ve Blomert, 2013).

Tablo 1.1’de yer alan bazı beceriler, çocukların erken dönemde sahip olmaları beklenen becerilerdir. Bu beceriler çocuğun okula hazır oluşunun göstergesi niteliğindedir. Okul öncesi dönemde olan bir çocuğun bu becerileri yerine getiremiyor olması ÖÖG riskine ilişkin ihtimalleri arttırmaktadır. (Melekoğlu, 2017; Smith ve Strick, 2010).

Tablo 1.1

Çocukların Okula Başlamadan Önce Sahip Olması Gereken Beceriler

❖ Alfabenin harflerini tanır ve söyler.	❖ Karşıt ilişkileri açıklayabilir.
❖ Sesli bir şekilde sunulan kelimelerin aynı sesle başlayıp başlamadığını söyler.	❖ Bir kelimedede duyduğu hece sayısı kadar alkış yapar.
❖ Söylenen heceleri birleştirerek kelime oluşturur.	❖ Kelimelerin başındaki veya sonundaki sesleri farklı sesler ile yer değiştirebilir.
❖ Renkleri, cisimleri, şekilleri ve vücudun bölümlerini tanır.	❖ Adını ve soyadını, yaşını, ev adresini, anne-babasının adını söyler.
❖ Yaşına uygun hikayeler anlatır.	❖ Beş yaşındaki çocukların kullandığı kelimeleri kullanır.
❖ Bildiği çocuk şarkılarını söyler.	❖ Resim eşlemeyi gerektiren basit odaklanma oyunlarında başarılı olur.
❖ Benzerlikleri tamamlar.	❖ Çeşitli sorulara cevap verir (5N1K).
❖ Kafiye kelimeleri tanır ve bir hikâyede uygun yerde kafiye kelimeleri ekler.	❖ Birkaç karakterin etkileşim içinde olduğu basit hikayeler anlatır.
❖ Birkaç adımlık yönergeleri yerine getirir.	❖ Sıralamayı tamamlar.
❖ Kendi ismini yazılı olarak gördüğünde tanır.	❖ Bazı ortak işaretleri marka logolarını tanır.
❖ Nesneleri özelliklerine göre gruplayabilir.	❖ 10'a kadar olan sayıları tanır ve söyler.
❖ Bir grup nesneyi en az 10'a kadar sayar.	❖ Aynı sayıdaki nesne gruplarını eşler.
❖ Bir sıralama örneğinde sıra sayılarını gösterir.	❖ Genel şekillerini ve isimlerini söyler.
❖ Şekilleri kopyalayabilir.	❖ Harfleri ve basit kelimeleri yazabilir.
❖ Kendi adını yazabilir.	❖ Anlaşılacak şekilde çizimler yapar.
❖ Resimleri makasla doğru şekilde kesebilir.	❖ Yaşına uygun yap-bozları tamamlar.
❖ Legolarla karmaşık binalar yapabilir.	❖ Bir işi tamamlayana kadar odaklanabilir.
❖ Bağımsız bir şekilde giyinebilir.	❖ Ayakkabılarını bağlayabilir.
❖ Çatal kaşığı uygun şekilde kullanabilir.	❖ Yaşına uygun etkinlikleri tamamlar.

Kaynak: Melekoğlu (2017).

Tablo 1.1’de yer alan kazanımlar incelendiğinde çocukların erken dönemde sahip olmaları beklenen becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bu becerilerin bilişsel, davranışsal, öz-bakım, ön akademik beceriler gibi çeşitli gelişim alanları ile ilgili olduğu görülmektedir. ÖÖG olan bireylerin yaklaşık %60 ile %80’ninin okuma ile ilgili

sorun yaşaması (Melekoğlu, 2017), bu beceri ile ilgili performansın hem okula hazır oluş hem de okulun ilk yılında önemli bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır.

1.6 Okuma Güçlükleri

ÖÖG olan bireylerin göstermiş olduğu temel karakteristik özelliklerin başında uygun eğitime devam etmelerine karşın beklenmeyen düşük başarı gelmektedir (McCulley vd., 2013). ÖÖG'ye ilişkin belirtilerin ortaya çıktığı ve tanındığı dönem genellikle çocukların akademik başarılarının sınındığı, akademik beceriler ile yüzleştiği dönemlerdir. Birbirinden farklı özellikler göstermeleriyle birlikte okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik beceri alanlarında, eğitim-öğretim faaliyetleri arttıkça yaşanan güçlüklerin daha belirgin bir şekilde bireylerin akademik ve beraberinde sosyal becerilerine olumsuz bir şekilde etki ettiği gözlenmektedir. Daha önce de sıklıkla bahsedildiği gibi ÖÖG olan öğrenciler çeşitli akademik gelişim alanlarında başarısızlıklar yaşamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Temel akademik becerilerin tümünde farklı şekillerle ortaya çıkan ÖÖG ağırlıklı olarak okuma-yazma becerilerinde daha sıklıkla gözlemlenmektedir. Okuma güçlüğü "bireyin yazılı kelimeleri anlamakta güçlük çektiği dil temelli bir yetersizlik" olarak tanımlanmaktadır (Mazzotti ve Mustian, 2013). Okuma ileri dönem tüm yaşantılara temel teşkil ettiği için ÖÖG'de okumaya, okuma güçlüğüne, yönelik çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir (McCulley vd., 2013; Melekoğlu, 2017). Yapılan araştırmalar ÖÖG olan bireylerin %60 ile %90 oranında okuma güçlüğü yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu yüksek oranın temel nedeni ise dil becerilerinin yetersizliği olarak kabul edilmektedir (Melekoğlu, 2017; Pierangelo ve Giuliani, 2006).

ÖÖG olan bireylerde ortaya çıkan okuma güçlüğü, okuma becerisinin her aşamasında görülebilmektedir. Sözcük tanıma, çözümleme becerilerinden karmaşık metinleri anlama becerilerini kapsayan okumanın hemen her aşamasında farklı düzeylerde güçlüklerin yaşandığı görülmektedir (Oyler vd., 2012). Sıklıkla gözlemlenen okuma güçlüğü her okul kademesinde farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi ve özellikle ilkokulun ilk yılında daha çok çözümleme, sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili yaşanan güçlükler söz konusudur. Okuma becerisinin kazanımında önemli bir rol oynayan, okuma becerisinin temel bileşenlerinden birisi olan sesbilgisel farkındalık becerileri, harf-ses ilişkisini, sözcükleri seslere ayırmayı, sesleri eşleştirme ve sesleri manipüleyi içermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerileri okuma güçlüğü'nün ilk ve en

önemli yordayıcısıdır. Bu duruma paralel olarak, sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma başarısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir (Juel, 1988; O'Connor, 2011; Yeh ve Connel, 2008). Okuma güçlüğünü etkileyen bir başka bileşen ise sözcük dağarcığıdır. Bireyin tüm okul döneminde desteklenmesi gereken bu bileşenin hem sözel dil becerilerine hem de okuduğunu anlamaya ve okuma güçlüğüne olumlu katkılar sağlaması söz konusudur (Elleman vd., 2009; McCulley vd., 2013).

Okuma güçlüğünde sıklıkla görülen okumaya yönelik bir başka sorun ise akıcı okuma sürecinde yaşanan sorundur. Akıcı okuma daha çok ilkokulun son yılları ve ileri dönem okul çağında ortaya çıkması beklenen bir beceridir. Okuma becerisinde çözümleme ve okuduğunu anlama gibi iki başat aşama dikkate alındığında (Balıkçı, 2017), akıcı okuma daha çok çözümleme aşaması ile ilgili yaşanan bir güçlüktür. Seslerin çözümlenmesi sürecinde sözcük okuma becerilerindeki eksiklik, okuma sırasında harf ses eşlemede eksiklik, sözcüğün anlamının bilinmemesi gibi unsurlar akıcı okuma sorunlarının temelini oluşturmaktadır (Katzir vd., 2006; McCulley vd., 2013)

Okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama, okuma güçlüğü olan bireylerin üstesinden gelmekte zorlandıkları okumanın son ve temel bileşenidir. Akıcı okumada olduğu gibi okuduğunu anlama aşamasında da okumanın temel aşamalarından olan çözümleme (alfabe ve ses bilgisi, sesbilgisel farkındalık vs.) ve sözcük dağarcığının önemli olduğu görülmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Ehri vd., 2001; Güldenoğlu vd., 2016; Vaughn vd., 2003). Okuma güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlamaya yönelik başarısızlıkları bazı gerekçelerle açıklanmaktadır. Bu gerekçeler, uzun ve kısa süreli bellek gibi bilişsel süreçlerin yanı sıra sesbilgisel farkındalık becerilerinin (Akdağ ve Kargın, 2019; Albritton vd., 2018; Bentin ve Leshem, 1993; Carson vd., 2013; Doğan, 2012) ve sözcük dağarcığının eksikliğidir. Ayrıca etkili olmayan öğretim, okuma öğretimlerine yönelik düşük deneyim, yazılı metnin uygun olmayışı diğer gerekler arasındadır (McCulley vd., 2013).

1.6.1 Okumanın aşamaları

Okuma, temelleri okul öncesi dönem dil becerilerine dayanan, formel eğitim-öğretim döneminde öğrenilmesi ve öğretilmesi beklenen önemli bir beceridir (Kargın ve Güldenoğlu, 2019). Bireyin akademik yaşantısının en temel ve en önemli amaçlarından birisi olan okuma (Kargın vd., 2015) okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri

çözümledikleri, sözcük dağarcıklarına ekledikleri, deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında anlamlandırdıkları bu sözcüklerden oluşan cümleleri analiz edip ilgili bilgiye ulaştıkları bilişsel ve dilsel becerileri içinde barındıran karmaşık süreç olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2013; Cüre ve Yücesoy-Özkan, 2023; Kargın ve Güldenoğlu, 2019; Miller, 2015).

Bu çeşitli tanımların yanında okuma bazı bileşenlere sahiptir. Bu bileşenler; (a) sesbilgisel farkındalık, (b) ses bilgisi, (c) akıcılık (d) sözcük bilgisi (dağarcığı) ve (e) okuduğunu anlamadır.

Okuma becerisinde sesbirim, bir dilde tek başına herhangi bir anlamı olmayan fakat anlam değişikliği ortaya çıkartabilen en küçük ses birimi olarak tanımlanmaktadır (Ege, 2006; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Seyhun-Topbaş, 2007). Örneğin bir dildeki sesler tek başlarına bir anlam taşımazken (a, t, k, ı, o vs.) bir başka ses ile birleştiğinde anlamlı bir sözcüğe (at, et, ot vs.) dönüşürler. *Sesbilgisel farkındalık*, sözcüklerdeki birimleri işitme tanıma ve kullanma, sözel dilin ses yapısı hakkında farkındalık ve erişim, sözcüklerde yer alan seslerin tek tek fark edilme yeteneğidir (Torgesen vd., 1997). Sesbilgisel farkındalık seslerin bir araya gelerek sözcüklerin ortaya çıktığını anlamak, sözcüklerin seslerine hâkim olma bilgisi olarak tanımlanmaktadır (Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2015; Karakelle, 2004). Sesbilgisel farkındalığın çocukların okuma becerileri ile ilişkili olduğu, sesbilgisel farkındalık beceri düzeyi yüksek olan çocukların okuma becerilerinde daha başarılı olduğu araştırmalarca rapor edilmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Erdoğan, 2011; Gray ve McCutchen, 2006; Torgesen vd., 1997; Vaessen ve Blomert, 2013). Bir diğer bileşen olan *ses bilgisi*; yazılı dildeki sembollerin yani harflerin sözlü dildeki sesler ile ilişkilendirilmesi, bu ilişkinin anlaşılabilir kavranmasıdır. Ses bilgisinin temeli harf ve ses arasındaki ilişki ve bu ilişkinin öğretilmesidir (Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Akıcı okuma, okumanın üçüncü bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. *Akıcı okuma*, bir metni uygun bir hızda, noktalamaya, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek, geriye dönüp kelime tekrar etmeden, heceleme yapmadan, anlamak için çaba gösterilerek yapılan okumaya denir (Akyol, 2013). Sözcük tanıma ve ayırt etme becerisi, akıcı okuma sürecinin temelini oluşturmaktadır. Sözcük tanıma ve ayırt etme becerisi daha düşük öğrenciler çabalarının çoğunu bu aşamaya ayırdıkları için akıcı olmayan bir okuma alışkanlığı kazanmakla birlikte metni anlama noktasında da güçlükler

yaşamaktadır (Akyol, 2013). Dördüncü bileşen olan *sözcük bilgisi*, bireylerin hayatlarında maruz kaldığı, kullandığı sözcüklerin tamamıdır. Bireyin sahip olduğu sözcük bilgisinin hem akıcı okumayı hem de okuduğunu anlamayı daha mümkün kılan bir bileşen olduğu ifade edilmektedir (Kargın vd., 2015). Beşinci ve son bileşeni ise okuduğunu anlamadır. *Okuduğunu anlama*, metinlerde yer alan bilgileri anlamamanın, öğrenmenin yanı sıra, okumanın temel amacıdır. Yalnızca yazılı sembollerin seslendirilmesi, sözcüklerin çözümlenmesi ve akıcı bir şekilde seslendirilmesi değil okumada varılması hedeflenen nihai nokta okuduğunu anlamadır. Öğrenci okuduğu metni anlamadan gerçek bir okuma gerçekleşmemektedir (Baydık, 2014).

ÖÖG’de en fazla güçlüğün yaşandığı alanlardan birisi okumadır. Okuma becerisi bireyin okul yaşamı boyunca çok fazla gereksinim duyduğu bir akademik başarı alanı olmakla birlikte diğer akademik gelişim alanlarındaki başarının da anahtarı niteliğindedir (Erdoğan, 2011; Melekoğlu, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin okuma performansları incelendiğinde yukarıda kısaca açıklanan, okuma bileşenlerinden herhangi birisi ile ya da birkaç bileşen ile ilgili güçlük yaşadıkları görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar okurken harf/hece/sözcük atlama, değiştirme gibi hatalar yapmakta, akranlarına göre daha az akıcı ve belirli bir sürede daha az sözcük okuyabildikleri gözlemlenmektedir (Balıkçı, 2017; Baydık, 2014; Baydık, 2006). Okuma formel olarak okul çağından itibaren sistematik bir şekilde öğrenildiği için okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak okul çağındaki öğrencilere odaklanmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde de okuma becerisini etkileyen, ön koşul niteliğinde beceriler vardır.

1.7 Erken Okuryazarlık Becerileri

Okuma yazma becerisi okul çağı ile başlayan bir beceri alanı, formel öğretim etkinliklerinin daha az yer aldığı okulöncesi dönemlerde bahse konu olmayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak okul öncesi dönemden itibaren okuma becerisine temel olan bazı beceriler vardır. Bu beceriler erken okuryazarlık becerileri kapsamında ele alınmaktadır (Çetin, 2020; Kargın ve Güldenoğlu, 2019).

Erken okuryazarlık becerileri, çocukların okul öncesi dönemde, okul ortamında okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okuma yazma becerisine ilişkin bilgi, beceri ve tutumların bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kargın vd., 2015; National Reading Panel, 2010; Uzuner, 1997; Vaessen ve Blomert, 2013; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

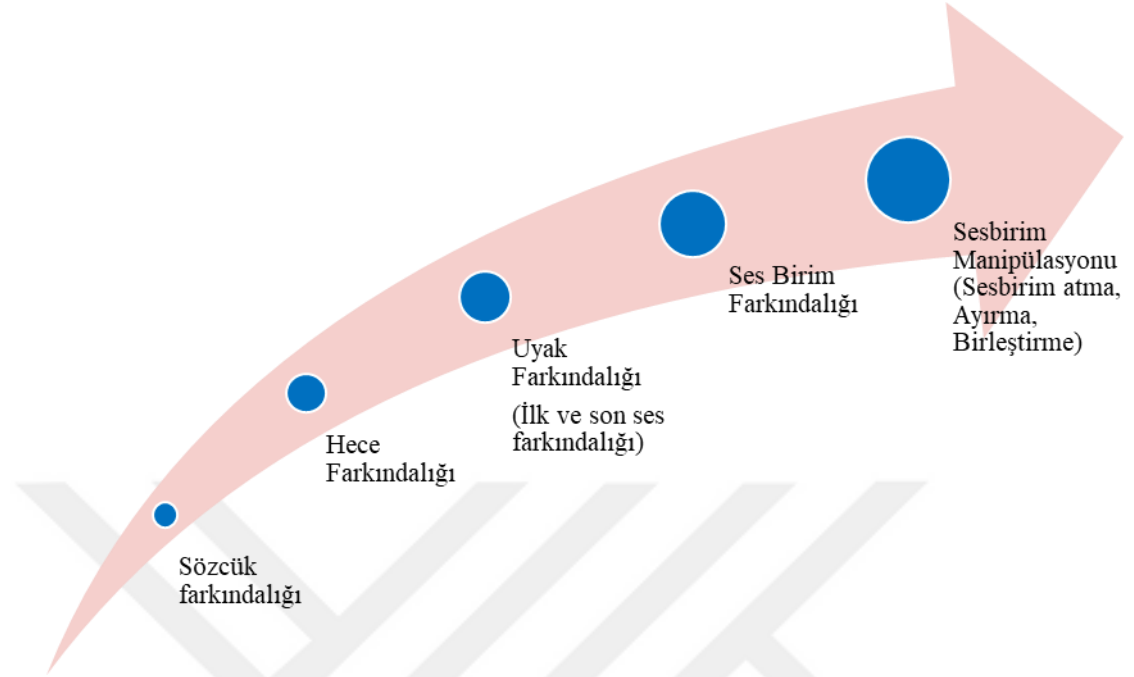
Erken okuryazarlık becerisinin, okuma başarısını yordayan önemli değişken olduğu ifade dilmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Juel, 1988). Okumayı önemli düzeyde etkileyen erken okuryazarlık becerisinin farklı alt boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar alanyazında, (a) sesbilgisel farkındalık, (b) alfabe ve ses bilgisi, (c) yazı farkındalığı, (d) yazı yazma ve (e) sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama olarak sıralanmaktadır. (Çetin, 2020; Kargın ve vd. 2015; Kargın vd., 2017; Kargın ve Güldenoğlu, 2019; Lonigan vd., 2008; Shanahan ve Lonigan, 2010).

1.7.1 Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, ses birim ve yazı birim arasındaki ilişkinin kavranması, sözcüklerin görsel ve işitsel yapısının anlaşılmasını kapsayan bir üstdil beceresidir. Üstdil becerisi ile belirtilmek istenen, bireyin sözcüğün anlamından çok konuşma dilindeki seslere, dilin yapısına odaklanmasıdır (Acarlar vd., 2002; Çetin, 2020; Karaman, 2014). Sesbilgisel farkındalık iki farklı boyuttan ele alınabilir. Birincisi manipüle edilen sesbirimin büyüklüğüdür. Bu manipülasyon büyük sesbirimlerden daha küçük ses birimlere doğru ilerler. Diğer boyut ise bireyin sadece manipülasyonları fark etmekle kalmayıp bizzat kendisinin yapması ile ilgilidir (Çetin, 2020; Kargın ve Güldenoğlu, 2019). Sesbilgisel farkındalık sözcükleri meydana getiren sesleri ayrıca duyabilmeyi, fark edebilmeyi içerir. Sözcükleri seslerine ayırmayı, sesleri bir araya getirerek sözcükler oluşturabilmeyi, sözcükleri hecelerine, heceleri seslere bölebilmeyi, sözcüklerin uyaklı olup olmadığını fark edebilmeyi, sözcüklerin ilk, orta ve son seslerini fark edebilmeyi ve bu sesleri manipüle edebilmeyi içermektedir (Carroll vd., 2011; Karaman, 2014; Turan, 2014). Sesbilgisel farkındalık becerisi daha düşük olan öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında hatta tüm ilkokul yaşamında okuma becerilerinin daha zayıf olduğu görülmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Browder vd., 2012; Juel, 1988; Torgesen vd., 1994; Yeh ve Connell, 2008). Yeh ve Connell (2008) sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamındaki, sesleri gruplama, ayrıştırma, bölme, ekleme ve çıkarmalar yapma becerisinin diğer erken okuryazarlık (sözcük dağarcığı, uyak farkındalığı) becerilerine göre okuma öğrenmede daha güçlü bir yordayıcı olduğunu ifade etmiştir.

Şekil 1.2

Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi



Not. Turan, (2014)'ten uyarlanmıştır.

Okuma, yazma gibi akademik gelişim alanının başat becerilerinin öğrenilmesinde önemli bir etkiye sahip olan sesbilgisel farkındalık becerisinin bir gelişim süreci vardır. Şekil 1.2'de yer alan bu gelişim süreci aynı zamanda kendi içinde bir hiyerarşi barındırmaktadır. Erken gelişen sesbilgisel farkındalık becerilerinin, dilin yapısı ile ilişkili olduğu, daha basit sayılabilecek beceriler olduğu görülmektedir. Devamında ortaya çıkan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ise daha karmaşık ve daha zor beceriler olduğu ifade edilmektedir (Çetin, 2020; Turan, 2014).

Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiği fark edildiğinde cümle düzeyinde sesbilgisel farkındalığın oluştuğunu söylenebilir. Cümlede yer alan sözcükleri saymak bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Sözcük düzeyinde sesbilgisel farkındalık becerileri ise farklı seviyelerde ortaya çıkabilir. Bu seviyeler, hece, uyak ve fonem seviyeleridir. Öğrenciler sözcüklerin farklı ses birimlerine ayrılabildiklerini fark ettiklerinde, hece farkındalığının kazanıldığı söylenebilir (Turan, 2014). Hece farkındalığından sonra uyak farkındalığı gelir. Hece ve uyak düzeyinde sesbilgisel farkındalık daha büyük bir ses birimi ile ilgilidir. Ancak fonem düzeyindeki sesbilgisel farkındalık en küçük birim ile ilgilidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri genelde büyük ses gruplarından daha küçük ses gruplarına doğru öğrenilmektedir. Bu düzeyde farkındalık gösteren çocuklar sözcüğü oluşturan seslerin farkındadır (Çetin, 2020; Pullen ve Justice, 2003).

Çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimi büyük oranda aynı sırayı izler, aynı aşamaları takip eder. Ancak bu beceriye yönelik performansları birbirinden farklı olabilir. Bu durumun ortaya çıkmasında birden çok neden olabilir. Evde ya da okul ortamındaki erken okuryazarlık ortamı, bu beceriye yönelik deneyimler ve bu deneyimlerin niteliği bu durumu etkilemektedir. Bunların yanı sıra bireysel farklılıklar, çocuğun eğilimleri ve olası bir özel gereksinim durumu sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı etkileyebilecek önemli değişkenler arasındadır (Çetin, 2020; Gengeç vd. 2022).

Özetle sesbilgisel farkındalık hakkında bilinmesi gerekenler;

- Konuşmada sözcüklerin anlamından bağımsız, sesleri manipüle etme becerisidir.
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin en zor yönü ses birimlerin manipüle edilmesidir.
- Sesbilgisel farkındalık, verilen sesleri eşleştirme, birleştirme ve onlara ekleme yapma, sözcükleri seslerine ayırma, sözcükte yer alan bazı sesleri atma becerilerinin bir sentezi olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Sesbilgisel farkındalık okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır.
- Sesbilgisel farkındalık uygun öğretimsel planlamalar ile öğretilmesi mümkün bir beceridir.
- Sesbilgisel farkındalık genelde büyük ses birimlerinden daha küçük ses birimlerine doğru ilerlemektedir.

1.7.2 Yazı farkındalığı

Yazı farkındalığı; bireyin çevresindeki yazı, yazılı işaret, grafikler ile ilgili bilgileri, yazı ve sembolleri tanımlayabilmesini, grafikler ve resimler arasındaki farkı bulabilmesini, yazılı sembollerin bir dili temsil ettiğini ve yazının konuşma dili ile güçlü bir ilişkisinin olduğunu fark edebilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanabilir. Daha kısa bir ifade ile yazı farkındalığı, yazı ve sözel dil (konuşma dilinin) arasındaki güçlü ilişkinin anlamlandırılmasıdır (Çetin, 2020; Bayraktar ve Temel, 2014b; Justice ve Ezell, 2001; Karaman, 2014).

Okul öncesi dönem çocuklardaki yazı farkındalığı performansı, alfabe ve ses bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerileri de dahil olmak üzere, okuma becerisinin diğer

bileşenleri ile önemli ölçüde ilişki içindedir. Okul öncesi dönem yazı farkındalığına yönelik yapılan araştırma bulguları, yazı farkındalığının ilerleyen dönem okuma başarısı için faydalı olduğunu ve önemli bir yordayıcı olduğunu ifade etmektedir (Çetin, 2020; Kargın ve Güldenoğlu, 2019; Kargın vd., 2015; Shanahan ve Lonigan, 2010; Taş, 2020).

Çocuklar yazı farkındalığı ile birlikte bazı beceriler kazanmaktadır. Bunlar;

- Çevredeki yazı içeren sembollerin bir mesaj içerdiğini öğrenirler.
- Yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya akan yazılı bir konuşma şekli olduğunu fark ederler.
- Yazı birimleri olan harf ve sözcükleri ayırt ederler.
- Sözcük sınırlarını öğrenirler böylece sözcük farkındalığı gelişir.
- Sözcüklerin harflerden oluştuğunu öğrenirler.
- Harfler arası ayırım yapabilirler.
- Resim ve harf arasındaki farkı öğrenirler.
- Kitabı doğru tutma becerisi gelişir, ön ve arka kapağı, sayfa alt ve üst bölümünü öğrenirler.
- Yazının farklı işlevlerini öğrenirler (Çetin, 2020; Karaman, 2014; Lesiak, 1997; Zucker vd., 2009).

1.7.3 Alfabe ve harf bilgisi

Amacı okuma ve yazmayı bireye kazandırmak olan alfabe bilgisi, sesler ile harfler arasındaki ilişkinin fark edilmesi ile birlikte harfleri tanımlama becerisidir (Bayraktar ve Temel, 2014b; Çetin, 2020; National Early Literacy Panel, 2008). Alfabe bilgisi görsel tanımanın ötesinde, harf isimlerinin öğrenilmesini de içermektedir. Erken okuryazarlık kritik becerilerinden birisi olan alfabe bilgisi, öğrencilerde harfler ile sesler arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Piasta, 2014). Alfabe bilgisinin öğrenilmesi için kritik dört bileşen söz konusudur. Bunlar (a) *harf-şekil bilgisi*, temel bileşen olarak karşımıza çıkan bu beceri, harflerin ayırt edilmesi becerisidir. İkinci bileşen (b) *harf-isim bilgisi*, bu bileşende öğrenciler harflerin birer sembol olması ile birlikte aynı zamanda bir isimlerinin olduğu bilgisini kazanır. Bir diğer bileşen (c) *harf-ses bilgisi*, harflerin sesleri temsil ettiğinin fark edildiği süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü ve son bileşen ise (d) harf yazma yeteneğidir. *Harf yazma yeteneği*; okul

öncesi dönem öğrencilerden beklenen bir beceri değildir. Ancak bu bileşenin heceleme ve harf seslerini fark etme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Çetin, 2020; Karaman, 2014).

Yazı dilinin sembolleri ile konuşma dilinin sesleri arasındaki ilişki anlamlandırılmaya başlandıkça ve söylenenlerin yazılabileceği, sesler ile harfler arasındaki ilişkinin çözümlenmesi bireyin iyi bir okur olmasına daha fazla olanak sağlayabileceği dile getirilmektedir (Lesiak, 1997; Piasta, 2014). Çocuklar alfabe ve harf bilgisi ile birlikte bazı beceriler kazanmaktadır. Bunlar;

- Alfabedeki büyük ve küçük harfleri tanırlar, öğrenirler.
- Kendi isminde yer alan harfleri öğrenirler.
- Öğrenmiş olduğu harfleri çevresinde bulunan materyaller (afiş, tabela vs.) içinde gösterirler.
- Öğrenmiş olduğu harf ile ilişkili tespitite bulunurlar. Örneğin “a” sesi ile başlayan sözcükler söyleyebilirler.
- Harf şekli ve ses, ilişkisi geliştirirler.
- Sıklıkla maruz kaldıkları sözcükleri metin içinde tanırlar (Karaman, 2014).

1.7.4 Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama

Sözcük bilgisi, öğrencilerin okuma, dinleme (alıcı dil), yazma ve konuşmada (ifade edici dil) anlaşılan, kullanılan sözcüklerin tamamını içermektedir. Sözcük bilgisi alıcı dil ve ifade edici dil gelişimine paralellik göstermektedir (Çetin, 2020; Er, 2020; Karaman, 2014). Bireyler arasında sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerileri farklılık gösterebilir. Bu durumun nedeni tam olarak bilinmese de okuma becerisine yönelik hazır bulunuşluk düzeyinin ve anne babanın güçlü, etkili iletişiminin ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Huttenlocher vd., 1991).

Çocukların okuma becerilerini önemli ölçüde etkileyen sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri ile birlikte sözel dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Sözcük bilgisi ve konuşma yeteneği dili anlama ve konuşma dilindeki bilgiye vakıf olma, kavrayabilme süreçlerini kapsamaktadır. Ayrıca sözcük bilgisi sesbilgisel farkındalık becerilerini destekliyor olmasından dolayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuma becerisini etkilemektedir (Kargın ve Güldenoğlu, 2019; Yazıcı ve Dereobalı, 2014; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okuma (dialogical reading) önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli kitap okuma hem sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama erken dönem okuryazarlık becerisini desteklemekte hem de geleneksel okuma (okul dönemi) performansına olumlu katkılar sunmaktadır (Er, 2020; Whitehurst vd. 1988).

1.7.5 Yazı yazma

Okul öncesi dönem çocukların yazı yazma becerisine yönelik de girişimleri bulunmaktadır. Erken dönem yazı yazma becerisi, bir sembol (harf, rakam) yazmaktan öte kendi içinde, çocuğa göre, anlamlı karalamalar, işaretler ve kalemle dilin ifade edilebileceğine yönelik bir farkındalıktır (Çetin, 2020). Çocuğun yazının nasıl yazıldığına yönelik bilgilenme sürecidir. Bu süreçte çocuk, dinlediği bir öyküyü, başından geçen bir olayı ya da ailesine vermek istediği bir mesajı bu karalamalar aracılığıyla iletiyormuş gibi yapabilir. Bir başkası için fazla anlamlı olmayan bu karalamalar ve çizimler ancak çocuğun anlatması ile anlaşılır bir hal almaktadır. Çocukların yazı yazmaya yönelik ilk deneyimleri, bahsedildiği üzere, çoğunlukla karalama ve çizimler içermektedir. Bu karalamalar eğer soldan sağa doğru ilerliyor ise bu durum yazının yönünün keşfedilmesi ile ilişkilendirilebilir. Yazı hakkındaki deneyim ve bilgi arttıkça karalamaların içine harfler de girmeye başlamaktadır. Bu karalamalara eklenen ilk harfler, daha fazla maruz kaldıkları ve özellikle isimlerinde yer alan harflerdir. İlerleyen süreçte erken okuryazarlık becerilerinin önemli bileşenleri harf-ses bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini de kullanarak hecelerin keşfedilmesine yönelik önemli bir adım atmış olacakları dile getirilmektedir (Çetin, 2020; Karaman, 2014).

Okuma becerisi bir süreç olarak ele alındığında, bireylerin yetkin bir okuyucu olabilmeleri için tamamlamaları gereken birden çok aşamadan bahsedilmektedir. Bunlar erken okuryazarlık, çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileridir. Bu aşamaların arasında bir hiyerarşi olduğu, bu aşamalardan herhangi birisinde yaşanan bir güçlüğü okumanın diğer bileşenlerini de etkileyebileceği dile getirilmektedir (Albritton, vd., 2018; Kargın, vd., 2017; Ehri, 2001). Bu hiyerarşi dikkate alındığında erken dönem okuryazarlık becerilerinin, okuma becerisinin öğrenilmesinde ve gelişmesinde temel niteliğinde olduğu söylenebilir (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve

Stainthorp, 2007; Ergül vd., 2016; Gray ve McCutchen, 2006; Juel, 1988; Kargın vd., 2017; Torgesen vd., 1994).

Erken okuryazarlık becerileri okumayı erken yaşta öğrenebilmekten öte bireylerin ilköğretim ve hatta ortaöğretim dönemlerinde okuryazarlık başarısını etkileyen bir erken dönem becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken dönem okuryazarlık becerileri ilköğretime geçişte akademik becerilerin öğrenilmesini kolaylaştıran bir önkoşul becerisi kapsamında ele alınmaktadır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004; Ergül vd., 2016; Juel, 1988; Vaessen ve Blomert, 2013). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri ve dil yeterlikleri iyi olan çocukların daha iyi okuma becerisine sahip olma ihtimalleri yüksektir (Roberts, 2011). Bu önemli becerilerin temelini harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık becerileri ve sözel dil becerileri oluşturmaktadır. Başta sesbilgisel farkındalık becerileri olmak üzere, yordayıcılığı yüksek erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan erken müdahale programlarının (öğretim etkinliklerinin) sonucunda hem tipik gelişim gösteren hem de risk altındaki olan ve düşük sosyo-ekonomik yaşam koşulları olan dezavantajlı çocukların okuma becerisinde olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Albritto vd., 2018; Ehri vd., 2001; Akdal ve Kargın, 2019; Kruse vd., 2015; Suggate, 2016; Vaughn vd., 2003; Turan ve Akoğlu, 2011). Okuma becerisi diğer akademik gelişiminin alanları için de bir temel olduğu varsayımdan hareketle, okuma başarısının temelini oluşturan erken okuryazarlık, bireyin bütün akademik gelişim alanlarındaki başarısını yordayacak bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Alexander ve Slinger-Constant, 2004; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Erdoğan, 2009; Karakelle, 2004; Kargın vd., 2017; Gray ve McCutchen, 2006; Juel, 1988; Yeh ve Connel, 2008).

İlgili alanyazını incelendiğinde erken okuryazarlık alanında yapılan çalışmaların hem yöntem hem katılımcılar açısından çeşitliliğinin olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın konusu ile daha yakından ilgili olduğu düşünülen araştırmalar Tablo 1.2’de çeşitli başlıklar altında incelenmiş ve kronolojik olarak listelenmiştir. İlgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar araştırmanın gereksinimi destekleyecek şekilde tartışılmıştır.

1.8 İlgili Araştırmalar

Tablo 1.2

İlgili Araştırmalar

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Gökkuş ve Akyol (2020)	Fonolojik farkındalık öğretiminin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisi	Deney 24 Kontrol 23 İlkokul 1	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Araştırmada; Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Deney grubuna yapılan müdahale sekiz hafta (40 oturum, 15-30 dk.) sürmüştür. Bulgular, uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlemiştir. Uygulanan müdahale programının fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve kelime bilgisi boyutlarında etkili olduğu görülmektedir.
Akdal ve Kargın (2019)	SESFAR müdahale programının, zayıf sesbilgisel farkındalık becerileri olan okul öncesi çocuklara olan etkisi	Deney 10 Kontrol 10 60 ay	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Araştırmada, EROT alt testi Sesbilgisel Farkındalık Testi kullanılmıştır. Bulgular, SESFAR müdahale programının düşük sesbilgisel farkındalık becerisi olan okul öncesi öğrencilerde etkili olduğunu ortaya koymuştur. SESFAR uygulaması 20 dakikada süren oturumlardan oluşmaktadır ve sekiz hafta sürmüştür.
Albritton, vd. (2018)	Okul öncesi öğretmenlerin küçük gruba yönelik uyguladıkları fonolojik farkındalık müdahale programının ve öğretmenlere verilen geribildirimlerin etkileri	5 Öğretmen ve sınıflarındaki 24 öğrenci	Tek Denekli araştırma	Araştırmada öğretmen aracılı müdahale yapılmıştır. Eğitimin sonunda öğretmenler %90 başarılıdır. Programın uygulanması sürecinde, uygulamalar kaydedilmiş ve verilen geri dönütler bireysel olarak yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin geliştirilen müdahale programını doğru şekilde uyguladıklarını göstermektedir. Öğrenciler ile ilgili sonuçlara bakıldığında da yine tüm gruplarda performansların arttığı görülmektedir. Doğru sözcük sayısı ortalamaları müdahale sonrası elde edilen puanların tüm gruplarda başlama düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Olszewski, vd. (2018)	Etkileşimli kitap okumanın okuma yetersizliği olan bireylerdeki etkileri	1 öğrenci yaygın gelişimsel gerilik	Tek Denekli Araştırma	Bulgular, okuma güçlüğü olan bir çocukta sesbilgisel farkındalık becerilerindeki gelişmeyi ortaya koymaktadır. Hem anlam odaklı hem de kod (çözümleme) odaklı dil becerilerindeki gelişim, küçük çocuklarda nitelikli okumayı desteklemek için bu becerilerin birlikte öğretilmesi gerektiği fikrini desteklemektedir.
Parpucu ve Dinç (2017)	Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programının fonolojik farkındalık üzerindeki etkisi	Deney 24 Kontrol 19 60-72 ay	Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel	Araştırmada; Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği ile öntest-son test verileri toplanmıştır. Programdaki etkinlikler sekiz hafta, haftada üç gün bir saatlik oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Son testlerden elde edilen ölçek puanları hem toplam puan hem de ölçek alt puanları deney grubun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.
Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016)	Öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkileri	Okul öncesi 85	Boylamsal Araştırma	Araştırmada; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Kelime Okuma Değerlendirme Aracı ve Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bulgular; iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip olan öğrencilerin, okuma doğruluğu açısından benzer performans sergilediğini göstermiştir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, zayıf olanlara göre daha iyi performans göstermişlerdir.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Pinto vd. (2016)	Okuma yazma ve matematik becerilerinin yordacılarının belirlenmesi	202 Öğrenci	Boylamsal Araştırma	Araştırmada, İşitsel Ayırt Etme Testi, Fonolojik Karıştırma ve Görsel-Sözel İlişkilendirme Yeteneği Testi kullanılmıştır. Bulgular; bellek, koordinasyon, üstbiliş gibi beceriler, genel beceriler, dil becerileri, sesbilgisel farkındalık, aritmetik bilinci gibi becerileri ise özel beceriler olarak gruplamışlardır. Özel ve genel beceri alanlarının okuma, yazma ve matematik becerilerini nasıl etkileğine ilişkin bulgular, her iki grup beceri alanlarının okuma, yazma ve matematik becerilerini pozitif anlamda etkilediğini ve özel alan becerilerinin ise etki büyüklüğünün daha yüksek olduğunu söylemektedir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık düzeyinin hem okuma hem de matematik becerileri ile olumlu yönde ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.
Kruse vd. (2015)	Küçük gruplarda Müdahaleye Tepki (RTI) modelinde Aşama 2 öğretimi için tasarlanan fonolojik farkındalık müdahalesinin etkililiği	7 öğrenci 48-59 ay Zayıf erken okuryazarlık düzeyi	Tek Denekli Araştırma	Araştırmada, Test of Preschool Early Literacy (Okul Öncesi Erken Okuryazarlık Testi), First Sound Fluency (İlk Ses Akıcılığı), Word Parts Fluency (Kelime Parçalarının Akıcılığı), Letter Naming Fluency (Harf İsimlendirme Akıcılığı) kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların müdahale sonucunda ilk ses tanıma becerisinde olumlu kazanımlar elde ettiğini, sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisinde gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur.
Hansen vd. (2014)	Zihin ve gelişimsel yetersizliği olan anaokulu çocuklarına fonolojik farkındalık becerilerinin öğretilmesine yönelik bir müdahalenin etkisi	5-6 yaş Zihin ve gelişimsel gerilik	Tek Denekli Araştırma	Yapılan Müdahale, çocukların oyun zamanına eklenmiş ve doğal olarak oluşan koşullar altında uygulanan, çok bileşenli bir müdahaledir. Özel eğitim anaokulundaki altı çocuğa hece bölümlleme, ilk ses tanıma ve fonem bölümlleme öğretilmiştir. Bulgular, tüm çocukların her beceride kazanım elde ettiğini göstermiştir. Sonuçlar zihin ve gelişimsel yetersizliği olan küçük çocuklara yönelik sesbilgisel farkındalık müdahalesinin etkisini ortaya koymuştur.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Bayraktar ve Temel (2014a)	Yazı ve ses farkındalığı eğitiminin (OHYEP) okuma-yazma üzerinde etkisinin incelenmesi	Okul öncesi 29	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Araştırma, GEÇDA, Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır. OHYEP, 60 dakika öğretim oturumları, haftada üç defa, dokuz hafta olarak sunulmuştur. Bulgular, OHYEP'in çocukların ses farkındalığı, yazı farkındalığı ve ilkokuldaki okuma-yazma beceri puanlarını yükselttiğini ortaya koymuştur. Sözcük ve yazı farkındalığı ölçek toplam ve alt boyutlarından elde edilen sonuçların deney grubu lehine anlamlı fark yarattığı görülmektedir. Ayrıca Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Testi Beceri Alt Boyutları, Okuma Yazma Testinden elde edilen izleme verilerinin deney grubu lehine manidarlık taşıdığı görülmektedir.
Carson vd. (2013)	Dil gelişimde gerilik olan ve olmayan öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından yoğun ve kısa periyodla uygulanan fonolojik farkındalık eğitimlerinin etkililiği	129 öğrenci 5 yaş (60 ay) 12 öğretmen	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Araştırmada, fonolojik farkındalık becerisini değerlendirmek için bilgisayar tabanlı bir uygulama kullanılmıştır. Bulgular, kısa sürede yoğun bir fonolojik farkındalık eğitimi alan öğrencilerin genel eğitim programına tabi öğrencilerden yıl sonu yapılan ölçümlerde, fonolojik farkındalık, heceleme ve okuma becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Uygulama 10 hafta sürmüştür.
Akoğlu ve Turan (2012)	Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan fonolojik farkındalık beceri eğitiminin okumaya olan etkisi	Deney 6 Kontrol 6 9-12 yaş Hafif düzey zihin	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Araştırmada, Ankara Artikülasyon Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi, Sözlü Okuma Testi araçları kullanılmıştır. Bulgular; alıcı dil, fonolojik farkındalık becerileri, okuma sırasındaki hata sayısı, fonolojik farkındalık becerisine bağlı okuma hatalarında katılımcı lehine gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Browder vd. (2012)	Çok bileşenli bir erken okuryazarlık müdahalesinin farklı yetersizliği olan öğrencilerdeki etkisi	Deney 41 kontrol 42 öğrenci	Boylamsal Araştırma	Araştırmada, Sözsüz Okuryazarlık Değerlendirmesi, Resimli Kelime Bilgisi Testi, Erken Okuma Becerisi Testi, Sözlü ve Yazılı Dil Ölçeği ve farklı zekâ testleri kullanılmıştır. Bir akademik yıl boyunca süren müdahaleden sonra araştırma bulguları, çok bileşenli erken okuryazarlık müdahalesinden yararlanan deney grubunun küçük ila orta etki büyüklükleriyle (.30–.49) kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek ortalama okuryazarlık puanlarına sahip olduğunu göstermiştir.
Erdoğan (2012)	Birinci sınıf öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi	Birinci sınıf 126 öğrenci	Tarama Modeli	Araştırma, Temel Okuma-Yazma Ölçeği, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazma Becerisi ölçekleri, Mekanik Okuma Ölçekleri ve Okuduğunu Anlama Ölçekleri kullanılmıştır. Bir ve ikinci dönem ortaları ve sonlarında okuduğunu anlama ve yazma becerileri yeniden ölçülmüştür. Bulgular, her ölçüm döneminde, birinci ve ikinci dönem orta ve sonlarında fonolojik farkındalık becerilerinin okuma-yazma becerilerini önemli ölçüde yordadığı sonuçları ortaya çıkarmıştır.
Doğan, (2012)	ÖÖG riski olan beş-altı yaş çocuklar için uygulanan erken müdahale eğitiminin etkisi	Deney 20 kontrol 20 Okul öncesi 60-72 ay	Ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen	Araştırma, Bracken Temel Kavram Ölçeği İfade Edici Formu, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi (B formu), Gessell Gelişim Figürleri Testi kullanılmıştır. Bulgular, deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında manidar bir farkın olduğu göstermektedir. Şekil sabitliği, şekil zemin ayırımı, göz-motor koordinasyonu, mekân konum ve mekân ilişkilerinin algısı, konum algısı, fonolojik farkındalık, ifade edici ve alıcı dil gelişimi, zaman, miktar, kopya etme, sıralama, sosyal farkındalık ve benlik algısı ile ilgili ölçme sonuçlarının deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Turan ve Akoğlu (2011)	Okul öncesinde fonolojik farkındalık eğitiminin, fonolojik farkındalık becerisine olan etkisi ile artikülasyon ve işitsel ayırt etme ile olan ilişkisi	Deney 18 Kontrol 11 65 ay	Ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen	Araştırma, Ankara Artikülasyon Testi, İşitsel Ayırt Etme Testi, Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi kullanılmıştır. Müdahale 15 oturumdan oluşmaktadır. Bulgular, uygulanan müdahale programının fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılmasında etkili olduğu görülmektedir.
Rabinson (2010)	Sınıf temelli, gömülü fonolojik farkındalık programının anaokulu çocuklarında okuma ve heceleme becerileri üzerindeki etkisi	3 sınıf deney 3 sınıf kontrol grubu	Ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen	Araştırmada, okuma becerileri (harf tanımlama, yazıyla ilgili kavramlar, kelime çözümleme, kelime yazma, kelimelerdeki sesleri kaydetme ve metin düzeyinde okuma) yıl sonunda ölçülmüştür. Bulgular, okuma bağlamında öğretilen sınıf temelli fonolojik farkındalık programına katılan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha fazla fonolojik farkındalık becerileri, heceleme becerileri ve okuma becerileri sergilediklerini göstermiştir.
Browder vd. (2008)	Erken okuryazarlık müdahale programının yetersizliği olan bireyler üstündeki etkileri	23 öğrenci Gelişimsel gerilik	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Araştırmada, Sözsüz Okuryazarlık Değerlendirmesi, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirmesi, Peabody Resim Kelime Bilgisi Testi-III kullanılmıştır. Bulgular, araştırmacılar tarafından geliştirilen müdahalenin deney grubu için istatistiksel olarak anlamlı farkı ortaya çıkardığını göstermektedir.
Ziolkowski ve Goldstein, (2008)	Tekrarlı kitap okuma sırasında gömülü fonolojik farkındalık müdahalesinin dil gecikmesi olan okul öncesi çocuklar üzerindeki etkileri	13 öğrenci Dil gelişim geriliği düşük SED	Tek Denekli Araştırma	Araştırma bulguları, gömülü öğretim yöntemi ile sunulan etkileşimli kitap okumanın fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Babayiğit ve Stainthorp (2007)	Okul öncesi dönemde fonolojik farkındalığın, erken okuma ve heceleme becerilerindeki rolü	56 okul öncesi	Boylamsal Araştırma	Araştırmada Wechsler Zekâ Ölçeği'nin Türkçe Versiyonu (WISC-R) ve Raven'ın Renkli Progresif Matrisi kullanılmıştır. Bulgular, fonolojik farkındalık becerisinin ilk iki yılda okuma becerisine çok güçlü bir katkı sağlamadığı ortaya koysa da yazma becerisinin daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca heceleme becerisinin okuma becerisine olan etkisi diğer bir güçlü yordayıcıdır.
Gray ve McCutchen (2006)	Fonolojik süreçlerin sözcüğü tanımlama ve cümleyi anlamada nasıl bir rol oynadığının, okuma süreçleri ile nasıl bir ilişkisinin olduğunun incelenmesi	Okul öncesi 82 Birinci ve ikinci sınıf 70	İlişkisel tarama	Araştırmada Test of Phonological Awareness (Sesbilgisel Farkındalık testi) ve MacGinite Okuma Testi kullanılmıştır. Bulgular, her iki yaş grubu için, okul öncesi ve okul çağı, Fonolojik farkındalık becerisinin okuma ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Fonolojik farkındalık, sözcük okuma ve anlama arasında olumlu ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca sözcük okuma ile fonolojik farkındalık arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
Aarnoutse vd. (2005)	İlkokul ikinci sınıfta erken okuryazarlıktaki hangi becerilerin kelime tanıma, okuduğunu anlama ve yazım becerilerinin gelişimini belirlediğinin incelenmesi	İlkokul birinci sınıf 243	Boylamsal Araştırma	Araştırmada Kelime Testi (Vocabulary Test), Dinleme Anlama Testi (Listening Comprehension Test), Kavramsal Bilgi Testi (Conceptual Knowledge Test), Cümle Hatırlama Testi (Sentence Recall Test), Kafiye Testi (Rhyming Test), Anaokulu için İlk Fonetik Testi (Initial Phoneme Test for kindergarten), Harf Testi (Letter Test), Bir Dakikada Testi (Letter Test), Okuduğunu Anlama Testi (Reading Comprehension Test), kullanılmıştır. Okulöncesi ikinci dönem, birinci ve ikinci yıl sonu ölçümler yapılmıştır. Bulgular; fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve sözcük öğrenme hızının okuduğunu anlama becerisini pozitif olarak etkilediği görülmektedir. Erken okuryazarlık düzeyinin ileri dönem okuma becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Tablo 1.2*İlgili Araştırmalar (Devam)*

Yazar	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Bulgular
Vaughn vd. (2003)	Okuma güçlüğü olan öğrencilere yapılan öğretimlerin etkililiği	77 öğrenci Okuma güçlüğü olan öğrenci	Tekrarlanan ölçümler	Araştırmada, Texas Primary Okuma Envanteri, Woodcock Okuma Yeterlilik Testi, Kelime Saldırısı ve Parça Anlama, Sözlü Okuma Akıcılığı Testi kullanılmıştır. Bulgular, bir öğretmen bir öğrenci, bir öğretmen üç öğrenci ve bir öğretmen 10 öğrenci olarak belirlenen gruplara benzer yoğunlukta ve sürede yapılan öğretimler sonucunda küçük grup (bir öğretmen 10 öğrenci) ile yapılan öğretimlerin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ses manipülasyonu, akıcı okuma ve anlama becerilerinde öğrenci lehine kazanımlar olduğu ve bu kazanımların izleyen dönemlerde de korunduğu görülmektedir.
Ukrainetz vd. (2000)	Paylaşımlı okuma (Shared Reading) ve yazmanın fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi	36 çocuk 5-6 yaş Zayıf erken okuryazarlık düzeyi	Ön test-son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen	Araştırmada gömülü öğretim ve doğal öğretim kullanılmıştır. Öğretimler haftada üç defa 30 dakikadan oluşan oturumlar ile yapılmıştır. Toplamda yedi hafta sürmüştür. Bulgular, gömülü, doğal öğretim yöntemleri ile yapılan paylaşımlı kitap okumanın fonolojik farkındalık becerisi puanlarını deney grubu lehine etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle ilk ses, son ses farkındalığı ve ses manipülasyonu konusunda yapılan öğretimden kaynaklı bir olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir.
Guidry, (1993)	Düşük fonolojik farkındalık becerisi olan okul öncesi öğrencilere yapılan küçük grup ve büyük grup öğretim uygulamalarının etkilerinin incelenmesi	Deney 24 Kontrol 24 Okul öncesi	Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen	Araştırmada, Dil Bölümlerinin Farkındalığı Testi, Başlangıç Ses Akıcılığı Testi kullanılmıştır. Bulgular, düşük fonolojik farkındalık becerisi olan okul öncesi öğrencilerin küçük grup ile yaptıkları öğretimlerin sınıf çaplı öğretimlerinden daha etkili olduğunu, küçük grup ortamında sunulan öğretimlerin düşük fonolojik farkındalık beceri olan öğrencileri fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan öğrenci performansına yaklaştırdığını ortaya koymuştur. Yapılan uygulama haftada iki defa 15-20 dakikalık oturumlar şeklinde altı hafta sürmüştür.

Alanyazın incelediğinde, erken okuryazarlık becerisinin formel okuryazarlığa temel oluşturan bir beceri olduğu görülmektedir. Araştırmalar erken okuryazarlık becerilerinin, okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yılından yapılan sistematik öğretim uygulamaları ile gelişen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan öğretimsel müdahalelerin sonucunda zayıf erken okuryazarlık becerisine sahip öğrencilerin bu beceri bağlamında geliştiği ve erken okuryazarlık becerisi yüksek olan öğrencilerle benzer düzeylere geldiği görülmektedir (Albritton vd., 2018; Bentin ve Leshem, 1993; Carson vd., 2013; Doğan, 2012; Gökkuş ve Akyol, 2020; Guirdry, 2003; Akdal ve Kargın, 2019; Kruse vd., 2015; Papucu ve Dinç, 2017; Ukrainetz vd., 2000; Turan ve Akoğlu, 2011).

Erken okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan araştırmaların katılımcılarının ağırlıklı olarak tipik gelişim gösteren bireyler olduğu görülmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Pinto vd., 2016; Turan ve Akoğlu, 2011). Ancak literatürde zihin yetersizliği, yaygın gelişimsel gerilik, dil gelişimi geriliği, ÖÖG gibi özel gereksinimi olan bireylerin de dahil edildiği araştırmalarında olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerde de sistematik müdahalelerin katılımcı lehine anlamlı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sonuçlar tipik gelişimi olan öğrenciler ile kıyaslandığında, Ehri vd. (2001) meta analiz çalışması tipik gelişimi ve risk grubunda olan öğrencilerin sistematik müdahalelerden sonra ortaya çıkan etki büyüklüğü değerlerinin benzer olduğunu ortaya koymuştur (Akoğlu ve Turan, 2012; Browder vd., 2012; Browder vd., 2008; Doğan, 2012; Erdoğan ve Celep, 2018; Hansen vd., 2014; Olszewski vd., 2018; Vaughn vd., 2003; Ziolkowski ve Goldstein, 2008).

Erken okuryazarlık becerisine yönelik yapılan araştırmaların sıklıkla okuma becerisiyle bir ilişkisi olup olmadığına odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu hipotezi temel alan araştırmalar erken okuryazarlık becerisi ile okuma arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Juel, 1988). Okul öncesi dönemde düşük erken okuryazarlık becerisine sahip olan öğrencilerin okul döneminde okuma güçlüğü yaşamaları muhtemeldir (Guirdry, 2003). Başka bir ifadeyle erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, okumada başarıyı getirmekle birlikte, okuma güçlüklerinden kaynaklanan eşitsizlikleri de azaltabileceği ifade edilmektedir (Carson vd., 2013; Torgesen vd., 1994)

Bu bağlamda yapılan boylamsal araştırmalar, okul öncesi dönemde sesbilgisel (fonolojik) farkındalık becerisi başta olmak üzere erken okuryazarlık becerisi zayıf olan öğrencilerin okul döneminde zayıf okuma becerisine, erken okuryazarlık becerisi iyi olan öğrencinin ise daha iyi okuma becerisine sahip olduğu bulgusunu ortaya koymuştur (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Browder vd., 2012; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Yeh ve Connell, 2008). Torgesen vd. (1994) göre, okuma öncesinde yapılan sistematik erken okuryazarlık becerisi öğretimlerinin, okuma güçlüğünün görölme sıklığını önemli ölçüde azaltmanın yegâne yolu olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca okuma becerisi zayıf olan bireylerin yazma becerisinin de zayıf olduğu bulgusundan hareketle (Juel, 1988) erken okuryazarlık becerisinin sadece okumayı değil yazma becerisini hatta matematik becerisini de (Pinto vd., 2016) etkileyeceği söylenebilir.

Sosyo ekonomik düzey (SED) olarak kötü durumda olan ailelerin çocuklarının okuma güçlüğü riski taşıması kuvvetli bir öngörüdür. SED, okuma becerisinin temel yordayıcısı olarak ele alınmaktadır (Ehri vd., 2001). Bu öngörüden hareketle planlanan araştırmaların büyük çoğunluğunda SED katılımcıların belirlenmesinde ve araştırma sonuçlarının analizinde önemli bir değişken olarak yer almaktadır (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Carson vd., 2013; Güldenoğlu vd., 2016; Juel, 1988; Gökkuş ve Akyol, 2020; Ziolkowski ve Goldstein, 2008). Ancak araştırmalar, okuma güçlüğünün sadece düşük SED'den etkilenmediğini, anne-babaların okuma etkinliklerine olan ilgisinin (Bracken ve Fischel, 2008) ve erken okuryazarlık becericisinin SED değişkeninden daha güçlü yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur (Share vd., 1984).

Erken okuryazarlık becerileri, sesbilgisel farkındalık, alfabe ve ses bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama ve yazı yazma boyutlarından (Bayraktar ve Temel, 2014a; Çetin, 2020; Kargın vd., 2015; Kargın vd., 2017; Kargın ve Güldenoğlu, 2019) oluşmasına karşın yapılan araştırmalar ağırlıklı olarak araştırma bulgularından hareketle (Yeh ve Connell, 2008) sesbilgisel farkındalık boyutuna odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle sesbilgisel farkındalık becerisi ile okumanın ilişkisi sıklıkla test edilen hipotez olmuştur. Bu bağlamda yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerisi yüksek olan bireylerin başarılı birer okuyucu olduklarını ortaya koymuştur (Güldenoğlu vd., 2016; Share vd., 1984). Okumayı öğrenmekte zorlanan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri yeterince gelişmeyen öğrenciler olduğu

araştırmalarca ortaya çıkartılmıştır (Kruse vd., 2015; Mann, 1986; Morais vd., 1986; Read vd., 1987).

Okumanın; özümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarından oluştuğu bilgisi, erken okuryazarlık becerisinin bu boyutlarla olan ilişkisinin de araştırılmasının gerekliliğini oluşturmuştur. Bu kapsamda yapılan araştırmalardan bazıları, sesbilgisel farkındalık becerisinin okumanın diğer boyutlarına oranla çözümleme boyutu ile etki büyüklüğu yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Coles, 2000). Ancak sesbilgisel farkındalık becerisi ile okumanın diğer boyutları akıcı okuma ve okuduğunu anlamayla da pozitif bir korelasyon bulunduğu görölmektedir. Farklı bulgular olmasına karşın sesbilgisel farkındalık öğretimleri anlamlı ve anlamsız kelime okumaya, okuma hızına ve okuduğunu anlamaya olumlu katkılar sağladığı görölmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Ehri vd., 2001; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Vaughn vd., 2003;)

İlgili alanyazın incelendiğinde ortaya çıkan diğer önemli bulgular ise erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan öğretimlerin süreleri, öğretimlerin sunuluş biçimleri ve öğretimlerin sunulduğu öğrenci grubu sayıları ile ilgilidir. Öğretim oturumu süresi 20-25 dakikayı geçmeyen ve öğretim oturumlarının toplam süresi sekiz ile 18 saat aralığında olan uygulamaların etki büyüklüğünün daha uzun ya da daha kısa olan müdahalelerden daha yüksek olduğu görölmektedir. Öğretimlerden alınan sonuçları etkileyen bir başka unsur ise öğretim yapılan öğrenci gruplarının sayısıdır. Öğretimlerin ağırlıklı olarak küçük gruplarla yürütöldüğu görölmektedir. Bireysel (Akoğlu ve Turan, 2012; Erdoğan ve Celep, 2018; Hansen vd., 2014; Olszewski vd., 2018) ve büyük grup başka bir ifadeyle sınıf çapında yapılan öğretimler de etkili olmasına karşın (Rabinson, 2010) küçük grup ile yapılan uygulamaların daha etkili sonuçlar verdiği görölmektedir (Albritton vd., 2018; Browder vd., 2008; Ehri vd., 2001; Guirdry, 2003; Kargın ve Akdal, 2019; Kruse vd., 2015; Turan ve Akoğlu, 2011; Vaughn vd., 2003). Öğretimlerin sunuluş biçimlerine bakıldığında daha geleneksel ve daha sistematik öğretim yöntemlerinin tercih edildiği görölmektedir (Gökkuş ve Akyol, 2020). Ancak görece daha az da olsa etkinlik temelli öğretim, gömölü öğretim, etkileşimli kitap okuma yöntemlerinin de tercih edildiği ve bu öğretim yöntemlerinin kullanılarak yapılan araştırmaların sonuçlarının da etkili olduğu görölmektedir (Akdal ve Kargın, 2019; Ehri

vd., 2001; Hansen vd., 2014; Rabinson, 2010; Olszewski vd., 2018; Ukrainetz vd., 2000; Ziolkowski ve Goldstein, 2008).

Erken okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan müdahalelerin, sonucunca yapılan son testlerde katılımcıların lehine ortaya çıkan yüksek puanların ilerleyen dönemde de bu olumlu durumu koruduğu görülmektedir. Gecikmeli yapılan son testlerde de etki büyüklüğünün müdahale sonrası sonuçlarına benzer olduğu görülmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014a; Browder vd., 2012; Ehri vd., 2001; Vaughn vd., 2003).

1.9 Gereksinim

ÖÖG olan bireylerin tanılama süreçleri büyük oranda ilkökul çağının ilk yıllarında yapılmaktadır. Bu durum, ÖÖG'nin doğası gereği, bireylerin akademik becerilerle yüzleştği zamanla çakışmaktadır (Melekoğlu, 2017; Özyeşil, 2014). İlkokul çağındaki akademik beceri alanlarında, özellikle okuma, yazma ve matematik becerilerinde ÖÖG olan bireyin öğrenme hızı ve akademik başarısı akranlarından anlamlı bir şekilde gerilik göstermektedir (Torgesen, 1999). Bu dönemde, sistematik ve etkili müdahaleye rağmen yaşanan başarısızlığın devam etmesi ÖÖG olan bireyler için tanı sürecini başlatmaktadır (Balıkçı, 2017; Baydık, 2014; Baydık, 2006; APA, 2013; Erdoğan, 2009).

Eğitim öğretim yığılımlı ilerleyen, bir becerinin başka bir beceriye önkoşul olduğu bir süreçtir. Bir becerinin başka bir beceriye temel olması dikkate alındığında erken tanı ve etkili müdahalenin yapılması ileri dönem beceriler içinde önemli olduğu ifade edilmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Vaessen ve Blomert, 2013). Araştırma bulguları, erken dönem belirtilerden hareketle okul öncesi dönemde bazı becerilerin desteklenmesinin, bireyin ilerleyen okul yaşantısına, akademik başarısına ve sosyal yaşamına olumlu katkıları sağladığını göstermektedir (Gray ve McCutchen, 2006; Güldenoğlu vd., 2016; Torgesen vd., 1994).

Okul öncesi dönemde ÖÖG'ye yönelik bazı belirtiler olmasına karşın ailelerdeki bazı mitler, bazı yanlış bilgiler bu çocukların daha erken dönemlerde fark edilmelerine engel olmaktadır. Okul öncesi dönemde, tanılama araçlarının yetersizliği erken tanılamamanın önündeki bir başka engeldir (Melekoğlu, 2017). Ancak son dönemlerde yapılan bazı araştırmalar ÖÖG'nin daha erken bir dönem olan okul öncesi dönemde, tanılanmasa

bile ÖÖG olma riski taşıyan çocukların belirlenebileceğine ilişkin bulgular ortaya koymuştur (Ergül vd., 2018; Kargın vd. 2015; Okur, 2019).

ÖÖG olan çocukların, %60-80'inin erken okuryazarlık becerilerinden kaynaklı, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi, dinlediğini anlama, sözel dil vb. okuma güçlükleri yaşadıkları bilgisinden hareketle (Kargın vd., 2015; Melekoğlu, 2017) erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan olası zorlukların tespit edilip etkili bir şekilde müdahale edilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Erdoğan, 2011; Kargın vd., 2017). Okuma güçlüklerinin diğer gelişim alanlarında yaşanan güçlüklerle (matematik, yazma) göre daha yaygın olması, okuma yazma becerisinin diğer akademik gelişim alanları için bir önkoşul beceri ve bu alanların temeli niteliğinde olması, okumaya becerisine ilişkin erken tanılamamanın ve etkili müdahalenin önemini ortaya koymaktadır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Ergül vd., 2016; Gray ve McCutchen, 2006; Vaessen ve Blomert, 2013).

Araştırma bulguları erken okuryazarlık becerisinin, okuma başarısını etkileyen önemli bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Erken okuryazarlık becerisi yüksek olan öğrencilerin okuma başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir (Albritton vd., 2018; Carson vd., 2013; Kruse vd., 2015; Torgesen vd., 1994; Ukrainetz vd., 2000). Erken okuryazarlık becerileri etkili ve sistematik müdahalelerle gelişebilen bir beceridir (Gökkuş ve Akyol, 2020; Guirdry, 2003; Kargın ve Akdal, 2019; Papucu ve Dinç, 2017). Bu bağlamda yapılan müdahalelerin hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan bireylerde etkili sonuçlar verdiği görülmektedir (Olszewski vd., 2018; Pinto vd., 2016; Turan ve Akoğlu, 2011; Vaughn vd., 2003; Ziolkowski ve Goldstein, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinin; okumanın çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama bileşenleri ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir (Ehri vd., 2001; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Vaughn vd., 2003;). Erken okuryazarlık becerisinin okuma ile güçlü ilişkisinin yanında yazma becerisini de etkilediği ifade edilmiştir (Pinto vd., 2016).

Erken okuryazarlık becerisi ile okuma arasındaki güçlü korelasyon dikkate alındığında ÖÖG olan bireylerin erken dönemde tespit edilmesine olanak sağlayan, riske işaret eden davranış ve beceri performanslarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu durumu dikkate alan bazı araştırmacılar ölçme sonuçlarına dayanarak bir risk grubunu işaret

eden bazı formel ölçme araçları geliştirmişlerdir (Ergül vd., 2018; Kargın vd. 2015; Okur, 2019). Bu araçların tanılacağı ya da risk grubunda olabileceğini varsaydığı öğrenciler için alınacak önlemler, etkili müdahaleler, eğitim programında yapılacak düzenlemeler okuma güçlüğü ya da risk grubunda olan bireylerin okuma becerilerinin desteklenmesi açısından bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Erken okuryazarlık ile okuma arasındaki güçlü korelasyon ve okumanın tüm akademik, sosyal gelişim alanlarına olan etkisi bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulan nedenler arasındadır. Hem akademik hem sosyal pek çok gelişim alanını etkileyen, bu gelişim alanlarındaki becerilerin temelini oluşturan okuma güçlüğü'nün, erken dönemde belirlenip desteklenmesi, ÖÖG olan bir bireyin olabildiğince az belki de hiçbir güçlük yaşamadan akademik ve sosyal hayatına devam etmesi bu araştırmanın planlanmasındaki bir diğer gereksinimdir.

1.10 Amaç

Bu araştırmanın amacı araştırma kapsamında oluşturulan erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketinin (EROBDEP) ÖÖG riski olan 60-72 aylık okul öncesi dönem öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. EROBDEP, ÖÖG riski olan 60-72 aylık okul öncesi dönem öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
2. EROBDEP uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki ÖÖG riski olan 60-72 aylık okul öncesi dönem öğrencilerin Erken Okuryazarlık Testi'nden (EROT) aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.11 Önem

Özel gereksinimi olan bireylerde eğitimin bireyselleştirilmesi, eğitim programının uyarlanması, öğretimsel düzenlemelerin yapılması çok büyük oranda ilgili tanı alındıktan sonra yapılmaktadır. ÖÖG olan bireylerin tanı yaşı ve beraberinde içinde bulundukları okul çağı dikkate alındığında, tanının genellikle ilköğretim bir ya da ikinci sınıftan itibaren alındığı görülmektedir. Bu araştırmada tanılamayı beklemeden, standart testlerle yapmış olduğu tarama prosedüründen hareketle ÖÖG riski olan öğrencilere müdahale etmeyi amaçlayarak ÖÖG riski olan öğrencilere okul öncesi dönemde destek olması açısından önemlidir. Bu müdahale okuma-yazma becerisinin en önemli ve güçlü yordayıcısı olan erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir

müdahaledir. Bu müdahale, bireyin okul yaşamında akademik ve devamında sosyal gelişimi olumlu etkileyecek okuma becerisinin erken dönemde desteklenmesi açısından önemlidir. Okuma temel akademik becerilerin başında gelmektedir. Ayrıca diğer akademik becerilerin de anahtarı niteliğindedir. Bu araştırma bireyin okul yaşamında karşılaşacağı akademik beceriler ile ilgili sorunları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için önemli bir noktaya müdahale etmektedir. Ayrıca bu araştırma yapılan erken müdahale risk grubundaki öğrencilerin okula hazırbulunuşluğunu da desteklemesi bağlamında önem taşımaktadır. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak ÖÖG tanısı almış öğrencilerle araştırma yapıldığı görülmektedir. Erken dönemde ÖÖG riskine odaklanan müdahale araştırmalarının az sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ÖÖG riskine odaklanarak yürütülmesi ayrıca önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın tanı sürecinde kaybedilecek zamanı öğrencilerin lehine kullanımını mümkün kılması bir başka önemli husustur.

1.12 Varsayımlar

Araştırma süresince katılımcıların yalnızca kendi gerçek performanslarını ortaya koydukları ve deneysel süreci etkileyebilecek dış etmenlerden korundukları kabul edilmektedir.

1.13 Sınırlılıklar

Araştırma yaşları 64-73 ay olan, ÖGEBTÖ, EROT ve ASİS ölçme araçları ile yapılan taramadan hareketle ÖÖG ve Okuma Güçlüğü riski olan 11 deney grubu, 12 kontrol grubu okul öncesi dönem öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar EROT toplam ve alt testlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.14 Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013)

Okuma Güçlüğü: Bireyin yazılı kelimeleri anlamakta güçlük çektiği dil temelli bir yetersizliktir (Mazzotti ve Mustian, 2013).

Erken Okuryazarlık Becerileri: Çocukların okul öncesi dönemde, okul ortamında okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okuma yazma becerisine ilişkin bilgi, beceri ve tutumların bir bütündür.

Erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketi (EROBDEP): Çocukların okul öncesi dönemde, okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okuma yazma becerisine ilişkin bilgi, beceri, ilgi ve tutumların tümü olarak tanımlanan erken okuryazarlık becerilerini temele alan bir destek eğitim paketidir. EROBDEP okuma becerisinin güçlü yordayıcısı olan erken okuryazarlık becerisi alt boyutlarını (a) sesbilgisel farkındalık (b) yazı farkındalığı (c) alfabe ve harf bilgisi (d) sözcük bilgisi (sözel dil, dinlediğini anlama) ve (e) yazı yazma becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir destek eğitim paketidir. Bu destek eğitim paketi hem ev hem de okul ortamında uygulanabilen, uzman uygulayıcılı bir müdahale paketidir.



İKİNCİ BÖLÜM

2 YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, ÖÖG riski olan okul öncesi öğrenciler için oluşturulan Erken Okuryazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketinin (EROBDEP) etkililiğini belirlemek üzere planlanan, nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı-deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcı belirleme ölçütlerine bağlı olarak araştırmacı tarafından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları belirlenirken amaçlı örnekleme yapılmıştır. Gruplar oluşturulurken katılımcıların erken okuryazarlık becerisi performanslarına dikkat edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı-deneysel desende, deney grubuna ve kontrol grubuna rasgele atama yapılmaksızın bir ilkeye dayalı olarak seçilmektedir. Belirlenen her iki gruba da ön test ve son test yapılır. Deneysel işlem sadece deney grubuna yapılır (Creswell, 2017; Johnson ve Christensen, 2024; Robson, 2002).

2.2 Ortam

Araştırma, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında yürütülmüştür. Katılımcı belirleme sürecinde yapılan taramalar birden fazla okulda yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlendikten sonra EROBDEP uygulamaları Tepebaşı ilçesinde bulunan bağımsız bir anaokulunun boş bir sınıfında yapılmıştır. Bu sınıf, yaklaşık 40 metrekare genişliğinde olup iki duvarında dolaplar bulunmaktadır. Sınıfta bir metrekare büyüklüğünde okul öncesi çocukların rahatlıkla kullanabileceği yarım metre yüksekliğinde altı tane masa bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilere uygun öğrenci sayısı kadar çocuk sandalyesi bulunmaktadır. Bu sandalye ve masalar uygulama sürecinde etkinliklerin sunuluş biçimlerine göre dairesel, U düzeni ve sıralı düzen şeklinde değiştirilmiştir.

2.3 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ili merkez Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan Millî Eğitim okullarında eğitim/öğretime devam eden, yaşları 64-73 ay olan, okul öncesi dönem çocuklarıdır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak, belli kriterleri karşılayan ya da belirli niteliklere sahip özel durumların araştırılması planlandığında tercih edilen bir

örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2024). Tablo 2.1’de deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ), Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ön test ve Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.1

Deney ve kontrol grubu demografik bilgileri, ÖGEBTÖ, ASİS ve EROT öntest son test sonuçları

Katılımcı/Cinsiyet	Yaş (Ay)	ÖGEBTÖ	ASİS	Alıcı Dilde Söz. Bil.	İfade Ed. Dil. Söz. Bil.	Genel İsimlendirme	İşlev Bilgisi	Sesbilgisel Farkındalık	Harf Bilgisi Testi	Dinlediğini Anlama	Toplam
D1/K	67	106	105	13/14	6/11	8/9	6/8	12/25	2/8	4/5	51/80
D2/K	65	98	97	14/15	9/14	8/10	9/10	7/24	4/9	4/6	55/88
D3/K	69	108	105	14/15	5/12	9/10	10/10	10/25	3/9	5/6	56/87
D4/E	66	110	100	10/15	6/9	6/9	8/9	10/28	4/9	0/3	44/82
D5/E	67	106	118	15/15	10/13	10/10	8/9	8/21	0/7	4/5	55/80
D6/K	69	107	100	14/15	8/14	9/10	6/9	10/25	4/10	4/6	55/89
D7/K	66	108	121	15/15	8/15	10/10	8/9	10/21	3/11	4/6	60/87
D8/E	70	126	87	13/15	9/12	9/10	8/10	10/21	2/6	1/4	52/78
D9/E	65	167	86	13/15	8/11	6/8	7/9	6/22	0/6	3/6	43/78
D10/K	66	162	97	14/15	11/14	7/9	9/10	12/26	5/10	4/6	62/91
D11/E	68	135	109	14/15	7/13	8/9	7/9	11/23	7/12	2/5	56/87
K1/K	73	111	112	13/14	11/12	8/6	9/9	12/13	3/1	3/3	59/58
K2/K	72	125	88	12/10	3/5	5/6	9/9	10/15	4/7	1/2	44/54
K3/K	73	98	97	12/13	12/11	8/7	8/8	11/13	0/1	3/2	54/55
K4/E	70	137	115	13/15	8/10	9/8	9/9	12/14	4/7	3/4	58/67
K5/K	70	114	100	12/12	7/8	5/8	8/7	11/16	1/1	2/4	46/56
K6/E	65	114	94	12/15	4/9	7/5	8/7	10/12	1/1	1/3	43/52
K7/E	67	120	104	11/13	11/12	7/9	9/9	12/11	4/6	3/3	57/63
K8/E	67	98	109	12/13	9/11	9/6	7/9	11/11	1/3	6/5	55/58
K9/E	66	105	109	11/14	8/7	5/7	8/7	12/11	3/3	3/4	50/53
K10/E	64	124	110	14/13	14/12	7/8	8/9	12/10	5/1	5/5	65/58
K11/E	65	100	100	12/12	8/9	10/10	9/9	9/11	1/1	3/4	52/56
K12/K	68	133	88	12/12	7/7	5/5	9/9	9/13	0/0	1/2	43/48

*D1, D2...: Deney Grubu, *K1, K2...: Kontrol Grubu *K: Kadın, *E: Erkek, *ÖGEBTÖ: *ASİS: *Ön test/Son test

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1 Demografik bilgi formu

Araştırmada yer alan katılımcılardan demografik özelliklere ilişkin bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu form (EK-1), çocuğa yakınlık derecesi, anne-baba yaşı, anne-babanın eğitim durumu, çocuğun cinsiyeti gibi değişkenleri içermektedir.

2.4.2 Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeği (ÖGEBTÖ)

Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) Okur (2019) tarafından öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların erken yaşta belirleyebilmek amacıyla geliştirmişlerdir. ÖGEBTÖ anne-baba bildirimine dayalı retrospektif yöntemle geliştirilmiş bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin geliştirilmesi araştırmasına çocuğunda öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 1230 anne-baba katılmıştır. Pilot uygulamada 151, asıl uygulamada 739, doğrulayıcı faktör analizinde 340 anne-baba çalışmada yer almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği, ayırt edici geçerlik, kapsam geçerliği yapılmıştır. Ayrıca ölçek güvenirlik çalışmaları için madde toplam korelasyonu, alt ölçekler arası korelasyon, iç tutarlık katsayısı, iki yarı güvenirliği, test tekrar test güvenirliği analizleri yapılmıştır. Katılımcılar çocuğu ilköğretim çağındaki ve öğrenme güçlüğü tanısı almış olan anne-babalardan oluşmaktadır. Katılımcılardan yaş, çocuk cinsiyeti, eğitim durumu çocuğun yaşı gibi demografik bilgiler alınmıştır. ÖGEBTÖ anne-babaların çocukları hakkında bilgi almasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olan ÖGEBTÖ toplamda 52 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, (a) dil gelişimi ve iletişim, (b) bilişsel beceriler, (c) psikomotor beceriler ve (d) sosyal-duygusal becerilerdir. Anne-babadan çocuğunu tarif eden maddeyi işaretlemesi beklenmektedir. ÖGEBTÖ'den alınan ham puanların standart puanlara dönüştürülmesiyle elde edilen standart puanlar 1 – 20 puan aralığında olduğu görülmektedir. Burada elde edilen sonuçlar yorumlanırken 20 puana yaklaştıkça öğrenme güçlüğü riskinin alt becerilerde de arttığı söylenebilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar 1 puana yaklaştıkça öğrenme güçlüğü riskinin azaldığı ifade edilmektedir.

2.4.3 Erken okuryazarlık testi (EROT)

Kargın vd. (2015) geliştirilen anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) bu alanda yeterli ölçme aracının olmaması gereksiniminden ortaya çıkmıştır. Testin geliştirilme sürecinde beş yaş çocuklarına yönelik standardize edilmiş bir araç geliştirmesi hedeflemiştir. Bu testin geliştirilmesi sürecinde Ankara ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenime devam eden öğrenciler yer almıştır. Katılımcıların yaşı 60-72 aydır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar üç sosyo-ekonomik gruba ayrılmış ve toplamda 403 çocuk yer almıştır. Çalışmada kullanılan Çocuk ve Aile Bilgi Formu ile aile ve çocuğa ilişkin

demografik bilgiler alınmıştır. EROT sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar (1) alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi, (2) ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testi, (3) genel isimlendirme alt testi, (4) işlev bilgisi alt testi, (5) harf bilgisi alt testi, (a) alıcı dilde harf bilgisi, (b) ifade edici dilde harf bilgisi, (6) sesbilgisel farkındalık alt testi, (a) uyak farkındalığı, (b) ilk sese göre eşleştirme, (c) son sese göre eşleştirme, (d) cümleyi sözcüklere ayırma, (e) sözcükleri hecelerine ayırma, (f) heceleri birleştirme, (g) sözcüklerin ilk sesini atma (h) sözcüklerin son sesini atma ve (7) dinlediğini anlama alt testidir. EROT, okul öncesi dönemdeki okuma becerileri ile ilgili risk grubuna olacak bireylerin tespit edilmesinde, belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak alanyazına kazandırılmıştır. EROT alt testlerinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık (KR-20) değerleri .67 ile .90 arasındadır. İki yarı test güvenilirliği sonuçları .64 ile .80 arasındadır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları .56 ile .89 aralığındadır. Gerçekleştirilen müdahale programının etkililiği (EROT) ölçümleri ile gerçekleştirilmiştir. EROT ile elde edilen puan ve alt puanlar aşağıda sunulmuştur:

	<u>Maksimum alınabilecek puan</u>
1. Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	15
2. İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	15
3. Genel İsimlendirme	10
4. İşlev Bilgisi	10
5. Harf Bilgisi	14
a) Alıcı Dilde Harf Bilgisi	7
b) İfade Edici Dilde Harf Bilgisi	7
6. Sesbilgisel Farkındalık	32
a) Uyak Farkındalığı	4
b) İlk Sese Göre Eşleme	4
c) Son Sese Göre Eşleme	4
d) Cümle Ayırma	4
e) Hece Ayırma	4
f) Hece Birleştirme	4
g) İlk Ses Atma	4
h) Son Ses Atma	4
7. Dinlediğini Anlama	6
EROT toplam puanı	102

2.3.4 Anadolu sak zekâ ölçeği (ASİS)

Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS), Sak vd. (2016) tarafından 4 – 12 yaş grubunda yer alan çocuklar için geliştirilmiştir. Yedi alt testten meydana gelen, genel zekayı ve genel zekayı oluşturan ana bileşenleri ölçen ASİS, bireysel uygulanan bir zekâ testidir. ASİS'in uygulanma süresi çocuğun yaşı ve performansına göre değişmekle birlikte yaklaşık 20 – 45 dakika arasındadır. Türkiye'nin ilk yerli zekâ testi olan ASİS'in standardizasyon çalışmasına 26 ilde 4641 öğrenci katılmıştır. ASİS'in alt testleri, (a) görsel ardıl işleyen bellek, (b) sözel analogik muhakeme (c) görsel algısal esneklik (d) görsel analogik muhakeme (e) sözel kısa süreli bellek (f) görsel eş zamanlı işleyen bellek ve (g) sözcükler anlamlardır. ASİS endeks puanları incelendiğinde (a) sözel potansiyel endeks, (b) görsel potansiyel endeks, (c) sözel IQ (d) bellek kapasitesi endeksi, (e) görsel IQ (f) tarama endeksi ve (g) genel zekâ endeksi olmak üzere yedi türden oluştuğu görülmektedir. ASİS'in güvenilirliği için iç tutarlık tekrar test tutarlığı ve puanlayıcılar arası tutarlık analiz sonuçları incelenmiştir. Alt testler için güvenirlik .91, bileşen puanlar için .97'dir. ASİS'in geçerlik analizi için içerik geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliği kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak içeriğin teorik yapı ile uyumlu olup olmadığı sağlanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Cattell-Horn-Carroll zekâ modeline uygun olduğu görülmüştür. Alt testler ve endeksler iç tutarlık katsayılarının .81 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir.

2.5. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni bu araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından oluşturulan Erken Okuryazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketi'dir (EROBDEP).

2.5.1 Erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketi (EROBDEP)

Tanım: Erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketi (EROBDEP), çocukların okul öncesi dönemde, okuma yazma öğretimine başlamadan önce, okuma yazma becerisine ilişkin bilgi, beceri, ilgi ve tutumların tümü olarak tanımlanan erken okuryazarlık becerilerini temele alan bir destek eğitim paketidir. EROBDEP okuma becerisinin güçlü yordayıcısı olan erken okuryazarlık becerisi alt boyutlarını (a) sesbilgisel farkındalık (b) yazı farkındalığı (c) alfabe ve harf bilgisi (d) sözcük bilgisi (sözel dil, dinlediğini anlama) ve (e) yazı yazma becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir destek eğitim paketidir. Bu destek eğitim paketi hem ev hem de okul ortamında uygulanabilen, uzman uygulayıcılı bir müdahale paketidir.

Hedef kitle: EROBDEP okul öncesi dönem eğitim sürecinde olan çocukların tümünü doğrudan, aileleri ve okul öncesi öğretmenlerini dolaylı olarak kapsamaktadır. Okul öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocuklarla birlikte bireyin herhangi bir dezavantajından (yetersizlik, olumsuz çevre, olumsuz okul iklimi vb.) kaynaklı ortaya çıkan okuma güçlüğü riski taşıyan çocukları dikkate almaktadır.

Programın Amacı ve İçeriği: EROBDEP'in amacı ileri dönem akademik başarı ve sosyal yaşamlarında, okuma güçlüğü'nün yol açabileceği olumsuzlukları erken dönemde destekleyerek tipik gelişimi ya da öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşam kalitelerini artırmak için olumlu katkılar sunmaktır. Okuma becerisinin diğer akademik gelişim alanlarına olan olumlu katkısı, başarılı okul yaşamını beraberinde getirmektedir. Okul çağını başarılı bir biçimde sürdüren bireylerin sosyal yaşamlarında da başarılı oldukları görülmektedir. Bu gereksinimden hareketle EROBDEP akademik başarının ve yetişkinlik yaşamındaki istendik koşulların oluşmasında anahtar niteliği olan okuma becerisini erken dönemde desteklemeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda EROBDEP erken okuryazarlık becerilerinin temel bileşenlerini;

- Sesbilgisel (Fonolojik) farkındalık
- Yazı farkındalığı
- Alfabe ve harf bilgisi
- Sözcük bilgisi (sözel dil, dinlediğini anlama)
- Yazı yazma

temel olarak oluşturulmuştur.

EROBDEP Oluşturma Süreci: EROBDEP oluşturma sürecinde yapılan alanyazın taramalarında ilk olarak okuma güçlüğüne yönelik ölçme araçları ve okuma güçlüğü olan öğrencilere yapılan müdahale araştırmaları ve bu alandaki boylamsal araştırmalar incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı temel alınarak bu destek eğitim paketi oluşturulmuştur. EROBDEP kapsamında belirlenen amaçlardan erken okuryazarlık becerisinin tüm boyutlarına, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi sözcük bilgisi (dinlediğini anlama) ve yazı yazma, yönelik kazanım havuzu oluşturulmuştur. MEB'in ÖÖG olan bireyler için destek eğitim programında belirlemiş olduğu okuma yazma modülündeki erken okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımlar oluşturulan bu havuza eklenmiştir. Bunun yanı sıra alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçları

dikkate alınarak kazanım havuzu zenginleştirilmiştir. Oluşturulan kazanım havuzunun uygunluğu üç farklı alan uzmanının görüşüyle yeniden düzenlenmiştir. Görüş alınan birinci uzman, kaynaştırma ortamlarında erken okuryazarlık becerileri ekseninde araştırmalar yapmış ve bilim uzmanı unvanını bu alandaki çalışmalar ile almıştır. Görüşüne başvurulduğu dönemde benzer konularda araştırmalar yürütmekte ve doktora eğitimine devam etmektedir. İkinci uzman, okuduğunu anlama ile ilgili tez çalışması ile bilim uzmanı olmuştur. Ayrıca doktora eğitimini ÖÖG’de çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanında devam ettirmektedir. Üçüncü alan uzmanı ise yaklaşık yedi yıl okul öncesi kurumlarda öğretmenlik yaptıktan sonra çocuk gelişimi alanında doktorasına tamamlamış bir akademisyendir. Uzmanlar ilk olarak havuzda yer alan kazanımların sayıca fazla olduğunu dile getirmişler. Bir diğer uzman görüşü ise sesbilgisel farkındalık ile ilgili manipüle etme, sesleri birleştirme becerilerinin katılımcı grubunun performansının çok üstünde bir beceri olduğunu ve hedef kazanımlardan çıkarılmasını önermiştir. Uzman görüşünden sonra kazanım sayısı azaltılmış ve katılımcıların ortaya koyması beklenen zor kazanımlar hedef kazanımlar arasından çıkartılmıştır.

EROBDEP’in öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntemlerinin ve öğretim oturumlarının süresinin belirlenmesinde uzman görüşünün yanı sıra yine “Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı” ve ilgili literatür dikkate alınmıştır. Bu referansa dayanarak EROBDEP; 20-25 dakika süren, 45 oturum devam eden, öğretimde doğrudan öğretim, etkinlik temelli öğretim ve etkileşimli kitap okuma öğretim yöntemlerini barındıran bir destek eğitim paketi olarak oluşturulmuştur.

Öğretim Süreçleri: EROBDEP farklı gelişim özellikleri gösteren okul öncesi dönem çocukların tümüne hitap etmektedir. Bu destek eğitim paketi çocukların okulda bulundukları zamanların dışında (hafta sonu, okul derslerinin bitişinden sonra) uygulanmıştır. Böylece çocukların okulda aldıkları eğitime destek olma misyonu da taşımaktadır. Bireysel, küçük grup veya sınıf çaplı olarak uygulanması mümkün olan bu destek eğitim paketinin küçük gruplarda daha etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir (Albritton vd., 2018; Browder vd., 2008; Ehri vd., 2001; Guirdry, 2003; Kargın ve Akdal, 2019; Kruse vd., 2015; Vaughn vd., 2003; Turan ve Akoğlu, 2011). EROBDEP 20-25 dakikadan oluşan yaklaşık 45 oturum süren bir destek eğitim paketidir. Öğretim oturumlarının süresinin 20-25 dakika ve müdahalenin toplam

süresinin 45 oturum olarak planlanması daha etkili bir müdahale varsayımından hareketle belirlenmiştir. (Ehri vd., 2001).

EROBDEP öğretim süreçlerinde bir rutin oluşturmak adına her gün birinci oturumda “alfabe ve harf bilgisi”, ikinci oturumda “sesbilgisel farkındalık” ve üçüncü oturumda ise “yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama” ile ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin temel bileşenleri olan bu becerilerin öğretim süreçlerinde farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Her günün birinci ve ikinci oturumlarında, öğretim yapılan öğrenci sayısı dikkate alınarak “alfabe ve harf bilgisi” ve “sesbilgisel farkındalık” öğretimlerinde doğrudan öğretim yöntemi ile birlikte etkinlik temelli öğretim kullanılmıştır. Günün üçüncü oturumunda ise “yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama” becerilerinin öğretiminde “etkileşimli kitap okuma yöntemi” kullanılmıştır. Öğretim sürecinde “alfabe ve harf bilgisi” ve “sesbilgisel farkındalık” becerilerinin öğretimlerinde resimli kartların yanı sıra görseller içeren etkinlik kağıtları kullanılmıştır. “Yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama” becerilerinin öğretiminde ise okul öncesi dönem çocukların gelişim düzeylerine uygun, fazlaca görsel içeren kitaplar araç gereç olarak kullanılmıştır. Bu süreçte kullanılacak kitaplar belirlenirken üç farklı okul öncesi öğretmenin uzman görüşü alınmıştır. Öğretmen önerileri doğrultusunda öğrencilerin daha fazla odaklanmasını sağlayacak, öğrencilerin daha çok sevdiği, etkileşimi daha fazla arttıracak kitaplar tercih edilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin sınıflarını gidilmiş sınıf kitaplığı incelenmiştir.

Değerlendirme Süreçleri: EROBDEP uygulamadan önce, müdahale paketinin uygulanacağı grubun erken okuryazarlık performansı belirlenmiştir. Bu aşamada erken okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan standardize edilmiş araçlar kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile yapılan ilk değerlendirmeden sonra, testten toplam puanı 62’den düşük olan ve alt testlerde kesme puanların altında puan alan öğrencilere EROBDEP uygulanmıştır. Müdahale paketi içinde yer alan erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik öğretim etkinlikleri tamamlandıktan sonra EROT kullanılarak yeniden değerlendirme yapılmıştır.

EROBDEP kapsamında kullanılan günlük planlar, resimli etkinlik materyalleri, etkileşimli kitaplar, oyuna dayalı etkinlikler araştırmanın EK’ler (EK-10) kısmında yer almaktadır.

2.6 Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni katılımcıların erken okuryazarlık düzeyleridir. Araştırmaya katılan okuma güçlüğü riski olan öğrencilerin, EROBDEP uygulaması sonucunda elde ettikleri erken okuryazarlık becerisine ait puanlar bağımlı değişkenin ölçümünde kullanılmıştır. Bu değişkende meydana gelen değişiklikler EROT ile yapılan son test sonucunda ortaya konmuştur. Ayrıca EROT toplam puanının yanında, EROT'un alt boyutları olan (1) alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi, (2) ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testi, (3) genel isimlendirme alt testi, (4) işlev bilgisi alt testi, (5) harf bilgisi alt testi, (6) sesbilgisel farkındalık alt testi, (7) dinlediğini anlama alt testi sonuçları da araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin ölçümleri kapsamındadır.

2.7 Verilerin Toplanması ve Deneysel Süreç

Gönüllülük esasına dayalı yürütülen bu çalışmada, ilgili kurumlar, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (EK-2) ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (EK-3) alınmıştır. Sonrasında anne-babalardan Aile Onay Formu (EK-4) ile izin alınarak araştırma sürecinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir. Araştırmanın yürütülmesi aşamasında, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan tüm anaokulları ile katılımcı belirleme sürecinde temas kurulmuştur. Araştırmanın yürütüleceği okulların müdürleri ve öğretmenlerde de Okul Müdürü-Öğretmen İzin Formu (EK-5) ile izinler alınmıştır. Ayrıca araştırmacı, araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde kullanılacak değerlendirme araçlarından birisi olan ÖGEBTÖ uygulayıcı sertifikasını (EK-6) ve çalışmada ön test-son test ölçme aracı olarak kullanılan EROT uygulayıcı sertifikasını (EK-7) test eğitimlerine katılarak almıştır.

2.7.1 Deneysel süreç

2.7.1.1 Katılımcıların belirlenmesi

Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinlerin ardından çalışmada yer alacak okullara gidilerek okul idaresi, okul rehberlik servisi ve öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirmeler yapıldıktan sonra ailelerden gönüllü katılım formu aracılığı ile öğrencilerin çalışmaya katılmaları yönelik onaylar alınmıştır. Kurum ve ailelerden alınan izinlerden sonra

ÖGEBTÖ ile ilk tarama yapılmıştır. ÖGEBTÖ online formlar biçiminde 280 aileye iletilmiş ve 170 aileden geri dönüş sağlanmıştır. Yapılan bu ilk taramadan sonra katılımcı belirleme prosedürünün ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada geri dönüş sağlayan 170 öğrenci için EROT ile değerlendirmeler yapılmıştır. Bu aşamada da yine ailelerden izin alınmıştır. Ancak 170 ailenin 95 tanesi EROT'un uygulamasına izin vermiştir. EROT uygulaması sırasında altı öğrenci teste katılmamış ya da yarıda bırakmıştır. Kalan 88 öğrencinin ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar dikkate alınarak deney ve kontrol grupları olmak üzere belirlenmiştir. Katılımcı belirleme sürecince kullanılan ÖGEBTÖ ve EROT puanları ile ilgili yapılan analiz sonuçları Tablo 2.2'de yer almaktadır.

Tablo 2.2

ÖGEBTÖ ve EROT Alt Boyutlar ve Toplam Puanlara İlişkin Korelasyon Matrisi

		Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Genel İsimlendirme	İşlev Bilgisi	Harf Bilgisi	Ses Bilgisel Farkındalık	Dinlediğini Anlama	EROT Toplam PUAN
Dil Puanı	<i>r</i>	-,152	-,299**	-,297**	-,112	-,086	-,140	-,204	-,232*
Toplam	<i>p</i>	,157	,005	,005	,300	,426	,194	,057	,030
Bilişsel Beceriler	<i>r</i>	-,287**	-,328**	-,111	-,152	-,171	-,410***	-,175	-,348***
	<i>p</i>	,007	,002	,301	,157	,111	,000	,103	,001
Psikomotor Beceriler	<i>r</i>	,000	-,007	,131	-,113	,089	-,082	-,002	,039
	<i>p</i>	1,000	,951	,222	,294	,409	,446	,986	,717
Sosyal Duygusal Beceriler	<i>r</i>	-,116	,062	,018	-,066	,070	-,133	-,043	-,024
	<i>p</i>	,283	,569	,869	,540	,518	,216	,694	,827
ÖGEBTÖ TOPLAM	<i>r</i>	-,017	,072	,160	-,078	,202	-,034	-,027	,103
	<i>p</i>	,872	,506	,136	,473	,059	,750	,803	,339

Not: * = $p \leq 05$; ** = $p \leq 01$; *** = $p \leq 001$.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, ÖGEBTÖ dil puanı toplamı ile EROT ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r = -,299$; $p = 0.005$) ve genel isimlendirme ($r = -,297$; $p = 0.005$) arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Benzer şekilde, EROT toplam puanı ile dil puanı toplamı arasında da anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r = -,232$; $p = 0.030$). Bilişsel beceriler ile dil alanları arasındaki ilişkilere bakıldığında ise, alıcı dilde sözcük bilgisi ($r = -,287$; $p = 0.007$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($r = -,328$; $p = 0.002$), ses bilgisel farkındalık ($r = -,410$; $p < 0.001$) ve EROT toplam puanı ($r = -,348$; $p = 0.001$) ile bilişsel beceriler arasında da negatif ve anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Diğer yandan, psikomotor beceriler ile dil puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Tüm korelasyon katsayıları düşük düzeyde olup istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Benzer şekilde, sosyal-

duygusal beceriler ile dil alanları arasındaki ilişkiler de anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Son olarak, ÖGEBTÖ toplam puanı ile dil alanları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ölçülen tüm değişkenler ile ÖGEBTÖ toplam puanı arasındaki korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).

İki farklı ölçme aracı ÖGEBTÖ ve EROT sonuçlarından elde edilen puanlarla ÖÖG ve okuma güçlüğü riski taşıyan 56 öğrenci araştırmanın muhtemel katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcı belirlemenin bu aşamasında yapılan EROT ile yapılan değerlendirmeden elde edilen sonuçlar 56 öğrencinin EROT kesme puanlarının altında kaldığı sonucunu ortaya koymuştur. EROT kesme puanlarına karşılık gelen madde sayıları, alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi için 11, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt testi için 11, genel isimlendirme alt testi için 8, işlev bilgisi alt testi için 6, harf bilgisi alt testi için 2, sesbilgisel farkındalık alt testi için 16 ve dinlediğini anlama alt testi için 5 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenmeden öğrencilere ASİS uygulanmıştır. Yapılan ASİS değerlendirmesinden sonra iki öğrenciden elde edilen sonuçlar hafif düzey zihin yetersizliğinin olabileceğini ortaya koyduğu için bu iki öğrenci çalışmadan çıkartılmıştır. Ayrıca iki öğrenci daha öğretmenin çalışmaya katılmaya gönüllü olmamasından dolayı çalışmadan çıkartılmıştır. Kalan 52 öğrenci ön test ve son test değerlendirme aracı olarak belirlenen EROT puanları dikkate alınarak sıralanmıştır. Bu sıralamadan sonra eş gruplar oluşturmak amacıyla katılımcıların benzer puanları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmışlardır. Deney grubundaki öğrenci sayısının kontrol grubundan bir eksik olmasının nedeni yine öğretmenin gruplar belirlendikten sonra araştırmaya katılmaktan vazgeçmesidir.

2.7.1.2 Pilot uygulama

Araştırmanın asıl uygulamasından önce araştırmacılar tarafından oluşturulan müdahale paketi EROBDEP planlanan uygulama biçiminin, öğretim oturumlarının süresinin uygunluğunu, etkinlik ve ders planlarının eksik yanlarının, öğretim materyallerinin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreçten önce muhtemel olumsuzlukların yaşanmaması ve uygulamayı yapacak araştırmacının deneyim kazanması açısından da pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya okul öncesi dönem, herhangi bir özel gereksinimi tanısı olmayan dört öğrenci katılmıştır. Pilot uygulamaya katılan bu öğrencilerin yaşı 54 – 67 ay

aralığındadır. Bu öğrencilerin üçü altı yaş, biri beş yaş grubu ile okul öncesine öncesi eğitime devam etmektedir. Pilot uygulamaya başlanmadan önce uygulamaya katılan öğrencilerin ailelerine müdahale ile ilgili bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Bu uygulamanın yapılmasındaki temel amaç EROBDEP'in olumsuz, çalışmayan, etkili olmayacak yanlarını asıl uygulamaya geçmeden önce saptayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda asıl uygulamada yapılması planlandığı gibi günde üç oturum olarak uygulanmıştır. Günün ilk iki oturumunda doğrudan öğretim yöntemi ile masa başı etkinlikler yapılmıştır. Bu oturumlarda ağırlıklı olarak sesbilgisel farkındalık ve alfabe ve ses bilgisine yönelik kazanımlar çalışılmıştır. Üçüncü oturumlarda etkileşimli kitap okuma yapılmıştır. Oturumlar 20-25 dakikadan oluşmuştur. Pilot uygulama sonrasında sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili ses manipülasyonu ile ilgili bazı amaçlar müdahale paketinden çıkartılmıştır. Örneğin “verilen seslerden anlamı bir sözcük oluşturur, sözcüğün ilk iki ya da son iki sesini atar” gibi kazanımlar çıkartılmıştır. Ayrıca etkileşimli kitap okuma etkinliklerine öğrencilerin ilgisinin yoğun olduğu, görseli fazla olan kitaplarından kullanıldığı oturumlarda daha yoğun etkileşimin olduğu, öğrencilerin daha fazla söz alarak görüş beyan ettikleri saptanmıştır. Pilot uygulama Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü uygulama birimlerinde yapılmıştır.

2.7.1.3 Ön test ve son test

Katılımcıların belirlenmesi prosedüründe son aşamada EROT kullanılmıştır. EROT'tan elde edilen puanlar hem deney grubu hem de kontrol grubu için ön test puanını oluşturmaktadır. EROBDEP uygulamasından sonra deney ve kontrol grubu yine EROT ile değerlendirilmiş ve son test puanları alınmıştır.

2.7.1.4 Öğretim uygulamaları

Araştırmacı tarafından oluşturulan araştırmanın bağımsız değişkeni EROBDEP'in öğretim uygulamaları Eskişehir ilinde bulunan MEB bünyesindeki bir anaokulunun bir sınıfında yapılmıştır. Öğretim uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Küçük grup öğretimleri şeklinde yürütülen uygulamanın deney grubunda 11, kontrol grubunda 12 öğrenci yer almıştır. Etkili müdahale sürelerinin 5 ile 18 saat aralığında olduğu alanyazın bulgusundan hareketle (Ehri vd., 2001), öğretim uygulamaları günde 20 – 25 dakika aralığında değişen üç oturumdan oluşmaktadır. Öğretim uygulamaları haftanın her günü saat 12:00 ile 13:30 arası gerçekleştirilmiş ve 15 gün sürmüştür.

Uygulama süreci boyunca bir öğrenci üç gün başka bir öğrenci ise iki gün öğretime katılamamıştır. Öğretim sürecinde erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde etkililiği sınanmış olan doğrudan öğretim yöntemi ve etkinlik temelli öğretim yöntemleri kullanılmıştır (Akdağ ve Kargın, 2019; Robinson, 2010). EROBDEP'in öğretim uygulamaları sonlandıktan sonra araştırmacı tarafından hem deney hem de kontrol grubundan son test verileri alınmıştır.

Öğretim oturumlarına başlamadan önce her oturumda yapılacak etkinlikler ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiş, öğretimde kullanılacak materyaller öğrencilere tanıtılmıştır. Günün ilk oturumuna başlamadan önce rutin oluşturma ve öğrencilerin dikkatini toplayabilmek amacı ile günlük yoklamalar yapılmıştır. Yoklama sırasında adı okunan öğrenci adının yazdığı kartı mantar panoya yapıştırılmıştır. Yoklamalar sonrasında günün ilk oturumuna seslerin tanıtımının yapıldığı video izlenerek başlanmıştır. Yaklaşık 1-2 dakika süresinde olan bu videolar izletildikten sonra öğrencileri ilgili sesi içeren etkinlik kağıtları (EK-10) dağıtılmıştır. Kağıtlar dağıtıldıktan sonra uygulamacı öğretim yöntemi gereği model olma aşamasını gerçekleştirmiş ve etkinliğin nasıl yapacağını göstermiştir. Model olma aşamasından sonra öğretmen ana yönergeyi vermiş rehberli uygulamalar bölümüne geçmiş gerektiğinde ipuçları sunarak etkinliği devam ettirmiş ve sonra olarak bağımsız uygulamalar aşamasına geçerek öğrencilerin etkinliği tamamlamasını sağlamıştır. İlk oturumun etkinliği tamamlandıktan sonra etkinliği tamamlayan öğrenciler sırayla isimlerinin asılı olduğu mantar panoya tamamladığı etkinlik kadar renkli raptiyeler yapıştırmışlardır. Bu uygulama gün sonunda yapılan etkinliklerin sayısının belirlenmesini sağlayan bir sembol pekiştirme olarak süreçte yer almıştır. İkinci oturumu geçmeden önce oturum arasında öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını engellemek ve etkinliklere olan motivasyonlarını arttırmak amacıyla mini çizgi filmler izletilmiştir. İkinci oturumda da yine doğrudan öğretim yöntemi ile sesbilgisel farkındalık kapsamında müdahale paketinde yer alan amaçlar çalışılmıştır. İlgili kazanımın öğretilmesinde kullanılma üzere tasarlanan etkinlik kâğıdı (EK-10) ilk oturumda olduğu gibi öğrencilere tanıtılmıştır. Bu oturumda da doğrudan öğretim yöntemi kullanılması nedeni ile uygulamacı model olma aşaması ile öğrencilere etkinliği nasıl yapacaklarını göstermiştir. Sonrasında ilk oturumda olduğu gibi rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamasına geçilerek oturum tamamlanmıştır. Bu oturumun sonunda da yine etkinliğini tamamlayan öğrenciler renkli raptiyeleri isimlerinin karşısına yapıştırmıştır. Günün üçüncü ve son oturumunda etkileşimli kitap

uygulamaları yapılmıştır. Her gün için farklı bir kitap belirlenmiş ve her gün farklı bir kitap okunmuştur. Bu oturumda etkileşimli kitap okumanın ilkelerine dikkat edilerek süreç ilerlemiştir. Tek taraflı bir okuma ve soru cevaptan öte kitabın belirli noktalarında durulmuş, öğrencilerin tamamlamalarını istenmiş, önceki sayfalarda geçen olaya atıf yapılmaya, hatırlatılmaya çalışılmış, sıradaki sayfanın resimleri gösterilerek olayların betimlenmesi istenmiş, okuma süresince ve sonunda sorular sorulmuş, kendi yaşamı ile ilişkilendirilmesi istenmiştir. Oluşturulan bu rutinlere uygulama süresince bağlı kalınmaya çalışılmıştır.

2.7.1.5 Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Uygulama güvenilirliği, araştırmacı tarafından planlanan uygulamanın basamaklarına ne ölçüde uyulduğunu belirlemek amacıyla toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında [(Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı) X 100] formülü kullanılmıştır (Gast, 2014). Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için hazırlanan form (EK-8) ve bilgilendirme metni uygulama güvenilirliğini gözlemleyen, değerlendirme yapacak uzmana verilmiştir. Elde edilen veriler yukarıdaki formül ışığında değerlendirilmiş ve oturumların %30'undan güvenilirlik verisi toplanmıştır. Sonuçlar %98 çıkmıştır.

2.7.1.6 Test uygulama güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada EROT ile yapılan ön test ve son test verileri aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Test uygulama sürecinde yapılan değerlendirmelerin doğruluğunu ortaya koymak için test uygulamasının güvenilirliğinin belirlenmesi için başka bir uzman tarafından test uygulanma süreci gözlemlenmiştir. Özel eğitim alanında doktora yapan bir başka uzman yapılan test değerlendirmelerinin %30'unda gözlemler yapmıştır. Gözlemcinin yaptığı değerlendirmeler EROT uygulama basamakları dikkate alınarak oluşturulan kontrol listesine (EK-9) kaydedilmiştir. Test uygulama güvenilirliği [(Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı) X 100] formülü ile hesaplanmıştır. Ortaya çıkan sonuçların %100 oranında örtüştüğü görülmektedir.

2.8 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın istatistiksel veri analizlerine başlanılmadan önce veri setinin uç değerler ve kayıp değerler çerçevesinde incelenmesi

gerçekleştirilmiştir. Veri setinde kayıp değer verisi olmadığından emin olarak analiz sürecine başlanmıştır. Yapılan analizlerin varsayımları ve normal dağılım özellikleri test edilerek (katılımcı sayısının 30'un altında olması, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değerleri $p < .05$ olması, çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile $+1.5$ referans değerleri dışında yer alması ve histogramlar ve Q-Q grafikleri ve P-P grafiklerinin saçılım ve dağılımlarının normal dağılım eğri ve dağılımları sergilememeleri) elde edilen sonuçlar doğrultusunda veri dağılımının normal dağılım sergilemediği belirlenmiş ve parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçüm puanlarına yönelik yapılan analizlerde grup-içi veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Willcoxon Signed Ranks Test), iki grubun karşılaştırılmasında ise Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin etki büyüklükleri ($r=z/\sqrt{n}$) hesaplanmıştır. Elde edilen η^2 değerleri; Cohen'in (1988) 0.1 (küçük etki), 0.3 (orta etki) ve 0,5'in üzeri (büyük etki) kriterleri üzerinden değerlendirilmiştir. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, yani $p \leq .05$ kabul edilmiş ve daha küçük hata olasılıklarına duyarlık açısından raporlaştırmalarda $p \leq .01$ ve $p \leq .001$ anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri belirtilmiştir.

2.9 Kontrol Grubu Telafi Eğitimleri

Araştırmada yer alan ve deney grubuna uygulanan EROBDEP'ten yararlanamayan kontrol grubu için araştırmanın sonunda aynı program bu öğrenci grubuna da uygulanmıştır. Ancak telafi eğitiminin yapıldığı süreçte kontrol grubundaki öğrencilerin üç tanesine ulaşamadığı için bazı öğrenciler bu destek eğitim paketinden faydalanamamıştır. Bu durumu da telafi etmek için telafi eğitimine katılamayan öğrencilerin öğretmenlerine EROBDEP'in nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgiler verilmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin de bilgilendirilmesi sağlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3 BULGULAR

Araştırma kapsamında uygulanan programın (EROBDEP) etkililiğinin belirlenmesi amacıyla 11 deney grubunda 12 de kontrol grubunda olmak üzere toplam 23 katılımcı çocuktan veri toplanmıştır. Araştırma öncesinde hem dahil etme dışlama kriterleri bağlamında hem de katılımcı gruplarının yaş, öğrenme güçlüğü riski (ÖGEBTÖ) ve zekâ puanı (ASİS) açılarından benzer olduklarının belirlenmesi için; karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Katılımcı Gruplarının Yaş, ÖGEBTÖ ve ASİS Puanlarının Karşılaştırılması

Puanlar		n	Ort.	SS.	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Yaş	Deney	11	67,09	1,70	10,82	119,00	53,00	-,808	,419
	Kontrol	12	68,33	3,20	13,08	157,00			
ÖGEBTÖ	Deney	11	121,18	23,77	12,36	136,00	62,00	-,247	,805
	Kontrol	12	114,92	13,26	11,67	140,00			
ASİS	Deney	11	102,27	11,06	11,73	129,00	63,00	-,186	,853
	Kontrol	12	102,17	9,16	12,25	147,00			

Tablo 3.1’de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların yaş ($U = 53,00$; $p > ,05$), ÖGEBTÖ ($U = 62,00$; $p > ,05$) ve ASİS ($U = 63,00$; $p > ,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda müdahale programı öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benzer gelişimsel özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Elde edilen veriler, 11 deney ve 12 kontrol grubunda yer alan çocuğa aittir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları deney ve kontrol grupları özelinde; EROT puanlarının ön test-son test karşılaştırmaları şeklinde sunulmuştur. Ayrıca gruplar kendi aralarında ön test ve son test bağlamında da karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen analiz süreci Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Deneyisel Müdahale Uygulama Süreci

	n	Ön-Test	Müdahale	Son-Test
Deney	11	A1	☒	A2
Kontrol	12	B1	☐	B2

Tablo 3.2’de ifade edilen uygulama süreci için öncelikle deney ve kontrol gruplarının başlangıçta benzer düzeylerde olduklarının test edilmesi için A1 x B1 karşılaştırmaları; müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi için A1 x A2 ve müdahale almayan

kontrol grubunda yaşanan olası olgunlaşma etkisinin belirlenmesi için B1 x B2 karşılaştırması; son olarak ise müdahalenin olgunlaşma etkisine karşı sağlamış olduğu etkililiğin belirlenmesi için A2 x B2 karşılaştırması yapılmıştır.

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.3’de; ön test bağlamında yapılan karşılaştırma sonuçları ise Tablo 3.4’de sunulmuştur. Tablo 3.3’de yer alan ön test puan ortalamaları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait alt test ve alt boyutlara ilişkin ortalamaların benzer düzeylerde oldukları görülmektedir. Elde edilen puanlara ilişkin ulaşılacak maksimum puanlar dikkate alındığında; maksimum puanı 15 olan alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi ortalamalarının sırası ile 13,55-12,17 ve 7,91-8,50 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3

EROT Puanlarının Ön Test Betimleyici İstatistikleri

Puanlar	Grup	Min.	Max.	Ort.	SS.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	10	15	13,55	1,37
	Kontrol	11	14	12,17	0,83
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	5	11	7,91	1,81
	Kontrol	3	14	8,50	3,18
Genel İsimlendirme	Deney	6	10	8,18	1,40
	Kontrol	5	10	7,08	1,78
İşlev Bilgisi	Deney	6	10	7,82	1,25
	Kontrol	7	9	8,42	0,67
Harf Bilgisi	Deney	0	7	3,09	2,07
	Kontrol	0	5	2,25	1,76
Sesbilgisel Farkındalık	Deney	6	12	9,82	2,04
	Kontrol	9	12	10,92	1,16
Dinlediğini Anlama	Deney	0	5	3,18	1,54
	Kontrol	1	6	2,83	1,53
EROT Toplam Puan	Deney	43	62	53,55	5,85
	Kontrol	43	65	52,17	7,12

Ayrıca alıcı dilde sözcük bilgisi ortalamalarının alt test ortalaması bakımından yüksek olduğu, ifade edici dilde sözcük bilgisi ortalamalarının ise yaklaşık ortalama düzeyde oldukları belirlenmiştir. Maksimum puanları 10 olan genel isimlendirme (8,18-7,08) ve işlev bilgisi (7,82-8,42) alt testlerinde de hem deney hem kontrol grubunun alt test ortalamasının üzerinde oldukları belirlenmiştir.

Harf bilgisi alt boyutu bağlamında maksimum 14 puan üzerinden ulaşılan ortalamaların 3,09 ve 2,25 oldukları belirlenmiştir. Alt boyutlarının toplamı ile birlikte maksimum 32 puan alınabilecek olan sesbilgisel farkındalık alt boyutu ortalamaları ise 9,82 ve 10,92 olarak elde edilmiştir. Maksimum sınırı 6 olan dinlediğini anlama boyutu ortalamaları

3,18 ve 2,83; EROT toplam puan ise 0-102 ranjında ortalamalar 53,55 ve 52,17'dir. İfade edilen ortalamalar arasında ki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarının belirlenmesi için yapılan analiz sonuçları Tablo 3.4'de yer almaktadır.

Tablo 3.4

EROT Ön Test Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

Puanlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	η^2
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	11	16,14	177,50	20,500	-2,882	,004**	,341
	Kontrol	12	8,21	98,50				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	11	11,23	123,50	57,500	-0,529	,596	
	Kontrol	12	12,71	152,50				
Genel İsimlendirme	Deney	11	14,23	156,50	41,500	-1,533	,125	
	Kontrol	12	9,96	119,50				
İşlev Bilgisi	Deney	11	10,09	111,00	45,000	-1,365	,172	
	Kontrol	12	13,75	165,00				
Harf Bilgisi	Deney	11	13,27	146,00	52,000	-0,876	,381	
	Kontrol	12	10,83	130,00				
Sesbilgisel Farkındalık	Deney	11	10,18	112,00	46,000	-1,272	,203	
	Kontrol	12	13,67	164,00				
Dinlediğini Anlama	Deney	11	13,50	148,50	49,500	-1,042	,297	
	Kontrol	12	10,63	127,50				
EROT Toplam Puan	Deney	11	12,77	140,50	57,500	-0,525	,599	
	Kontrol	12	11,29	135,50				

Not: * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$.

Tablo 3.4'te sunulan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde alıcı dilde sözcük bilgisi (U = 20,50; $p < .05$) alt testi açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.3'de yer alan puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların puan ortalamaları ($\bar{X} = 13,55 \pm 1,37$), kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 12,17 \pm 0,83$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen diğer analiz sonuçlarında puan sırası ile; ifade edici dilde sözcük bilgisi (U = 57,50; $p > .05$), genel isimlendirme (U = 41,50; $p > .05$), işlev bilgisi (U = 45,00; $p > .05$), harf bilgisi (U = 52,00; $p > .05$), sesbilgisel farkındalık (U = 46,00; $p > .05$), dinlediğini anlama (U = 49,50; $p > .05$) ve EROT toplam puanı (U = 57,50; $p > .05$) bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan karşılaştırma analizlerinin sonuçlarına göre alıcı dilde sözcük bilgisi alt testi bağlamı dışında müdahale öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların EROT puanlarının benzer düzeylerde oldukları görülmektedir. Müdahale süreci sonrasında gerçekleştirilen ölçüm sonuçları bağlamında yapılan karşılaştırma analizleri kontrol ve deney grupları özelinde Tablo 3.5 ve Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.5*Kontrol Grubu EROT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

Puanlar		<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>	η^2
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Negatif Sıra	2	4,25	8,50			
	Pozitif Sıra	7	5,21	36,50	-1,681 ^b	,093	
	Eşit	3					
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Negatif Sıra	3	5,17	15,50			
	Pozitif Sıra	8	6,31	50,50	-1,592 ^b	,111	
	Eşit	1					
Genel İsimlendirme	Negatif Sıra	5	5,50	27,50			
	Pozitif Sıra	5	5,50	27,50	,000 ^c	1,000	
	Eşit	2					
İşlev Bilgisi	Negatif Sıra	3	2,50	7,50			
	Pozitif Sıra	2	3,75	7,50	,000 ^c	1,000	
	Eşit	7					
Harf Bilgisi	Negatif Sıra	2	5,00	10,00			
	Pozitif Sıra	5	3,60	18,00	-,682 ^b	,495	
	Eşit	5					
Sesbilgisel Farkındalık	Negatif Sıra	3	3,33	10,00			
	Pozitif Sıra	8	7,00	56,00	-2,071 ^b	,038*	,598
	Eşit	1					
Dinlediğini Anlama	Negatif Sıra	2	4,00	8,00			
	Pozitif Sıra	7	5,29	37,00	-1,811 ^b	,070	
	Eşit	3					
EROT Toplam Puan	Negatif Sıra	2	4,75	9,50			
	Pozitif Sıra	10	6,85	68,50	-2,318 ^b	,020*	,669
	Eşit	0					

Not: * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$; b = Negatif sıralar temeline dayalı; c = Negatif sıraların toplamı, pozitif sıraların toplamına eşittir; d = Pozitif sıralar temeline dayalı.

Tablo 3.5'te kontrol grubu özelinde sunulan ön test son test karşılaştırma sonuçlarına göre; sesbilgisel farkındalık puanı bağlamında ($z = -2,071$; $p < ,05$) ve EROT toplam puanı ($z = -2,318$; $p < ,05$) bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Sesbilgisel farkındalık puanı bağlamında 12 katılımcıdan 8'inin, EROT toplam puan bağlamında ise 10 katılımcının son test puanlarını artırdığı görülmektedir. Anlamlı farklılık her ne kadar katılımcılar bazında ele alınmış olsa da grup ortalamaları incelendiğinde ses bilgisel farkındalık puan ortalamasının $\bar{X} = 10,92$ 'den $\bar{X} = 12,50$ 'ye EROT toplam puanının ise $\bar{X} = 52,17$ 'den $\bar{X} = 56,50$ 'ye yükseldiği görülmektedir.

Diğer ölçüm sonuçlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre ise; alıcı dilde sözcük bilgisi ($z = -1,681$; $p > ,05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z = -1,592$; $p > ,05$), genel isimlendirme ($z = ,000$; $p > ,05$), işlev bilgisi ($z = ,000$; $p > ,05$), harf bilgisi ($z = ,682$; $p > ,05$), dinlediğini anlama puanı ($z = -1,811$; $p > ,05$) bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.6*Deney Grubu EROT Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları*

Puanlar		<i>n</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>z</i>	<i>p</i>	η^2
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00	-2,754 ^b	,006**	,830
	Eşit	2					
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,968 ^b	,003**	,894
	Eşit	0					
Genel İsimlendirme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00	-2,724 ^b	,006**	,821
	Eşit	2					
İşlev Bilgisi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	10	5,50	55,00	-2,859 ^b	,004**	,862
	Eşit	1					
Harf Bilgisi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,963 ^b	,003**	,893
	Eşit	0					
Sesbilgisel Farkındalık	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,947 ^b	,003**	,888
	Eşit	0					
Dinlediğini Anlama	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,969 ^b	,003**	,895
	Eşit	0					
EROT Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00			
	Pozitif Sıra	11	6,00	66,00	-2,937 ^b	,003**	,885
	Eşit	0					

Not: * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$; ^b = Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 3.6’da deney grubu bağlamında sunulan ön test son test karşılaştırma sonuçlarına göre sırasıyla; alıcı dilde sözcük bilgisi ($z = -2,754$; $p < ,05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($z = -2,968$; $p < ,05$), genel isimlendirme ($z = -2,724$; $p < ,05$), işlev bilgisi ($z = -2,859$; $p < ,05$), harf bilgisi ($z = -2,963$; $p < ,05$), sesbilgisel farkındalık ($z = -2,947$; $p < ,05$), dinlediğini anlama puanı ($z = -2,969$; $p < ,05$) ve EROT toplam puanı ($z = -2,937$; $p < ,05$) bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan ve etkililiği ortaya konulan müdahale programı sonrasında, ifade edici dilde sözcük bilgisi, harf bilgisi, alıcı ve ifade edici dilde harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ve EROT toplamı olmak üzere 7 puan türünde 11 katılımcı öğrencinin tamamının son test puanlarında anlamlı derecede artış yaşandığı belirlenmiştir. İşlev bilgisi puan türünde 11 öğrenciden 10’unun puanını artırdığı; alıcı dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme ve uyak farkındalığı üç puan türünde 11 öğrenciden 9’unun puanını artırdığı belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde anlamlı farklılık bulunan tüm karşılaştırma sonuçlarının 0,5’in üzeri (büyük etki) etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Tablo 3.3 ve

3.7’de sunulan her bir puan türünün ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde tüm puan türlerinde deney grubu ortalamalarının müdahale sonrası artmış olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 3.7’de ve karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.7

EROT Puanlarının Son Test-Son Test Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Puanlar	Grup	Min.	Max.	Ort.	SS.
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	14	15	14,91	0,30
	Kontrol	10	15	13,00	1,41
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	9	15	12,55	1,75
	Kontrol	5	12	9,42	2,31
Genel İsimlendirme	Deney	8	10	9,45	0,69
	Kontrol	5	10	7,08	1,56
İşlev Bilgisi	Deney	8	10	9,27	0,65
	Kontrol	7	9	8,42	0,90
Harf Bilgisi	Deney	6	12	8,82	1,94
	Kontrol	0	7	2,67	2,57
Sesbilgisel Farkındalık	Deney	21	28	24,00	2,37
	Kontrol	10	16	12,50	1,83
Dinlediğini Anlama	Deney	3	6	5,27	1,01
	Kontrol	2	5	3,42	1,08
EROT Toplam Puan	Deney	78	91	84,27	4,73
	Kontrol	48	67	56,50	4,98

Tablo 3.8

EROT Son Test Puanlarının Karşılaştırılma Sonuçları

Puanlar	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p	η^2
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	11	16,82	185,00	13,000	-3,538	,000***	,463
	Kontrol	12	7,58	91,00				
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Deney	11	16,36	180,00	18,000	-2,984	,003**	,379
	Kontrol	12	8,00	96,00				
Genel İsimlendirme	Deney	11	16,86	185,50	12,500	-3,370	,001***	,471
	Kontrol	12	7,54	90,50				
İşlev Bilgisi	Deney	11	15,05	165,50	32,500	-2,353	,019*	,185
	Kontrol	12	9,21	110,50				
Harf Bilgisi	Deney	11	17,45	192,00	6,000	-3,738	,000***	,593
	Kontrol	12	7,00	84,00				
Sesbilgisel Farkındalık	Deney	11	18,00	198,00	0,000	-4,085	,000***	,717
	Kontrol	12	6,50	78,00				
Dinlediğini Anlama	Deney	11	16,68	183,50	14,500	-3,242	,001***	,437
	Kontrol	12	7,71	92,50				
EROT Toplam Puan	Deney	11	18,00	198,00	0,000	-4,073	,000***	,717
	Kontrol	12	6,50	78,00				

Not: * = $p \leq 05$; ** = $p \leq 01$; *** = $p \leq ,001$.

Tablo 3.7 ve 3.8’de yer alan analizlere ilişkin sonuçların yorumlamasına geçilmeden önce Tablo 3.5’de sunulan kontrol grubunun ön-test son-test karşılaştırmasında ulaşılan sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam puanında anlamlı farklılığının tekrar hatırlatılması gerekmektedir. Çünkü müdahale almayan grupta yaşanan istendik yöndeki anlamlı değişimlerin olgunlaşma etkisinden kaynaklı olduğunun belirlenmesinde Tablo 3.7 ve 3.8’de sunulan sonuçlar kullanılacaktır.

Öncelikle Tablo 3.8’de sunulan karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sırasıyla; alıcı dilde sözcük bilgisi ($U = 13,00$; $p < ,05$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($U = 18,00$; $p < ,05$), genel isimlendirme ($U = 12,50$; $p < ,05$), işlev bilgisi ($U = 32,50$; $p < ,05$), harf bilgisi ($U = 6,00$; $p < ,05$), sesbilgisel farkındalık ($U = ,00$; $p < ,05$), dinlediğini anlama ($U = 14,50$; $p < ,05$) ve EROT toplam puanı ($U = ,00$; $p < ,05$) bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklı bir ifade ile ön test puanları bağlamında yapılan analiz sonuçlarına göre alıcı dilde sözcük bilgisi alt test puanı dışında birbiri ile benzer düzeylerde olan deney ve kontrol grubu puanları müdahale sonrasında deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı derecede artış göstermiştir.

Kontrol grubunda ön-test son-test karşılaştırmasında sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam puanında anlamlı bir yükselme olduğu görülmüştü (Bkz. Tablo 3.5). Sesbilgisel farkındalık puan ortalamaları $\bar{X} = 10,92$ ’den $\bar{X} = 12,50$ ’ye EROT toplam puanının ise $\bar{X} = 52,17$ ’den $\bar{X} = 56,50$ ’ye yükseldiği belirlenmiştir. Ancak Tablo 3.7’de sunulan betimleyici istatistiklere göre deney grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık puan ortalamaları $\bar{X} = 9,82$ ’den $\bar{X} = 24$ ’e EROT toplam puanının ise $\bar{X} = 53,55$ ’den $\bar{X} = 84,27$ ’ye yükseldiği görülmektedir. Tablo 3.8’de son test puanları arasında bulunan anlamlı farklılık; kontrol grubunda yaşanan sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam puanlarında ki artışın olgunlaşma etkisi olduğunu ifade etmektedir. Deney grubunun sesbilgisel farkındalık son test ortalaması $\bar{X} = 24$, kontrol grubu ortalaması $\bar{X} = 12,50$; aynı şekilde deney grubu EROT toplam puanı son test ortalaması $\bar{X} = 84,27$, kontrol grubu ortalaması ise $\bar{X} = 56,50$ ’dir. Sunulan ortalamalar ve analiz sonuçları müdahale programının olgunlaşma etkisinin ötesinde çok daha anlamlı ve istendik yönlü bir fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Tablo 3.7’de sunulan diğer puanlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde benzer bir durumun her bir puan türünde de yaşandığı; deney grubu öğrencilerinin tüm puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4 TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde okuma güçlüğü riski olan öğrencilerde erken okuryazarlık becerileri destek eğitim paketinin (EROBDEP) etkililiğini incelemektir. ÖGEBTÖ, ASİS ve EROT kullanılarak yapılan değerlendirme prosedürü doğrultusunda okuma güçlüğü riski olduğu düşünülen okul öncesi öğrenciler bu araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya 64 – 73 ay aralığında okuma güçlüğü riski olan 23 öğrenci katılmıştır. Risk grubunda olduğu düşünülen 23 katılımcının 11'i deney, 12'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan 11 öğrenciye, erken okuryazarlık becerilerinin (alfabe ve harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi sözel dil, dinlediğini anlama, yazı yazma) tüm alt boyutlarına yönelik kazanımlar içeren EROBDEP uygulanmıştır. Yaklaşık 20-25 dakika süren, günlük üçer oturum şeklinde yapılan bu uygulama toplam 45 oturum ve 15 gün sürmüştür. Uygulama sürecinde doğrudan öğretim başta olmak üzere hedef kazanımlar dikkate alınarak, etkinlik temelli öğretim ve etkileşimli kitap okuma etkinliklerinden faydalanılmıştır. EROBDEP uygulamasının etkililiğini belirlemek için deney ve kontrol gruplarının son testlerde aldıkları sonuçlar analiz edilerek EROBDEP'in etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. İlerleyen satırlarda araştırma soruları doğrultusunda EROBDEP'in deney grubu üstündeki etkileri, alanyazına katkıları, ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler detaylı olarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın iki araştırma sorusundan ilki, EROBDEP'in okuma güçlüğü riski olan okul öncesi dönem öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini gelişimi üzerinde etkilerini incelemektir. EROBDEP erken okuryazarlık becerilerinin tüm boyutlarına odaklanan bir müdahale paketidir. Bu müdahale oluşturulurken tüm boyutlara yönelik içerik oluşturulmuştur. EROBDEP uygulanmadan önce EROT ile ön test yapılmış ve uygulama sonrasında yine aynı ölçme aracı ile son test verileri alınmıştır. Deney grubuna yapılan son test sonucunda EROT toplam puan ve alt testlerinin (a) alıcı dilde sözcük bilgisi, (b) ifade edici dilde sözcük bilgisi, (c) genel isimlendirme, (d) işlev bilgisi, (e) harf bilgisi, (f) sesbilgisel farkındalık ve (g) dinlediğini anlama tümünde ortalama puanların yükseldiği görülmektedir. Alıcı dilde sözcük bilgisi alt testinde ön test sonuçlarının diğer alt testlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarında da bu testten alınan puanların maksimum değerlere çok yaklaştığı

görülmektedir. İfade edici dilde sözcük bilgisi alt testinden alınan puanların değişiminin daha farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Maksimum puanı 15 olan testin ön test ortalama puanı, 7,91'den 12,55 yükselmiştir. Maksimum puanları 10 olan genel isimlendirme ve işlev bilgisi alt testlerinde de benzer, anlamlı puan artışlarının olduğu, maksimum puana yaklaşan son test puanlarının (9,45 ve 9,27) olduğu görülmektedir. Ön test ve son test verilerinin arasındaki farkın büyük olduğu diğer iki alt test ise harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık alt testleridir. Bu iki testi diğer testlerden ayıran bir diğer unsur ise, katılımcılardan bazılarının minimum puan (0) aldıkları iki testtir. Katılımcıların tümü diğer alt testlerden en az 3 doğru yanıt verebilmişken bazı katılımcıların bu iki test maddelerinin tümüne doğru yanıt veremediği görülmektedir. Harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık alt testlerinin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında; maksimum puanı 12 olan harf bilgisi alt testinin puan ortalamasının 3,09'dan 8,82'ye, maksimum puanı 32 olan sesbilgisel farkındalık alt testinin puan ortalamasının 9,82'den 24,00'a çıktığı görülmektedir. Ayrıca harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık ön test standart sapma puanlarının da diğer testlere daha yüksek olduğu (2,07 ve 2,04) görülmektedir. Bu alt testlerdeki puan farkları deney grubunda bazı öğrencilerin alfabe ve harf bilgisi ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin, diğer alt boyutlara (alıcı dilde sözcük bilgisi, İfade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi) göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamdaki son test puanları incelendiğinde diğer alt testlerde maksimum puanlar olduğu görülürken bu iki alt testte maksimum puan alan öğrenci olmadığı görülmektedir. Bu süreçte katılımcıları en fazla zorlayan ölçek maddelerinin alfabe ve harf bilgisi alt testinde ifade edici dilde harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık alt testinde ise sözcüklerin ilk ve son sesini atma (manipülasyon) ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisini gelişimindeki hiyerarşi dikkate alındığında katılımcıların müdahaleye rağmen bu ses değiştirme, zorlanmaları beklenen bir sonuçtur. Alanyazında da görüldüğü gibi ses manipülasyonu, sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişim piramidinin en üstünde yer almasından bu becerinin daha zor öğrenileceği düşünülmektedir (Turan, 2014). Bu iki alt testin benzer puan ortalamaları ve standart sapma değerlerine sahip olması, becerilerin birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Alfabe ve ses bilgisi becerisinin, sesbilgisel farkındalık becerisinin ön koşulu olduğunu gösteren alanyazın bulguları bu ifadeyi destekler niteliktedir (Çetin, 2020; Karaman, 2014; Piasta, 2014).

Bu araştırmadan elde edilen ön test ve son test puan ortalamaları, okuma becerisinin başat yordayıcısı olduğu ifade edilen erken okuryazarlık becerisinin (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Guirdry, 2003; Juel, 1988) sistematik öğretim müdahaleleri ile gelişebileceğini ortaya koymuştur. Bu alanda yapılan diğeri araştırma bulguları da yapılan bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akoğlu ve Turan, 2012; Browder vd., 2008; Doğan, 2012; Erdoğan ve Celep, 2018; Hansen vd., 2014; Olszewski vd., 2018). Alanyazın bulguları ile desteklenen bu araştırmanın bulguları, EROBDEP'in ÖÖG riski olan okul öncesi öğrencilerin erken okuryazarlık becerisinin gelişmesinde etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir. Ölçme aracı ERÖT'tan elde edilen ölçek toplam ve alt testlerinin tümünde elde edilen ortalama son test puanlarının ön test ortalama puanlara göre yüksek olduğu görölmüştür. Ortaya çıkan bu farkın tüm puan türlerinde anlamlı farklar oluşturduğu görölmektedir.

İkinci araştırma sorusu ise EROBDEP uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasında anlamlı farka odaklanmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları incelendiğinde alıcı dilde sözcük bilgisi dışında ölçek toplam ve alt testlerin tümünde anlamlı bir puan farkının olmadığı görölmektedir. EROBDEP müdahalesi yapılmadan önce ortaya çıkan bu durum deney ve kontrol gruplarının erken okuryazarlık beceri düzeylerinin benzer olduğunu, müdahale öncesi eş grupların oluşturulduğunu göstermektedir. Kontrol grubu son test puanlarını incelendiğinde, alıcı ve ifade edici sözcük bilgisi alt testlerinde minimal puan artışlarının gözlenmesinin yanında genel isimlendirme ve işlev bilgisi alt testlerinde puan değişiminin olmadığı görölmektedir. Deney grubunda büyük farkın ortaya çıktığı alfabe ve ses bilgisi ile sesbilgisel farkındalık alt testlerinin ön test ve son test puan ortalamalarının farklı olduğu görölmektedir. Kontrol grubunda alfabe ve sesbilgisi alt testi ortalama puan farkı anlamlı olmasa da sesbilgisel puan farkının anlamlı olduğu görölmektedir. Kontrol grubunun son test puan ortalama farkları tüm puan türlerinde iki alt test hariç tüm alt boyutlarda artmış olmasına karşın anlamlı fark sadece ölçek toplam ve sesbilgisel farkındalık alt test puanlarında görölmektedir. Etki büyüklüğü orta olan bu anlamlı ortalama puan artışının olgunlaşma ile ilgili olduğu düşünölmektedir. Ayrıca kontrol grubundaki katılımcıların okul öncesi eğitime devam ediyor olması, okul öncesi dönem müfredatında EROBDEP kadar yoğun bir içerek

olmasa da erken okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımlar olması (MEB, 2013) bu artışın muhtemel nedenlerinden olduğu düşünülmektedir.

Deney grubunda yer alan katılımcıların son test puanları incelendiğinde ise ölçek toplam ve alt testlerin tümünde anlamlı puan artışlarının olduğu görülmektedir. Bu puan artışlarının etki büyüklüğü incelendiğinde ölçek toplam ve alt testlerin tümünde ,83 ve üzeri etki büyüklüğünün olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamalarına bakıldığında ölçek toplam ve alt testler puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar EROBDEP'in ÖÖG riski olan okul öncesi öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Erken okuryazarlık becerilerinin birden fazla (sesbilgisel farkındalık, alfabe ve ses bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama ve yazı yazma) alt boyutu olmasına karşın (Bayraktar ve Temel, 2014a) sesbilgisel farkındalık becerisi alt boyutunun daha fazla çalışıldığı görülmektedir (Güldenoğlu vd., 2016; Kruse vd., 2015; Mann, 1986; Morais vd., 1986; Read vd., 1987; Share vd., 1984; Yeh ve Connell, 2008). EROBDEP'in erken okuryazarlık becerilerinin tüm alt boyutlarında etkili olması, sadece sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanmanın ötesinde çok bileşenli ve tüm alt boyutlara yönelik öğretim etkinliklerini içermesidir. Bu sonuç Browder vd. (2012) çok bileşenleri müdahale programlarının etkili sonuçlar ortaya koyması ile benzerlik göstermektedir. Özetle deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test bulguları incelendiğinde grupların ön test puan ortalamalarının benzer olduğu görülmüştür. Son test puanlarına bakıldığında kontrol grubunda minimal puan artışlarının yanında ölçek toplam ve sesbilgisel farkındalık alt testinde anlamlı puan artışlarının olduğu görülmektedir. Deney grubu son test puanlarında ise ölçek toplam ve alt testlerin tümünde EROBDEP etkisi olduğu düşünülen etki büyüklüğü yüksek anlamlı ortalama puan artışlarının olduğu görülmektedir.

Erken okuryazarlık ile yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde sesbilgisel farkındalık boyutu başta olmak üzere, erken okuryazarlık becerilerinin sistematik öğretim müdahaleleri ile geliştiği görülmektedir. Albritton vd. (2018), Carson vd. (2013), Bentin ve Leshem, (1993) ve Doğan, (2012) gibi araştırmacıların ortaya koyduğu bulgular bu doğrultudadır. EROBDEP'in deney grubu üstündeki yüksek etkisi de yapılan diğer çalışmalar ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışma bir kez daha erken

okuryazarlık becerilerinin öğretim müdahaleleri ile gelişebileceğini, zayıf erken okuryazarlık becerisine sahip okul öncesi öğrencilerin, erken okuryazarlık becerisi yüksek olan öğrencilerle benzer düzeylere gelebileceğini ortaya koymuştur (Gökkuş ve Akyol, 2020; Guirdry, 2003; Kruse vd., 2015; Papucu ve Dinç, 2017; Ukrainetz vd., 2000; Turan ve Akoğlu, 2011).

Erken okuryazarlık becerisi ile okuma becerisi arasındaki sıklıkla ortaya konulan korelasyondan hareketle (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Erdoğan, 2012; Gray ve McCutchen, 2006; Juel, 1988) EROBDEP'in de katılımcılar üstünde benzer bir etkiye neden olabileceği varsayımını güçlendirmektedir. Bu müdahaleden yararlanan ve araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin, okul döneminde daha başarılı birer okuyucu olacağı söylenebilir. Zira bu bağlamda yapılan boylamsal araştırmalar bu ifadeyi söylenebilir kılmaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Browder vd., 2012; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Yeh ve Connell, 2008). Torgesen vd. (1994) araştırmasında ifade ettiği gibi okul dönemi okuma öğretimi öncesinde sesbilgisel farkındalık başta olmak üzere yapılan sistematik erken okuryazarlık becerisi öğretimlerinin, okuma güçlüğü'nün görülme sıklığını büyük ölçüde azaltmanın önemli bir yolu olduğu sonucuna varmıştır. Zayıf erken okuryazarlık becerisine sahip olan öğrencilerin, okul döneminde de okuryazarlıkta zayıf performans sergiledikleri, güçlü erken okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin ise başarılı birer okur-yazar oldukları bulgusu (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Browder vd., 2012; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Yeh ve Connell, 2008), bu iki beceri arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymakta ve EROBDEP'in ilerleyen dönemlerde de önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik sistematik müdahalelerin, ileri düzey okuma becerilerinin çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarına olumlu katkı sağladığı bulgulanmıştır (Aarnoutse vd., 2005; Bayraktar ve Temel, 2014a; Coles, 2000; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu vd., 2016; Krashen, 2000; Vaughn vd., 2003). Bu bulgular ışığında EROBDEP'in okumanın tüm boyutları için olumlu katkılar sağlayacağına işaret etmektedir. Ayrıca Juel'in (1988), erken okuryazarlık becerileri ile yazma becerisinin Pinto vd. (2016) matematik becerisinin arasındaki pozitif korelasyonuna ilişkin bulgular ise EROBDEP'in dolaylı olarak da ileri dönem akademik başarıyı olumlu anlamda etkileyeceğine işaret etmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda yer alan katılımcıların tipik gelişim gösteren katılımcılar olduğu görölmektedir (Aarnoutse vd., 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Pinto vd., 2016; Turan ve Akoğlu, 2011). Ayrıca farklı yetersizlik türlerine sahip olan (zihin yetersizliği, yaygın gelişimsel gerilik, dil gelişimi geriliği, özel öğrenme güçlüğü vd.) katılımcıların yer aldığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Akoğlu ve Turan, 2012; Browder vd., 2008; Doğan, 2012; Erdoğan ve Celep, 2018; Hansen vd., 2014; Olszewski vd., 2018). Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimi olan bireylerde erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan müdahalelerin sonuçlarının katılımcılar lehine olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görölmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde diğer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görölmektedir. Ayrıca risk grubunda olduğu varsayılan öğrenciler ile yürütölmüş olması açısından da alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir (Akdal ve Kargın, 2019; Shamir vd., 2012)

Bu araştırmanın katılımcı belirleme prosedürüne dikkat edildiğinde diğer araştırmalardan bazı farklılıklar taşıdığı görölmektedir. Bu araştırma ne tipik gelişim gösteren bireylerle (Aarnoutse vd., 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Pinto vd., 2016) ne de kesin tanı almış özel gereksinimi olan bireylerle (Akoğlu ve Turan, 2012; Browder vd., 2008; Browder vd., 2012; Doğan, 2012; Erdoğan ve Celep, 2018; Hansen vd., 2014; Olszewski, vd., 2018; Ziolkowski ve Goldstein, 2008; Vaughn, vd., 2003) yürütölmüştür. Bu araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde bir dizi değerlendirmeler sonucunda okuma güçlüğu riski olabileceği düşünölen okul öncesi öğrencilerle yürütölmüştür. Araştırmadaki katılımcıların belirlenme süreci, Shamir vd.'nin (2012) yapmış olduğu çalışmadaki katılımcı belirleme prosedürüne benzer şekilde yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde ÖÖG riskini ortaya çıkaran ÖGEBTÖ, zayıf erken okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan EROT ve katılımcılardaki düşük performansların bir zihin yetersizliğinden kaynaklanmadığını ortaya koymak için ASİS kullanılmıştır. Shamir vd. (2012) katılımcı belirleme sürecinde ek olarak SED dahil edilmiştir. Bu araştırmada ise SED dolaylı olarak sürece dahil edilmiştir. Bu dolaylı yol, öğrencilerin anne-babalarının gelir durumlarının doğrudan dahil edilmesi yerine, araştırma düşük SED olan bir bölgede yer alan okulda yapılmıştır.

SED ile okuma güçlüğü arasındaki pozitif korelasyonu ortaya koyan araştırmalar, (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Carson, vd., 2013; Güldenoğlu, vd., 2016; Gökkuş ve Akyol, 2020; Juel, 1988; Ziolkowski ve Goldstein, 2008) SED'in okuma güçlüğüne neden olabilecek bir unsur öngörüsünü oluşturmuştur. Ancak okuma güçlüğü'nün, ÖÖG şemsiye kavramının altında yer alması ve DSM-5'e tanı kriterlerinde yer alan “*Öğrenme güçlüğü, zihin, işitme ve görme yetersizlikleri, nörolojik ve psikososyal sorunlar, eğitim dilindeki yetersizlik ya da yetersiz eğitim-öğretim ile açıklanamaz*” ifadelerine dayanılarak bu araştırmanın katılımcı belirleme sürecinde SED, mutlak bir kriter olarak ele alınmamıştır. DSM-5'te yer alan “*yetersiz eğitim-öğretim ile açıklanamaz*” ifadesi SED'in neden olabileceği bir durumdur. Bir başka ifadeyle SED'in neden olacağı olumsuz öğrenme koşulları, ÖÖG şemsiye kavramının altında yer alan okuma güçlüğü ile doğrudan ilişkilendirilemez. Düşük SED, olumsuz bir çevre koşulu olarak öğrenmeyi etkileyen bir durum olabilir. Bu durumun okuma güçlüğü ile ilişkilendirilmesinin tanı sürecini yeterince açıklamayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerden hareketle ve DSM-5 tanı kriterleri de dikkate alınarak bu araştırmada katılımcı belirleme sürecinde SED mutlak bir kriter almak yerine ÖÖG ve okuma güçlüğü'nü belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiş ölçme araçları kullanılmıştır (Aarnoutse vd., 2005; Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Gray ve McCutchen, 2006; Pinto vd., 2016).

EROBDEP'in etkili sonuçlar ortaya koymasında bir diğer önemli unsurlar deney grubuna yapılan müdahaledeki öğretim oturumları süresi, müdahalenin toplam süresi, müdahale yapılan öğrencilerin küçük grup olması ve etkililiği farklı araştırmalarda ortaya konulmuş doğrudan öğretim yöntemi, etkileşimli kitap, etkinlik temelli öğretim gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır. EROBDEP bir günde 20-25 dakikadan oluşan üç öğretim oturumu şeklinde sunulmuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim oturum sürelerinin yine Gökkuş ve Akyol (2020) 15-30 dakika, Akdal ve Kargın (2019) 20 dakika, Ukrainetz vd. (2000) 20 dakika görülmektedir. EROBDEP ile benzer sürede olduğu görülen bu öğretim sürelerinin yer aldığı çalışmaların sonuçlarının katılımcı lehine anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmektedir.

Yapılan müdahalelerin toplam sürelerine ilişkin diğer araştırma bulguları incelendiğinde hem erken okuryazarlık hem okumaya yönelik çıktılarda toplam müdahale süresinin 20 saati geçmeyen çalışmalarda yüksek etki büyüklüğünün ($d = 0,86$) olduğu görülmektedir (Ehri vd., 2001; Parpucu ve Dinç, 2017). Öğrenme oturumlarının ve

beraberinde müdahalenin toplam süresinin uzamasının sonuçlar üstünde görece daha düşük etki yaptığı görülmektedir. Tüm bu bulgular ışığında oluşturulan EROBDEP, alanyazındaki benzer çalışmalar ile paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Ayrıca EROBDEP uygulamasının süresinin uzatılması, katılımcıların okul müfredatının dışına çıkmasına ve okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha az faydalanmasına neden olabilecektir. Bu nedenle, uygulamanın kısa sürede gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sayısı, küçük grup uygulamalarının daha etkili olduğu bulgusu bu araştırmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Akdağ ve Kargın, 2019; Gökkuş ve Akyol 2020; Guidry, 1993). Ehri vd. (2001) öğretim müdahalelerinde yer alan öğrenci sayılarının son test sonuçlarında ortaya çıkan etki büyüklüklerini, bireysel müdahale, $d = 0,60$, küçük grup $d = 1,38$ ve sınıf çaplı uygulamaların $d = 0,67$ olarak sıralamıştır. Bu etkinin nedeni gözleyerek öğrenmeyi destekleyecek olumlu koşullar ile ilişkilendirilebilir.

EROBDEP'in son test ölçümleri sonucunda deney grubu lehine manidar sonuçların oluşmasında bir diğer etkenin çoklu bileşenli yapısına uygun birden fazla öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır. Sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi erken okuryazarlık alt boyutları için doğrudan öğretim yöntemi ve etkinlik temelli öğretim tercih edilmiştir. Dinlediğini anlama, sözcük dağarcığının geliştirilmesi için etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılmıştır. Bu öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların bulguları incelendiğinde EROBDEP gibi katılımcı lehine olumlu sonuçlar olduğu görülmektedir (Akdağ ve Kargın, 2019; Gökkuş ve Akyol 2020; Parpucu ve Dinç, 2017; Ziolkowski ve Goldstein, 2008).

4.1 Öneriler

4.1.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Bu araştırmada uygulanan EROBDEP, uzman aracılı uygulanmış bir müdahale paketidir. Aile ve okul öncesi öğretmenlerinin de bu müdahale paketini uygulaması düşük erken okuryazarlık becerisi olan çocukların gelişimini destekleyebilir.
- EROBDEP içeriğinin bilgisayar, tablet, mobil cihazlar vb. ortamına taşınması için mobil bir uygulama tasarlanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi dönem eğitim programında erken okuryazarlık becerileriyle ilgili kazanımlar artırılabilir.

4.1.2 İleri araştırmalara yönelik neriler

- Bu araştırmada yapılan müdahaleden hemen sonra son test ölçümleri yapılarak etkilerine bakılmıştır. Ancak araştırmanın planlanması gereği ileri dönem etkilerine bakılmamıştır. Boylamsal araştırmalar planlanarak katılan öğrencilerini ileri dönem tüm akademik becerileri izlenebilir.
- Bu araştırmada okuma güçlüğü riski olduğu dşnlen benzer düzeyde öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunun sonuçları, kontrol grubunun sonuçları ile karşılaştırılarak çıkarımlarda bulunulmuştur. Risk grubunda olmadığı dşnlen öğrencilerin erken okuryazarlık performansları da dikkate alınarak, risk grubundaki öğrencilerle aralarındaki farklar analiz edilebilir. Bu doğrultuda, iki grup arasında elde edilen puanların nasıl farklılaştığını inceleyen araştırmalar planlanabilir.
- EROBDEP çok bileşenli bir müdahale paketidir. Erken okuryazarlık becerisinin tüm boyutlarına yönelik kazanım ve ğretim yöntemleri içermektedir. Bu boyutlar ayrı ayrı ve farklı ğretim yöntemleriyle çalışılabilir.
- Alanyazında görece daha fazla çalışmaya konu olan sesbilgisel farkındalık becerisi müdahalesi yapıldıktan sonra diğer erken okuryazarlık becerisiyle ortaya çıkan ilişkisel araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu araştırmada katılımcı belirleme prosedürü, risk varsayımı, boylamsal ya da kesitsel araştırmalar ile izlenerek bu prosedürün g ve okuma güçlüğü tanısı ile ilişkisini konu alan araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu araştırma küçük grup ile yrtlmştr. Sınıf çaplı uygulamaların yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J. and Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2622. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42) 11-22.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* (Yayın numarası: 106780) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Albritton, K., Patton Terry, N. and Truscott, S. D. (2018). Examining the effects of performance feedback on preschool teachers' fidelity of implementation of a small-group phonological awareness intervention. *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 361-378. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1456990>
- Alexander, A. W. and Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 744-758. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100401>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Babayiğit, S. and Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research In Reading*, 30(4), 394-413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00350.x>

- Balıkçı, Ö. S. (2017). Öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (ss. 77-92). Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2019). Erken çocukluk dönemi öğrenme güçlüğü belirtileri. İçinde M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (ss. 61-85). Vize Akademik.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 29-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000097
- Baydık, B. (2014). Okuma güçlükleri. İçinde S. S. Yıldırım (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (ss. 131-166). Eğiten Kitap.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014a). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okumayazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014b). Yazı farkındalığı becerileri. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (ss. 65-90). Hedef Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri, tanılama ve öğretim stratejileri*. (H. Sarı, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Bentin, S. and Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125 – 148.
- Bracken, S. S. and Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Brigham F. J. and Bakken J. P. (2013). Assessment and LD determining eligibility, selecting services, and guiding instruction. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Identification, assessment, and instruction of students with LD* (pp. 55-74). Emerald Group Publishing Limited.
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. and Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students

- with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33-52.
<https://doi.org/10.1177/001440290807500102>
- Browder, D., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C. and Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246.
<https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem akademi.
- Carroll, J. M., Bowyer-Crane, C., Duff, F. J., Hulme, C. and Snowling, M. J. (2011). *Developing language and literacy: Effective intervention in the early years*. John Wiley & Sons.
- 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.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))
- Castellanos, P. and Septeowski, D. (2004). Career development for persons with learning disabilities. In S. Burkhardt, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Current perspectives on learning disabilities* (pp. 157-188). Elsevier Ltd.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B. ve Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Courtad, C. A. and Bakken, J. P. (2011). History of learning disabilities. In A. F. Rotatori, F. E. Obiakor and J. P. Bakken (Ed.), *In History of special education* (pp. 61-87). Emerald Group Publishing Limited.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Coles, G. (2000). *Misreading reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Cüre, G. and Yücesoy-Özkan, S. (2023). Comparison of two interventions in improving comprehension of students with intellectual disability. *American Journal On Intellectual and Developmental Disabilities*, 128(2), 145-163. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.2.145>
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. (Yayın Numarası: 463469) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin, A. (2020). Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. İçinde G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* (ss. 25-46). Nobel Yayıncılık.
- Çevik, D. (2019). İletişim, konuşma ve dil: Temel kavramlar. İçinde F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.) *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (ss. 2-24). Pegem Akademi.
- Deisinger, J. A. (2004). Conceptualizations of learning disabilities: Beyond the ability-achievement discrepancy. In S. Burkhardt, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Current perspectives on learning disabilities* (pp. 1-20). Elsevier Ltd.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 319492) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğanay-Bilgi, A. ve Güzel-Özmen, R. (2015). Okuma öğretimi. İçinde İbrahim H. Diken. (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 362-400). Pegem Akademi.
- Doğanülkü, H. A. (2024). Öğrenci rolünden çalışan rolüne: Üniversite öğrencilerinin çalışma hayatına geçiş hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 7(1), 23-41. https://doi.org/10.58501/kpdd.1373238_2
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. and Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read:

- Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. and Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Er, S. (2020). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sözel dil becerileri. İçinde G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi* (ss. 51-65). Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayın Numarası: 257539) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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, Ö. ve Celep, M. U. (2018). Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrencinin fonolojik farkındalık ve okuma becerilerinin fonolojik farkındalık eğitimi aracılığıyla geliştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 456-472.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö. ve Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 252-280 <https://doi.org/10.9779.pauefd.1064101>

- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385. <https://doi.org/10.16916/aded.686465>
- Görgün, B. (2017). Öğrenme güçlüğünün tanınması. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğüne giriş* (ss. 54-76). Pegem Akademi.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 83-106.
- Gray, A. and McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040601>
- Guidry, L. O. (2003). *A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive small-group instruction* (Publication No. 2456) [Doctoral Dissertations Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College]. ProQuest Dissertations & Theses
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R. and Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 2790-2801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.011>
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. and Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.2.236>
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 U.S.C. § 1401 et seq.
- Jelle Vuijk, P., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. and Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 276-282. <https://doi.org/10.1177/0022219410378446>

- Johnson, R. B. and Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilköğretilme becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 24, 45-56.
- Karaman, G. (2014). Erken okuryazarlık becerilerinin tarihsel gelişimi, kuramsal temelleri ve kapsamı. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (ss. 11-33). Hedef Yayıncılık.
- Kargın, T. ve Güldenoğlu, B. (2019). Erken okuryazarlık. İçinde F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (ss. 274-290). Pegem Akademi.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- 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(1), 61-87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. and Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51–82.
- Kauffman J. M., Bruce A. and Lloyd J. W. (2012). Response to intervention (RTI) and students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Behavioral disorder: Practice concerns and students with EBD* (pp. 107-128). Emerald Group Publishing Limited.

- Kavale, K. A. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disability. *Executive Summary*.
- Kirk, S. A. (1988). *Historical aspects of learning disabilities*. Unpublished Paper of keynote speech, delivered at Rutgers University.
- Kirk, S. A. and Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Kruse, L. G., Spencer, T. D., Olszewski, A. and Goldstein, H. (2015). Small groups, big gains: Efficacy of a tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 189-205. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0035
- Lesiak, J. L. (1997). Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34(2), 143-160. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199704\)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199704)34:2<143::AID-PITS7>3.0.CO;2-R)
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C. and Westberg, L. (2008). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. In C. J. Lonigan ve T. Shanahan (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention* (pp. 107-153) National Institute for Literacy.
- Lovelace, T. S., Gibson Jr. L. and Tabb, J. (2013). Response to intervention techniques and students with learning disabilities. In J. F. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD* (pp. 113-131). Emerald Group Publishing Limited.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24(1-2), 65-92. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90005-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90005-3)
- Marchant, M., Gibb, G. S. and Anderson, D. (2013). Reframing outcomes for students with learning disabilities: The application of a problem-solving approach. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Identification, assessment, and instruction of students with LD* (pp. 185-209). Emerald Group Publishing Limited.

- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mazzotti V. L. and Mustian A. L. (2013). Themes and dimensions of learning disabilities. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Identification, assessment, and instruction of students with LD* (pp. 27-53). Emerald Group Publishing Limited.
- McCulley, L. V., Katz, A. and Vaughn, S. (2013). Reading instruction and students with learning disabilities. In F. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD* (pp. 19-43). Emerald Group Publishing Limited.
- Melekoğlu, M. A. (2014). Special education today in Turkey. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt and U. Sharma (Ed.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 529-557). Emerald Group Publishing Limited.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (ss. 24-52). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. ve Balıkçı, S. (2019). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde dil özellikleri. İçinde F. Acarlar ve Ö. Diken (Ed.), *Yetersizliği olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi* (ss. 159-176). Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vize Akademi.
- Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education*, 11(2), 103-123. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045771>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.

- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. and Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24(1-2), 45-64. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90004-1)
- Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H. and Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/103491200116156>
- National Center for Learning Disabilities (2012). *Position statement on determination of specific learning disabilities. Retrieved from Assessment and LD.docx*. Available at <http://www.rtinetwork.org/about-us/position-statement-on-determination-of-specific-learningdisabilities>. Erişim Mart 20, 2021.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- O'Connor, R. E. (2011). Phoneme awareness and the alphabetic principle. In R. O'Connor and P. Vadasy (Ed.), *Handbook of reading interventions* (pp. 9–26). Guilford Press.
- Okur, M. (2019) *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi* (Yayın Numarası: 555853) [Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Oyler, J. D., Obrzut, J. E., and Asbjornsen, A. E. (2012). Verbal learning and memory functions in adolescents with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 184-195. <https://doi.org/10.1177/073194871243681>
- Olszewski, A., Guo, Y. and Breit-Smith, A. (2018). The effect of a shared book-reading intervention on the story retelling and phonemic awareness of a third grader with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 34(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1390808>

- Özmen, R. G. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 333-367). Pegem Akademi.
- Özyeşil, Z. (2014). Öğrenme ve öğrenmenin gelişimi. İçinde S. S. Yıldırım (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (s. 1-20). Eğiten Kitap.
- Parpucu, N. and Dinç, B. (2017). The effects of colorful worlds of sounds program on phonological awareness of preschool children. *Education and Science*, 42(192), 233-261. <https://doi.org/10.15390/eb.2017.6864>
- Piasta, S. B. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3), 202-211. <https://doi.org/10.1002/trtr.1316>
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Tarchi, C., Vezzani, C. and Accorti Gamannossi, B. (2016). Predicting reading, spelling, and mathematical skills: A longitudinal study from kindergarten through first grade. *Psychological Reports*, 118(2), 413-440. <https://doi.org/10.1177/0033294116633357>
- Pullen, P. C. and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Read, C., Yun-Fei, Z., Hong-Yin, N. and Bao-Qing, D. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1-2), 31-44. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90003-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90003-X)
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(2), 459-472. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/031\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/031))
- Roberts, T. A. (2011). Preschool foundations for reading and writing success. In R. E. O'Connor and P. F. Vadasy (Ed.), *Handbook of reading interventions* (pp. 27-62). The Guilford Press.
- Robinson, S. (2010). *The effects of embedded phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten students* (Publication No. 1026)

- [Doctoral thesis, University of North Dakota].
<https://commons.und.edu/theses/1026/>
- Robson, C. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Rotatori, A. F. and Wahlberg, T. (2004). Comprehensive assessment of students with learning disabilities. In S. Burkhardt, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Ed.), *Current perspectives on learning disabilities* (pp. 133-155). Elsevier Ltd.
- Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N. N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı*.
- Seyhun-Topbaş, S. (2007). Ses bilgisel gelişim. İçinde S. Seyhun Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (s. 75- 108). Kök Yayıncılık
- Shamir, A., Korat, O. and Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing*, 25, 45-69.
<https://doi.org/10.1007/s11145-010-9247-x>
- Shanahan, T. and Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285.
<https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. and Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1309>
- Smith, C. and Strick, L. (2010). *Learning disabilities: A to Z: A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood*. Press Free.
- Sorrel, A. L. (2000). Learning disabilities: From understanding to intervention. In F. E. Obiakor, S. A. Burkhardt, A. F. Rotatori and T. Walhberg (Ed.), *Intervention techniques for individuals with exceptionalities in inclusive settings* (pp. 53–77). JAI Press, Inc.
- Strickland, D. S., Morrow, L. M., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J. A., and Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1), 86-103.

- Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Taş, H. (2020). Çocuklarda yazı farkındalığı becerisinin gelişimi ve ilk okuma yazmaya hazırlık. İçinde G. Uludağ ve T. Durmuş (Ed.) *Erken okuryazarlık eğitimi* (ss. 91-112). Nobel Yayıncılık.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In R. J. Sternberg and L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (pp. 106-135). Routledge.
- Torgesen, J. K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-40). Academic Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286. <https://doi.org/10.1177/002221949402700503>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S. and Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 161-185. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4
- Turan, F. (2014). Fonolojik farkındalık becerileri. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (ss. 91-105). Hedef Yayıncılık.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turton, A. M. and Green, S. (2013). Prevention strategies for students at-risk for learning disabilities. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor and A. F. Rotatori (Eds.), *Learning disabilities: Identification, assessment, and instruction of students with LD* (pp. 109-128). Emerald Group Publishing Limited.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J. and Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and

- writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331–355.
[https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(00\)00070-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(00)00070-3)
- Vaessen, A. and Blomert, L. (2013). The cognitive linkage and divergence of spelling and reading development. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 89-107.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.614665>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Kouzekanani, K., Pedrotty Bryant, D., Dickson, S. and Blozis, S. A. (2003). Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 24(5), 301-315.
<https://doi.org/10.1177/07419325030240050501>
- Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, P., DaviesMercier, E. Chorost, M., Garza, N., Guzman, A., and Sumi, C. (2003). *The achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552.
- Yazıcı, Z. ve Dereobalı, N. (2014). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. İçinde F. Temel (Ed.), *Dil ve erken okuryazarlık* (ss. 35-64). Hedef Yayıncılık.
- Yeh, S. S. and Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00353.x>
- Yıldız, G. and Cavkaytar, A. (2020). Independent living needs of young adults with intellectual disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(2), 193-217. <https://doi.org/10.17569/tojq.671287>
- Ziolkowski, R. A. and Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with

language delays. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 67–90.
<https://doi.org/10.1177/1053815108324808>

Zucker, T. A., Ward, A. E. and Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72. <https://doi.org/10.1598/RT.63.1.6>



EKLER

EK-1 Demografik Bilgi Formu

Değerli Aileler,

Elinizdeki ölçme araçları, öğrenme güçlüğü (disleksi) ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olabilecek çocukları erken yaşta belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Maddelere vermiş olduğunuz yanıtlar bilimsel ve doğru bilgiler elde etmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle ölçeğe okuduğunuz her bir maddeye ilişkin çocuğunuza ilişkin içten ve samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir.

- Öncelikle size ve çocuğunuza ait aşağıda yer alan bilgi formunu doldurunuz.
- Ardından 5'li bir derecelendirme ile hazırlanmış olan maddelerin her biri için çocuğunuzun durumunu göz önünde bulundurarak uygun olanı işaretleyiniz.
- Sizin için en uygun olanının altına "X" işareti koymanız yeterlidir. Sadece bir uygun başlığı işaretlemeniz gerekmektedir.
- Aşağıdaki örnek maddeler ve işaretleme şekli yer almaktadır.

Maddeler	Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
Çocuğum sözcükleri doğru bir biçimde söylemede problem yaşamaktadır. .		X			
Çocuğumun konuşması hızlıdır.					X

Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. İstedığınız zaman çalışmadan çekilme, ölçeği doldurmama veya imha edilmesini talep etme hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kimse ile paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

LÜTFEN BİR SONRAKİ SAYFADA YER ALAN BİLGİLERİ EKSİKSİZ DOLDURUNUZ VE MADDELERİN HEPSİNİ İŞARETLEYİNİZ.

KİŞİSEL BİLGİLER Size Ait Bilgiler

Çocuğa yakınlık dereceniz	Anne (.....)	Baba (.....)
Yaş	Annenin yaşı (.....)	Babanın yaşı (.....)
Eğitim Durumu	Annenin Eğitim Durumu (.....)İlkokul (.....)Ortaokul (.....)Lise (.....) Üniversite	Babanın Eğitim Durumu (.....) İlkokul (.....) Ortaokul (.....) Lise (.....) Üniversite
Çocuğunuzun cinsiyeti	(.....) Erkek	(.....) Kız
Çocuğunuzun şuanki yaşı	(.....) 5 yaş	(.....) 6 yaş
Oğrenme güçlüğü tanısı olan bir yakınınız olduğunu düşünüyor musunuz ? (eşiniz, kendiniz diğer çocuğunuz, büyük anne-baba, teyze, hala, amca, davi vb.)	Evet (.....)	Hayır (.....)
Diğer (.....)		

Ek-2: Etik Kurul Karar Belgesi



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönemde Okuma Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Erken Okuryazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketinin (EOB-DEP) Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Hamdi GÖNÜLDAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-3: Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 18.03.2022-290369



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Hamdi GÖNÜLDAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir'deki Tüm Okul Öncesi Sınıf ve Kurumlar
Araştırmanın Konusu	Okul Öncesi Dönemde Okuma Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerde Erken Okur Yazarlık Becerileri Destek Eğitim Paketi'nin Etkiliği (EOB-DEP)
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Araştırma
Veri Toplama Araçları	1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği 2. Erken Okuryazarlık Testi
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yanışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2021-2022 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (KATILANLARIN OY BİRLİĞİ İLE)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
NOT:	

KOMİSYON

14/03/2022

EK-4

18 YAŞ ALTI KATILIMCILAR İÇİN VELİ İZİN FORMU

Anne-Baba İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Veysel Aksoy'un danışmanlığında Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş'ın yürüteceği doktora tez araştırmasının çocuğumla gerçekleştirilmesini kabul ediyorum.

1. Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul onayı ve Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
2. Araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını biliyorum.
3. Araştırmada çocuğumun erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ), Erken Okuryazarlık Testi (EROT) testlerinin kullanılacağını biliyorum.
4. Araştırmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
5. Araştırmanın çocuğumun üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun araştırmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
6. Araştırma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş tarafından yanıt verileceğini biliyorum.

Araştırmacı

Anne/Baba

Hamdi Gönüldaş

Telefon :

E-mail :

EK-5: Okul Müdürü-Öğretmen İzin Formu

Okul Müdürü-Öğretmen İzin Formu

Aşağıda belirtilen koşullar altında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü öğretim üyesi Doç. Dr. Veysel Aksoy'un danışmanlığında Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş'ın yürüteceği doktora tez araştırması kapsamında okulumda/sınıfımda veri toplanmasını kabul ediyorum.

1. Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul onayı ve Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı ile gerçekleştirileceğini biliyorum.
2. Araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığını biliyorum.
3. Araştırmada okulumda/sınıfımda bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ), Erken Okuryazarlık Testi (EROT) testlerinin kullanılacağını biliyorum.
4. Araştırmada gizliliğin esas olduğunu ve okulumda/sınıfımda bulunan çocukların isminin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini biliyorum.
5. Araştırmanın okulumda/sınıfımda bulunan çocukların üzerinde fiziksel ya da psikolojik bir risk taşımayacağını, böyle bir risk taşıdığını hissettiğim anda çocuğumun araştırmaya katılımını durdurabileceğimi biliyorum.
6. Araştırma süresince, araştırma ile ilgili tüm sorularıma Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş tarafından yanıt verileceğini biliyorum.

Araştırmacı

Okul Müdürü/Öğretmen

Hamdi Gönüldaş

Telefon:

E-mail :

EK-6: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası



EK-7: Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifikası (EROT)



EK-8: Uygulama Güvenirliği Formu**Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu****Oturum No:****Gözlemci:**

Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Öğretim sürecinde kullanılacak araç gereçleri öğrencinin göreceği yere koyar.		
Öğrenciye “bugün aynı sesle başlayan sözcükleri çalışacağız. Hazırsanız başlayalım” der.		
İlgili beceriyi/davranışı öğretmen önce kendisi çalışma kağıdında yaparak “model olma” basamağını gerçekleştirir.		
Çalışma kağıtlarını öğrencilere verir.		
Öğrencilere etkinliklerini yaparken rehberli uygulamalar aşamasına geçer		
Bağımsız uygulama basamağında yönergeyi verir.		
Doğru tepkileri pekiştirir		
Yanlış tepkilerde hata düzeltmesi yapar		
Etkinlik bittiğinde dersin bittiğini söyleyerek teşekkür eder.		
Doğru Davranış Yüzdesi		
Yanlış Davranış Yüzdesi		

EK-8: Test Uygulama Güvenirlik Formu**Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu****Oturum No:****Gözlemci:**

Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
Ortam dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış mı?		
Öğrenci test materyallerine uygun uzaklıkta mı?		
Uygulamaya başlamadan önce test materyalleri öğrenciye kısaca tanıtıldı/gösterildi mi?		
Öğrenciye kısaca nasıl bir uygulama yapılacağı anlatıldı mı?		
Değerlendirme test sırası izlenerek gerçekleştirildi mi?		
Her alt testin uygulamasından önce açıklama yapıldı mı?		
Uygulaya geçilmeden önce açıklama yapılarak öğrencinin dikkatini çekip “hazır mısın” yönergesi verildi mi?		
Alt testlerin değerlendirmeye dahil edilmeyen ilk maddeleri, örnek maddeler uygulandı mı?		
Örnek maddelerde öğrenci doğru yanıt verdiğiğinde pekiştirildi mi?		
Örnek maddelerde öğrenci tepkisiz kaldığında veya yanlış tepkide bulunduğu anda uygulayıcı tarafından yanıtlandı mı?		
Örnek maddeler yer ala tüm alt testlerde uygulandı mı?		
İlgili maddeler ile değerlendirme yapılırken doğru yanıtla “+” yanlış yanıtla “-“ işareti konuldu mu?		
İlk alt test bittikten sıradaki alt teste geçerken sırada hangi bölümün bittiği sırada ne olduğu açıklandı mı?		
Test maddelerinin tümü tamamlandıktan sonra öğrenciye teşekkür edildi mi?		
Doğru Davranış Yüzdesi		
Yanlış Davranış Yüzdesi		

EK-10: Örnek Ders Planları ve Materyalleri

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.1. Alfabe ve harf bilgisi
Bölüm 2	
Hedef	1.1.1. Alıcı dil harf bilgisi
Hedef Davranış	1.1.1.1. Alfabedeki harfleri büyük/küçük eşler (E) 1.1.1.2. Kendisine söylenen harfi çalışma kağıdında gösterir 1.1.2.1. Kendisine gösterilen büyük/küçük harfi söyler
Yöntem	Doğrudan Öğretim Yöntemi, Etkinlik Temelli Öğretim
Ortam	Sınıf, U düzeni oturuş biçimi
Araç Gereç	Resimli kartlar, etkinlik kağıtları (Büyük/küçük harflerin yer aldığı)
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Yarım daire şeklinde bir masa etrafında toplanan öğrenciler öğretmeni ve araç gereçleri rahatlıkla görebilecekleri otururlar. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere etkinlikten bahseder ve araç gereçleri keşfetmeleri için büyük/küçük harflerin olduğu çalışma kağıdını ve kartları inceletir. Aynı zamanda çalışma kağıdında yer alan sesleri rastgele tanıtır. Öğrencilerin yeterince dikkati toplandıktan sonra öğretime geçilir. Öğretmen “E-e” sesinin tanıtıldığı https://www.youtube.com/watch?v=z7CYn2DtoqY videosunu öğrencilere izletir. Her öğrenci için aynı ses grubu belirlenir. Her öğrenci için “E” harfini de yer aldığı olduğu çalışma kağıtları masanın üstüne konur. Öğretim yöntemin gereği olarak ilk olarak öğretmen “model olur” öğretmen çalışma kağıdındaki “E-e” harflerini daire içine alır. Bu aşamada aynı zamanda harflerin sesletimini de yapar. Örneğin “<i>bakın çocuklar bu büyük “EE” daire içine alıyoruz. Bu ise küçük “ee” bunu da daire içine alıyoruz</i>” diyerek model olur. İkinci aşama olarak öğretmen, yönerge (çalışma kağıdındaki “E-e” harflerini daire içine al) verdikten sonra “rehberli uygulama” yaparak, ipuçları aracılığıyla doğru davranışın ortaya çıkmasını sağlar. Son aşama olarak “bağımsız” olarak öğrencilerden bu beceriyi yapması beklenir. Doğru tepkiler pekiştirilir, yanlış ya da tepkisiz kalındığında hata düzeltilmesi yapılır.	
Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

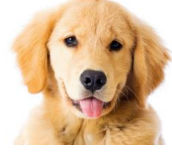
Örnek Ders Planı

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.1. Alfabe ve harf bilgisi
Bölüm 2	
Hedef	1.1.2. İfade edici dil harf bilgisi
Hedef Davranış	1.1.2.4. İstenilen harf ile başlayan bir sözcük/resimli kart eşler/söyler (E-L-A-K-İ-N)
Yöntem	Doğrudan Öğretim Yöntemi, Etkinlik Temelli Öğretim
Ortam	Sınıf, U düzeni oturuş biçimi
Araç Gereç	Resimli kartlar
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Yarım daire şeklinde bir masa etrafında toplanan öğrenciler öğretmeni ve araç gereçleri rahatlıkla görebilecekleri otururlar. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere etkinlikten bahseder. Araç gereçleri keşfetmeleri için harflerin (seslerin) olduğu resimli kartları ve ses kartlarındaki ses ile başlayan görselleri inceletir. Bu süreçte aynı zamanda resimli kartlarda yer alan sesleri ve o sesle başlayan görsellerin olduğu kartları rastgele tanıtır. Öğrencilerin yeterince dikkati toplandıktan sonra öğretime geçilir. Öğretim küçük grup etkinliği olduğu için tüm kartlar masanın üstündedir. Öğrenci sayısı kadar ses ve o sesle başlayan görsel kart belirlenir. Sadece “E-L-A-K-İ-N” ses grubunda olan sesler ve o seslerin ile başlayan görsellerin olduğu resimli kartları masanın üstüne konur. Öğretim yöntemin gereği olarak ilk olarak öğretmen “model olur” öğretmen istenilen harf ile başlayan bir sözcük söyler. Örneğin “<i>bakın çocuklar bu “ee” hangi karttaki resim “e” ile başlıyor. Bakın işte burada “elma”. “e”yi elmamın üstüne koyuyorum.</i>” diyerek model olur. İkinci aşama olarak öğretmen, yönerge verildikten sonra “rehberli uygulama” yaparak, ipuçları kullanılarak doğru davranışın ortaya çıkmasını sağlar. Son aşama olarak “bağımsız” olarak öğrencilerden bu beceriyi yapması beklenir. Doğru tepkiler pekiştirilir, yanlış ya da tepkisiz kalındığında hata düzeltilmesi yapılır.	
Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

E



L



A



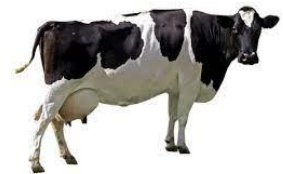
K



i



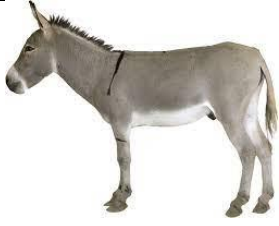
N



Örnek Ders Planı

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) farkındalık
Bölüm 2	
Hedef	1.2.1 İlk sese göre eşleme
Hedef Davranış	1.2.1.1. Resimli kartta yer alan görselin ilk sesi söyler 1.2.1.2. İlk sesi aynı olan resimli kartları eşler
Yöntem	Doğrudan Öğretim Yöntemi,
Ortam	Sınıf, U düzeni oturma biçimi
Araç Gereç	Resimli kartlar
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Yarım daire şeklinde bir masa etrafında toplanan öğrenciler öğretmeni ve araç gereçleri rahatlıkla görebilecekleri otururlar. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere etkinlikten bahseder. Araç gereçleri keşfetmeleri için görsellerin yer aldığı resimli kartları inceletir. Bu süreçte aynı zamanda resimli kartlarda yer alan görselleri rastgele tanıtır. Öğrencilerin yeterince dikkati toplandıktan sonra öğretime geçilir. Öğretim küçük grup etkinliği olduğu için tüm kartlar masanın üstündedir. Öğrenci sayısının üç katı kadar görsel kart belirlenir (Her öğrenci için öğretimin ilk denemesinde üç kart yer alır. Örneğin, kaplan, karpuz ve tabak görsellerinin olduğu kart belirlenir). Öğretim yöntemin gereği olarak ilk olarak öğretmen “model olur” öğretmen resimli kartlardaki görsellerin ilk sesini söyler. Örneğin “<i>bakın çocuklar bu “kaplan”, “kk” sesiyle başlıyor. Bakın bu da “karpuz” bu da “kk” sesiyle başlıyor. Diğeri ise “tabak” bu da “t” sesiyle başlıyor. Şimdi elimdeki karta bakalım “karpuz” masadakilere bakalım “kaplan” ve “tabak”. Şimdi elimdeki kartı (karpuz) ilk sesi aynı olan kartın üstüne koyuyorum, kaplanın üstüne</i>” diyerek model olur. İkinci aşama olarak öğretmen, yönerge verildikten sonra “rehberli uygulama” yaparak, ipuçları kullanılarak doğru davranışın ortaya çıkmasını sağlar. Son aşama olarak “bağımsız” olarak öğrencilerden bu beceriyi yapması beklenir. Doğru tepkiler pekiştirilir, yanlış ya da tepkisiz kalındığında hata düzeltilmesi yapılır.	
Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

İlk sesi aynı olan görselleri eşleme (E L A K İ N)



İlk sesi aynı olan görselleri eşleme (E L A K İ N)



İlk sesi aynı olan görselleri eşleme



Ders Planı Örneği

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) farkındalık
Bölüm 2	
Hedef	1.2.4. Uyak farkındalığı
Hedef Davranış	1.2.4.1. Uyaklı sözcükleri eşler
Yöntem	Doğrudan Öğretim Yöntemi,
Ortam	Sınıf, U düzeni oturuş biçimi
Araç Gereç	Resimli kartlar/çalışma kağıtları
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Yarım daire şeklinde bir masa etrafında toplanan öğrenciler öğretmeni ve araç gereçleri rahatlıkla görebilecekleri otururlar. Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilere etkinlikten bahseder. Araç gereçleri keşfetmeleri için görsellerin yer aldığı resimli kartları inceletir. Bu süreçte aynı zamanda resimli kartlarda yer alan görselleri rastgele tanıtır. Öğrencilerin yeterince dikkati toplandıktan sonra öğretime geçilir. Öğretim küçük grup etkinliği olduğu için tüm kartlar masanın üstündedir. Öğrenci sayısının iki katı kadar, her öğrenciye iki görsel kart olacak şekilde belirlenir. Her öğrenciye birer kart verildikten sonra masanın üstünde yer alan diğer kartlar arasından son üç sesi aynı olan kartları elindeki ile eşlemesi istenir. Öğretim yöntemin gereği olarak ilk olarak öğretmen “model olur” öğretmen resimli kartlardaki görsellerin son üç sesi (söylenişi) aynı olanı eşler. Örneğın “<i>bakın bu “çorap”, söylenişine dikkat edelim Çorap! “Çorap” ile söylenişi aynı olan hangisi “Dolap”. Dolap ile çorabı eşleştirelim Şimdi sıra diğerlerinde...</i>” diyerek model olur. Öğretmen model olduktan sonra her öğrenciye bir kart verir ve masadaki kartları birer birer söyler. Öğrencilerden elindeki kart ile söylenişi aynı olan kartı eşlemesi beklenir. İkinci aşama olarak öğretmen, yönerge verildikten sonra “rehberli uygulama” yaparak, ipuçları kullanılarak doğru davranışın ortaya çıkmasını sağlar. Son aşama olarak “bağımsız” olarak öğrencilerden bu beceriyi yapması beklenir. Doğru tepkiler pekiştirilir, yanlış ya da tepkisiz kalındığında hata düzeltilmesi yapılır.	
Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

Benzer söyleneni göster/işaretle.



Etkinlik Planı 2 “OYUN HALISI (Sek Sek Mahmure)”

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) farkındalık
Bölüm 2	
Hedef	1.2.5. Cümleyi sözcüklerine ayırma (Segmenting)
Hedef Davranışlar	1.2.5.1. Cümlelerin kaç sözcükten oluştuğunu söyler 1.2.5.2. Üç sözcükten oluşan cümleyi zihninden sözcüklerine ayırır 1.2.5.3. Dört sözcükten oluşan cümleyi zihninden sözcüklerine ayırır 1.2.5.4. Beş sözcükten oluşan cümleyi zihninden sözcüklerine ayırır
Yöntem	Etkinlik Temelli Öğretim, Doğrudan öğretim
Ortam	Sınıf,
Araç Gereç	Oyun Halısı, Cümlelerin yazılı olduğu kartlar
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Öğrenciler tek sıra biçimden oyun halısının önünde sıraya geçerler. Öğretmen öğrencileri ile tek tek selamlaştıktan sonra yapacakları etkinlikten bahseder. “<i>Bugün sizinle halısında SEK SEK MAHMURE oyunu oynayacağız</i>” diyerek oyunun basit kuralları anlatır. Bu kurallar; ➤ İlk olarak öğretmen DSP’ye öğrencilerin adını ya da fotoğrafını yapıştırır. ➤ Öğretmenin elinde cümlelerin yazılı olduğu kartlar vardır. ➤ Sırayla her öğrenciden bir kart seçmesini ister. ➤ Kartı çeken öğrenci kartını öğretmene verir. ➤ Öğretmen kartın üstündeki cümleyi okur. ➤ Öğretmen ilgili cümlelerin kaç sözcükten oluştuğunu sorar ve sözcük sayısı kadar öğrencilerin oyun halısı üstünde zıplamasını ister. Bu aşamada öğretmen kısa bir açıklama yapar. “<i>Çocuklar elimdeki kartların her birinde bir cümle yazılıdır. Siz sırayla birer kart çekeceksiniz. Ben cümleyi okuyacağım ve ardından cümledeki sözcük sayısı kadar zıplayacağız</i>” der. “<i>Önce ben yapıyorum</i>” diyerek doğrudan öğretim yöntemi aşamalarına göre etkinliği başlatır. Yöntemin ilk aşaması olarak kendisi bir kart çeker ve kartın üstünü okur. “<i>Ali ata bak</i>” öğretmen yüksek sesle ALİ ATA BAK derken her sözcüğü dile getirdiğinde oyun halısında bir kere zıplar. Sonra geldiğinde “3” numarasının üstünde olduğunu ve çocuklara bu	

cümlenin “3” sözcükten oluştuğunu söyler. Yöntemin ikinci aşamasında çocuklar rehberli uygulamalara geçilir. Çocuk kart çeker öğretmen okur çocuk eyleme geçemezse öğretmen ipucu sağlar. Sonra aşama da ise bağımsız olarak yapması beklenir. Üç, dört, beş sözcükten oluşan cümleler sırası ile bu etkinlik ile çalışılır. Üç sözcükten oluşan cümlelerde kazanım sağlandıktan sonra diğer cümlelere geçilir.

Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

Etkinlik sırasında kullanılan cümle örnekleri

Üç Sözcükten oluşan cümle

Kedi sütü içti.
Emel erken uyudu.
Selin'in karnı açıldı.
Ayşe şarkı söyledi.
Arabanın tekeri patladı.
Papağan kafesten kaçtı.
Bugün yağmur yağdı.
Öğretmenimi çok seviyorum.
Sabah erken kalk.
Tarık okula gitti.
Ali ata bak.
Sabahları süt içerim.

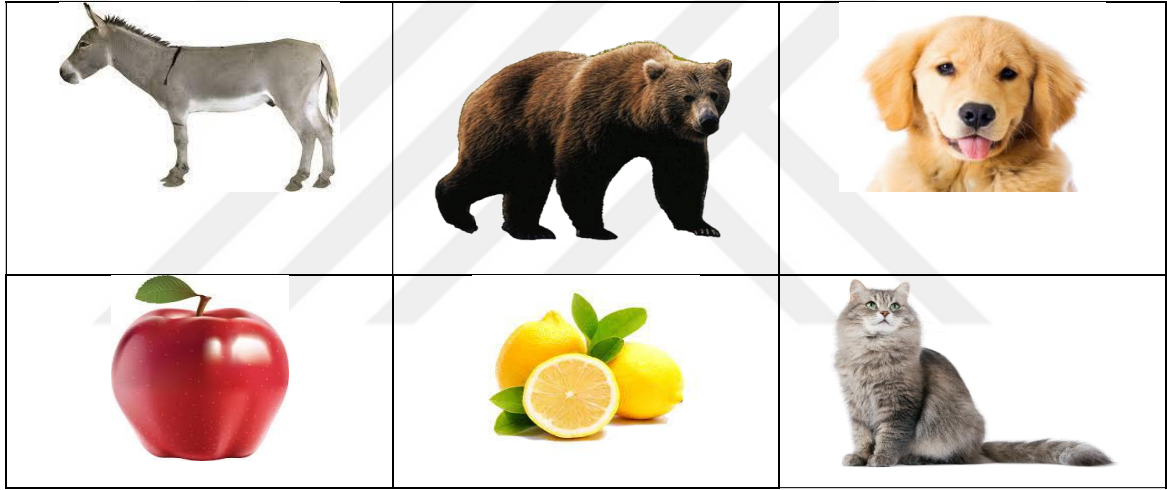
Etkinlik Planı 3 “OYUN HALISI (Sek Sek Mahmure)”

Bölüm 1	
Modül Adı	1. Erken Okuryazarlık Becerileri
Bölüm Adı	1.2. Sesbilgisel (Fonolojik) farkındalık
Bölüm 2	
Hedef	1.2.6. Sözcükleri Heceleri ayırma
Hedef Davranışlar	1.2.6.1. Sözcüğü oluşturan heceleri sayar 1.2.6.2. İki heceden oluşan sözcüğü hecelerine ayırır 1.2.6.3. Üç heceden oluşan sözcükleri hecelerine ayırır 1.2.6.4. Dört heceden oluşan sözcükleri hecelerine ayırır
Yöntem	Etkinlik Temelli Öğretim
Ortam	Sınıf, U düzeni oturuş biçimi
Araç Gereç	Oyun Halısı, sözcüklerin yazılı olduğu kartlar ve görselleri
Bölüm 3	Uygulama (Öğretim Süreci)
Öğrenciler tek sıra biçimden oyun halısının önünde sıraya geçerler. Öğretmen öğrencileri ile tek tek selamlaştıktan sonra yapacakları etkinlikten bahseder. “<i>Bugün sizinle halısında SEK SEK MAHMURE oyunu oynayacağız</i>” diyerek oyunun basit kuralları anlatır. Bu kurallar; ➤ İlk olarak öğretmen DSP’ye öğrencilerin adını ya da fotoğrafını yapıştırır. ➤ Öğretmenin elinde sözcüklerin yazılı olduğu ve görsellerinin olduğu kartlar vardır. ➤ Sırayla her öğrenciden bir kart seçmesini ister. ➤ Kartı çeken öğrenci kartın üstündeki görselin de olduğunu söyler ve öğretmene verir. ➤ Öğretmen kartın üstündeki görseli doğrular ve sözcüğü okur. ➤ İlgili görselin kaç heceden oluştuğunu sorar ve hece sayısı kadar öğrencilerin oyun halısı üstünde zıplamasını ister. Bu aşamada öğretmen kısa bir açıklama yapar. “<i>Çocuklar elimdeki kartların her birinde bir sözcük/görsel bulunmaktadır. Siz sırayla birer kart çekeceksiniz ve görselin ne olduğunu söyleyeceksiniz. Ben doğruladıktan sonra sözcükteki hece sayısı kadar zıplayacağız</i>” der. “<i>Önce ben yapıyorum</i>” diyerek doğrudan öğretim yöntemi aşamalarına göre etkinliği başlatır. Yöntemin ilk aşaması olarak kendisi bir kart çeker	

ve kartın üstündeki görseli söyler. “*Kelebek*” öğretmen yüksek sesle KE-LE-BEK derken her heceyi dile getirdiğinde oyun halısında bir kere zıplar. Sonra geldiğinde “3” numarasının üstünde olduğunu ve çocuklara bu sözcüğün “3” heceden oluştuğunu söyler. Yöntemin ikinci aşamasında çocuklar rehberli uygulamalara geçilir. Çocuk kart çeker öğretmen okur çocuk eyleme geçemezse öğretmen ipucu sağlar. Sonra aşama da ise bağımsız olarak yapması beklenir. İki, üç, dört, heceden oluşan sözcükler sırası ile bu etkinlik ile çalışılır. İki heceden oluşan sözcüklerde kazanım sağlandıktan sonra diğer sözcüklere geçilir.

Bölüm 4	
Değerlendirme	Öğretim sırasında yapılacaktır.

İki Hece



Üç Hece



Etkileşimli Kitap Okumaları (Örnek)



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hamdi Gönüldaş

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri/Yılı :

E-Posta :

ORCID Numarası :

Eğitim Bilgileri:

2017, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Yüksek Lisans

2012, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyim:

2015, Araştırma Görevlisi (ÖYP), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı

2014, Araştırma Görevlisi (ÖYP), Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

2012, Zihin Engelliler Öğretmeni, Turgut Özal Özel Eğitim Meslek Okulu: MALATYA / YEŞİLYURT

2012, Zihin Engelliler Öğretmeni, Özel Uğur Karabulut Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Yayınlar:

- **Gönüldaş, H.**, Atmaca, U., & Yılmaz, Y. (2025). Yöneticilerinin Gözünden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri: Bir Fenomenolojik Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 997-1040.
- **Gönüldaş, H.**, Cüre, G., Tutuk, T., Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2023). Investigation of Special Education Department Research Assistants Perceptions of Teaching Practice Course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 23(35).
- **Gönüldaş, H.**, & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin

incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43.

- Aksoy, V. & **Gönüldaş, H.** (2021). Aileye İlişkin Bilgilerin Toplanması Ve Değerlendirme. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi* (s. 61-99). Vize Akademik Yayıncılık.
- Aksoy, V. & **Gönüldaş, H.** (2020). Kapsayıcı Eğitim: Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirme. İçinde M. Toran (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Program Temel Bileşenler ve Uygulamalar* (s. 177-213). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bildiriler:

- Bekar, R., **Gönüldaş, H.** & Toprak, Ö. F. (2023, 20-23 Eylül). *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. [Sözlü bildiri/Özet metin]. International Education Congress, Ankara, Türkiye.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Mart, S., Altun, D. E., Öncül, N., Bozkuş Genç, G., Genç Tosun, D., Karaaslan, M., **Gönüldaş, H.** & Aybek, E. C. (2023, 25-27 Ekim). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Gençler İçin Kanıta-Dayalı Uygulamalar*. [Sözlü bildiri/Özet metin]. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Trabzon, Türkiye.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Öncül, N., Genç Tosun, D., Bozkuş Genç, G., Aybek, E. C., Özdamar, N., Şahin, M. D., Kürüm Yapıcıoğlu, D., Mart, S., Altun, D. E., Karaaslan, M. & **Gönüldaş, H.** (2022, 2-4 Kasım). *“Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar ve Gençler İçin Kanıta-Dayalı Uygulamalar: Saptanması ve Kullanılması” Projesinin Tanıtılması*. [Sözlü bildiri/Özet metin]. 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara, Türkiye.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Mart, S., Öncül, N., Genç Tosun, D., Bozkuş Genç, G., **Gönüldaş, H.**, Karaaslan, M., Altun, D. E. & Aybek, E. C. (2022, 2-4 Kasım). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar ve Gençlerle Yürütülen Tek-Denekli-Deneysel Araştırmalar: Bir Sistemik Derleme*. [Sözlü bildiri/Özet metin]. 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara, Türkiye.
- **Gönüldaş, H.**, İnce, G. & Diken, İ. H. (2020, 27-29 Haziran). *Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Gözleyerek*

Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. [Sözlü bildiri/Özet metin]. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi-UEMKO, Gaziantep, Türkiye.

- **Gönüldaş, H.** & Cavkaytar, A. (2019, 6-9 Kasım). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Öz-Bakım Becerilerinin Öğretilmesinde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Kullanılması: Aile Eğitim Programı.* [Sözlü bildiri/Özet metin]. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İzmir, Türkiye.
- **Gönüldaş, H.** & Çolaklıoğlu, O. (2023, 25-27 Kasım). *Erken Okuryazarlık Becerilerinin Öğretiminde Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Önemi.* [Poster bildiri/Özet metin]. 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trabzon, Türkiye.
- **Gönüldaş, H.,** Uysal, H., Çakmak, Z., Gülboy, E. & Ergenekon, Y. (2018, 11-13 Ekim). *Dünyada ve Türkiye’de Geçişin Yasal Temelleri.* [Poster bildiri/Özet metin]. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Gülboy, E., Uysal, H. & **Gönüldaş, H.** (2015, 2-5 Aralık). *Oyuna Dayalı Doğal Bir Öğretim Yaklaşım Olarak JASPER.* [Poster bildiri/Özet metin]. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İstanbul, Türkiye.