

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ
DESTEKLEME MÜDAHALE PROGRAMININ OKUMA
GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN SESBİLGİSEL
FARKINDALIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Türkan BOZDAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022

©2022-Türkan BOZDAĞ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ
DESTEKLEME MÜDAHALE PROGRAMININ OKUMA
GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN SESBİLGİSEL
FARKINDALIK BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF SUPPORTING PHONOLOGICAL
AWARENESS SKILLS INTERVENTION PROGRAMS ON
PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS OF STUDENTS
WITH LEARNING DISABILITY

Hazırlayan
Türkan BOZDAĞ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Türkan BOZDAĞ tarafından hazırlanan “*Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programının Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi*” adlı tez çalışması 05/08/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

05/08/2022

Türkan BOZDAĞ

İmza

ÖZET

SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİ DESTEKLEME MÜDAHALE PROGRAMININ OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Türkan BOZDAĞ

Danışman: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2022 – (XX+91) Toplam Sayfa

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Bu araştırma ile sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının (SESFAR) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deneysel desende ön-test-son-test tek grup modelinde planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir il merkezinde bulunan bir ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören, okumada sorun yaşayan her sınıf seviyesinden dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin herhangi bir zihinsel engelleri olmamasına rağmen okumada sorun yaşıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde öğrencilerin uygulama öncesi okuma performansları, “Yanlış Analizi Envanteri” ile değerlendirilmiş ve okuma düzeylerinin “endişe düzeyinde” olduğu tespit edilmiştir. Endişe düzeyindeki öğrencilere ön-test olarak “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Ön-test aşamasının ardından öğrencilere 8 hafta süresince 32 oturum olarak SESFAR müdahale programı uygulanmıştır. SESFAR müdahale programı içeriğinde “cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelere ayırma, uyak farkındalığı, heceleri birleştirme, sözcükleri ilk sese ve son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini ve son sesini atma becerileri” yer almaktadır. Uygulama sonrasında öğrencilere son-test olarak tekrar “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin ön-test puan ortalamalarına göre sesbilgisel farkındalık becerileri 1 ve 2. sınıflarda düşük düzeyde 3. sınıflarda ise orta düzeyde iken uygulamalar sonrasındaki son-test puan ortalamalarına göre sesbilgisel farkındalık beceri düzeylerinin tüm sınıflar için yüksek düzeye çıktığı belirlenmiştir. Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi ile analiz edilen ön-test ve son-test verilerinden elde edilen karşılaştırmalara göre SESFAR müdahale programının uygulandığı okuma güçlüğü yaşayan 1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerinin ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine bir fark oluştuğu ancak bu farkın istatistiksel olarak

anlamalı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler (sosyal geçerlik) doğrultusunda bu programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Güçlüğü, Sesbilgisel Farkındalık Programı (SESFAR), Sesbilgisel Farkındalık.



ABSTRACT

THE EFFECT OF SUPPORTING PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS INTERVENTION PROGRAMS ON PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITY

M. Sc. Thesis

Preparer: Türkan BOZDAĞ

Advisor: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2022 – (XX+91)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Basic Education

Classroom Education Science

Jury

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Assoc. Prof. Dr. Alpaslan GÖZLER

Asst. Prof. Dr. Deniz AKDAL

This study aims to investigate the effect of supporting a phonological skill awareness intervention program (SESFAR) on the phonological awareness skill of students with dyslexia. The study is planned with an experimental pattern based on a pre-test/post-test single group model. The sample of the study consists of a total of 12 students in 1st, 2nd and 3rd grade in an elementary school in Kırşehir city centre by selecting four students with dyslexia from each grade and the student's classroom teachers. The students are selected with criterion sampling method among purposeful sampling methods. The criteria are selected as students with dyslexia despite not having any mental disability. For data analysis, the reading performance of the students is assessed with "Running Records" before the application and the reading level is found to be "frustration level". The students with frustration levels are applied to the "Phonological Awareness Scale" as a pre-test. After the pre-test stage, the students are applied to the SESFAR intervention program for 8 weeks in 32 sessions. The SESFAR intervention program content includes "skills for dividing the sentence to words, dividing the words to syllables, rhyme awareness, combining syllables, matching the words according to first phone and last phone, discarding the first phone and last phone of the words". The students are applied with "Phonological Awareness Scale" as post-test after the application. According to the pre-test point averages of the students before the application, while the phonological awareness skills were low in the 1st and 2nd grades, and moderate in the 3rd grades, it was determined that the phonological awareness skill levels were high for all classes according to the post-test mean scores after the implementation. According to pre-test and post-test data analysed with Wilcoxon Signed Rank Test, there is a difference in favour of post-test scores when the pre-test and post-test scores are compared for the 1st, 2nd and 3rd-grade level students with dyslexia for phonological awareness skill, word awareness skill, syllable awareness skill, rhyme awareness skill and phoneme awareness skill after SESFAR intervention program but this difference is not at a statistically significant level. Additionally, the views of students' classroom

teachers (social validity) included in the program revealed that the program has high social validity.

Keywords: Reading, Dyslexia, Phonological Awareness Program (SESFAR), Phonological Awareness.



ÖN SÖZ

Araştırmanın amacı SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklem grubunda 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler yer almaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumada yaşadıkları sorunların nedenlerini belirlemek ve bu sorunları en aza indirmek için bu öğrencilere uygun programları uygulamak oldukça önemlidir.

Hayatımızda çok önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin kazanılması ve bu becerinin en iyi şekilde geliştirilmesi ilkokul öğrenci ve velilerinin beklentileri arasında yer alır. Fakat bazı öğrenciler bu becerinin kazanılması sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Hem okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere hem de bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerine bu öğrencilerle ilgili farklı bir program geliştirmeleri açısından hem de bu öğrencilerin velilerine ışık tutmak için bu araştırmanın katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu kapsamda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Nitekim öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan çocuklarını erken fark ederek tanılanmasını sağlamaları ve ardından uygun eğitim programlarını uygulamaları öğrencilerde okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkı yapmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmenlere yol göstereceğine inanılmaktadır.

Bu çalışmanın adım adım her aşamasında bilgisini ve emeğini hiç esirgemeyen bana bu süreç boyunca ışık tutan çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN'e teşekkürlerimi bir borç bilip en derin sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Verilerin analizi sürecinde bana büyük katkısı olan ve yardımını esirgemeyen değerli Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL hocama ve tez jürisinde yer alarak önerileriyle yol gösteren Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER hocama çok teşekkür ederim.

Ayrıca hem ders döneminde hem de tez sürecimde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Buket GÜMÜŞ GÜRLER ve Yasemin AYDIN ile tüm sevdiğim arkadaşlarımın her zaman yanımda kalmaları dileğiyle kalpten teşekkür ederim.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilere, onların sınıf öğretmenlerine ve tüm mesai arkadaşlarıma da ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Ayrıca tüm sıkıntılarıma katlanan ve çocuklarıma en iyi şekilde bakan

kayınpederim Nevzat BOZDAĞ ve kayınvalidem Halime Bozdağ'a, yanımda olmasa da benim okumamı sağlamak için elinden geleni yapan varlığını ve sevgisini yüreğimde hissettiğim rahmetli babam Hüseyin ALKAN ve beni doğurup büyüten canım annem Durkadın ALKAN' a en içten sevgilerimle teşekkür ederim.

Ve bu zorlu süreçte benim her zaman arkamda olan, bana inanan ve varlığı ile beni her daim onurlandıran canım eşim Ömer Alpay BOZDAĞ ve mutluluğumuzun en büyük hediyeleri olan canım yavrularım Nevzat Anıl ve Hüseyin Mert'e kalpten teşekkürlerimi iletirim. Sizleri çok seviyorum.

Kırşehir-2022

Türkan BOZDAĞ



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	vi
BİLDİRİM.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
ÖN SÖZ	xii
İÇİNDEKİLER.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xx
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.4. VARSAYIMLAR.....	8
1.5. TANIMLAR	9
BÖLÜM II.....	10
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. OKUMA	10
2.1.1. Okuma Türleri	12
2.1.1.1. Sessiz Okuma	13

2.1.1.2. Sesli Okuma.....	13
2.1.2. Akıcı Okuma	14
2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA	17
2.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜ	19
2.4. SESBİLGİSEL FARKINDALIK	21
2.4.1. Kelime Farkındalığı	23
2.4.2. Uyak Farkındalığı	24
2.4.3. Hece Farkındalığı	24
2.4.4. Sesbirim Farkındalığı	24
2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	25
2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	31
BÖLÜM III	34
3. YÖNTEM	34
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	34
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	37
3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri	37
3.3.2. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği	38
3.3.3. Okuma Metinleri	39
3.3.4. SESFAR Destekleme Müdahale Programı	40
3.3.5. Sosyal Geçerlik Soru Formu	46

3.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ VE ANALİZİ	47
3.4.1. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	48
BÖLÜM IV.....	50
4. BULGULAR	50
4.1. ÖĞRENCİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR	50
4.2. ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI.....	64
BÖLÜM V	66
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	66
5.2. ÖNERİLER.....	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER	81
EK 1. Araştırmada Kullanılan 1. Sınıflar İçin Okuma Metni	82
EK 2. Araştırmada Kullanılan 2. Sınıflar İçin Okuma Metni	84
EK 3. Araştırmada Kullanılan 3. Sınıflar İçin Okuma Metni	85
EK 4. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Aşamasıyla İlgili Resimler ..	87
EK 5. Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu	88
EK 6. “SBFÖ” Kullanım İzni	89
ÖZGEÇMİŞ	90

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	34
Tablo 3.2. Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	36
Tablo 3.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mesleki Kıdemleri... 37	
Tablo 3.4. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri	38
Tablo 3.5. Deney Grubuna Uygulanan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme	
Tablo 3. 6. Müdahale Programının Haftalık Zaman Çizelgesi	44
Tablo 3.7. Verilerin Normallik Dağılımları	48
Tablo 4.1. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.1 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları.....	50
Tablo 4.2. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.2 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları.....	51
Tablo 4.3. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.3 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları.....	51
Tablo 4.4. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.4 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları.....	52
Tablo 4.5. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.5 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	53
Tablo 4.6. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.6 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	53
Tablo 4.7. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.7 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	54
Tablo 4.8. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.8 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	54
Tablo 4.9. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.9 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	55
Tablo 4.10. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.10 İçin Seviye Belirleme Çalışmalar	56
Tablo 4.11. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.11 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	56
Tablo 4.12. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö4.12 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları	57
Tablo 4.13. SESFAR Müdahale Programı Öncesi Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Ön-Test Performanslarına İlişkin Değerler.....	58
Tablo 4.14. SESFAR Müdahale Programı Öncesi Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Ön-Test Performanslarına İlişkin Değerler.....	59

Tablo 4.15. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Karşılaştırılması	60
Tablo 4.16. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Kelime Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması	61
Tablo 4.17. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Hece Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması	61
Tablo 4.18. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Uyak Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.19. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbirim Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1.Akıcı okumanın temel bileşenleri	17
Şekil 2.2.Ses bilimsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri (Chard, Dickson 1999'dan Akt. Pilten, 2011)	22



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	Aktaran
BEP	Bireysel Eğitim Programı
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
SBFÖ	Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği
SESFAR	Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programı

BÖLÜM I

Bu bölümde; araştırmanın konusuyla ilgili girişe, araştırma probleminin ne olduğuna, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.GİRİŞ

Okuma insanın ilkokul yıllarında kazandığı ve hayatı boyunca devam ettirmesi gereken en önemli becerilerden biridir. Bu beceri ile insan kendi hayatına yön verebilme, öğrendiği bilgilerin üzerine yeni yeni bilgiler ekleyebilme, düşünme, araştırma, sorgulama ve kendini sürekli geliştirme imkânına sahip olur. Okuma kişinin zihinsel yönden gelişimini ve her alanda bilgiye ulaşmasını sağlayarak, aynı zamanda ufkunu da genişleterek ilerleyen etkin bir süreçtir. Bu süreçte kişi kazandığı becerilerle toplumun gelişmesine de yardımcı olur (Bıyık ve Erdoğan, 2019:110). Okuma sayesinde insan yeni kelimeleri öğrenerek anlayış kazanır, hayallerle yaratıcılığını genişletip derinlik sağlar (Akyol, 2012). Aynı zamanda okuma ile insan farklı bilgileri keşfederek zihninde yapılandırır. Böylelikle zamanı gelince bu bilgileri kullanır. Okuyarak zihnimize aldığımız bilgileri günü geldiğinde kullanmak ve çevreye yararlı olduğunu görmek insanı okumaya daha çok teşvik eder. Böylelikle okuma eylemini gerçekleştiren bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin de olumlu yönde etkileneceği söylenebilir. Bireyler için bu denli önemli olan okumayı geliştirmek iyi bir okumayı edinme süreci ile mümkün olabilir.

Okuma etkinliği; gazete, televizyon, telefon vb. araçlar kullanılarak yaşamımızın her anında gerçekleştirilir. Ayrıca okuma etkinliği ile birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar (Gülyüz, 2002). Düzenli olarak yapılan okuma etkinliği ile kişi sağlıklı ve iyi bir iletişim kurma becerisine de sahip olabilir. Özellikle ilkokul döneminde kazandırılan okuma becerisi sayesinde kişi akademik ve sosyal hayatta kendilerini geliştiren, doğru okuma yaparak okuduğunu anlayan, okumaktan zevk alan, kendisini doğru ifade eden bireyler olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle okuma insanın duygu ve düşüncelerini doğru ifade etmede oldukça etkili bir unsurdur denilebilir. Bunun için ilkokul yıllarında okuma becerisinin doğru bir şekilde kazanımı sağlanmalıdır. Fakat okuma becerisine sahip olan çocukların birçoğu ilkokul zamanında akıcı okumada zorlanan çocuklar olarak da karşımıza çıkar. Akıcı okuyamayan çocuk okuduğunu anlamada, kendini ifade etmede ve yeterli özgüvene sahip olmada

sorunlar yaşar. Rasinski’de (2004:2) akıcı okumanın, okuduğunu anlamayı kesinlikle etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin edindikleri okuma becerilerinin gelişimi ilkökul dönemlerinden önceki yılları da kapsamaktadır. Çocuklar ilkökul döneminden önce okul öncesi eğitim sürecinde dil becerilerine ilişkin yaşantılar kazanırlar. Böylelikle çocuğun okul öncesinde ve evde edindikleri dil becerileri sınıfta uygulanacak okuma yazma çalışmalarının belirlenmesinde büyük paya sahiptir (Erdoğan ve Bıyık, 2019). Çocuklar anadilindeki kelimeleri hem ailelerinden hem de okulöncesi dönemde öğrenerek okula başlar ve okulda edindikleriyle beraber kelime haznesini ve kavram gelişimini de artırır (Gözüküçük, 2019).

Birinci sınıfa başlayan çocuk okuryazarlığa geçmeden önce okumanın ilk aşamasında sesi hisseder ve tanır. Bu aşamada önemli olan öğrencilerin verilen sesi fark etmesidir. İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin sesbilgisel farkındalıklarının geliştirilmesi okuma başarılarını olumlu yönde etkiler (Piltin, 2011). Chall’a (1983) göre 1, 2 ve 3. sınıflarda ses-harf bilgisinin öğretilmesinin okul başarısına olan etkisi çocuğun zihinsel yeteneklerinden daha fazladır (Akt. Akyol, 2015). “Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelelerden yararlanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır” (Gözüküçük, 2019: 15). Sesleri öğrenen çocuklar daha sonra bu sesleri birleştirerek yeni heceler elde eder, ardından heceleri bir araya getirerek kelimeler oluşturur. Okuma eyleminin doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi ise kelimelerin iyi tanınmasına bağlıdır. Birey kelimeyi tanıma sürecinde daha önceki ön bilgilerini kullanarak kelimeyi anlamlandırır. Anlamlandırılan kelimeler kısa dönem belleğe yerleşerek ön bilgilerle birleştirilir ve birey bütünün anlamını elde eder. Böylelikle oluşan anlam uzun dönem belleğe yerleştirilerek okuma eylemi gerçekleşir (Akyol, 2015).

Okuma, kişinin ilkökul dönemlerinde edindiği ve yaşamı boyunca sürdürdüğü en önemli becerilerden biridir. Bu beceriyi öğrenmesiyle birlikte okuma eylemini gerçekleştirerek çevresinde olan olaylara karşı merakını gidermiş olur. Günümüzde sürekli değişen ve gelişen teknoloji hareketine karşı da merak duygusunu gidermek yine okuma ile mümkündür. Kişi bu süreçte edindiği bilgilerle kendini geliştirir Akyol’a (2015) göre de okumanın kişisel gelişim açısından önemi büyüktür. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçların giderilmesine yardımcı olur.

Eğitilen ve okuyan insan nüfusu toplumların gelişmesine, insanların bilim ve

teknolojide ilerlemesine olanak sağlar (Sidekli, 2010). Bu anlamda okuma sadece bireye yarar sağlamaz bunun yanında toplumların gelişmesinde de önemli bir yere sahiptir (Karatay, Külâh ve Kaya, 2020). Böylelikle okuyan birey hem kendine hem de toplumuna faydalı olur. Okuma bireyi zihinsel yönden geliştiren, ufkunu genişleterek her alanda bilgiye ulaşmasını sağlayan dinamik bir süreçtir. Bu süreçte bireyler kazandıkları bu becerileri kullanarak toplumun olumlu yönde gelişmesine katkı sağlarlar (Bıyık ve Erdoğan, 2017:112). Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların ana felsefesi yine okumaktan geçer. Okuma, bireyin karşısındaki kişilere kendini daha iyi ifade etmesinde ve çevresi ile sağlıklı iletişim kurmasında ana unsurdur. İyi bir iletişim becerisine sahip olmak hayata daha olumlu bakmayı da beraberinde getirir.

Okumanın literatürde birçok tanımı yapılmıştır. Okuma; bireyin ilkökul zamanında kazandırılan, hayat boyu devam eden ve geliştirilen bir beceridir. Okuma ilkökoldan itibaren tüm hayatımızı hem akademik hem de sosyal yönden etkiler. Yapılan araştırmalarda okumanın değişik tanımları göze çarpar. Okuma; bir öğrenme alanı olarak zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlar. Razon'a (1982) göre okuma, yazılı ve basılı işaretleri belli kurallar çerçevesinde seslendirmektir. Okuma sadece metin üzerinde olan sembolleri seslendirmekten ibaret olmamalıdır. Bıyık ve Erdoğan'a (2017) göre okuma, görme, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, değerlendirme gibi değişik becerileri de bir araya getiren karmaşık süreç olarak tanımlanır. Türkçe Öğretim Programı'nda" [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009],

“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir.”

denilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma var olan bilgilerle metin üzerindeki yazıların bir araya geldiği ve tekrar anlamlandırıldığı süreç olarak tanımlanır. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde tekrar yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin farklı işlemlerinden oluşur (Güneş, 2014). Tanımlardan da yola çıkarak okuma, zihnimizde var olan bilgilerle metinlerdeki yazıların anlamlandırılma sürecidir. Bir okumanın gerçekleşmesi için öncelikle bireyin metin içindeki kelimeyi tanıması gerekir. Tam da burada ön bilgiler açığa çıkar ve kelime anlamlandırılır (Akyol, 2015). Böylelikle okuma eylemi gerçekleşir. Sadece okuma eyleminin gerçekleştirilmesi ise tek başına yeterli değildir. Çocukların okul başarıları, yazılı metni doğru, akıcı ve anlamına uygun bir şekilde okumalarıyla değerlendirilmektedir (Aktan ve Oktay, 1997). Bu bağlamda bireyin ilkökul dönemi okuma becerilerini kazanmada en kritik dönemdir. Bu beceriyi kazanmış olanlar kendinden emin ve diğer bireylerle olan iletişimde daha özgüvenli olur. Okuma becerisi kazanmış birey okulda sadece Türkçe derslerinde değil diğer tüm derslerde de başarılı olur. Çünkü tüm derslerde elde edilen başarının en temel unsuru iyi bir okuma becerisinden geçer. Aşıkcan'a (2019) göre de ilkökul birinci sınıftan itibaren bireylere okuma becerisinin kazandırılması önem taşır. Ayrıca yapılan okuma öğretiminde öncelikle öğrenci okumaya istekli hale getirilmeli, okuma motivasyonu sağlanmalı akabinde öğrencinin bir metni nasıl okuyacağı, metinde dikkat etmesi gereken noktaların neler olduğu, okurken nasıl çıkarımlarda bulunacağı ve farklı metinlerle karşılaştığında nasıl davranacağı gibi amaçları da taşımalıdır (Topuzkanamış, 2010).

Bireylerin günümüzde gelişen bilgi kaynaklarından yararlanması, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerde başarılı olması okuma becerilerindeki gelişmeyle paralellik gösterir. Bunun aksine iyi bir okuyucu olamayan bireyler eğitim yaşantılarında yoğun güçlüklerle karşılaşır (Özbek, 2015). İlkokullarda Türkçe öğretim programında üzerinde durulan en önemli konulardan birisinin okuma olduğu bilinmektedir. Okuma kelime tanıma becerisine bağlı olduğu gibi okuduğunu anlama becerisine de bağlıdır (Yılmaz, 2008). Fakat birçok öğrenci okuma becerilerini gerçekleştirmede sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler yaşitlarına oranla akıcı okuyamamakta veya okuduğunu anlayamamaktadırlar. Bu da okuma güçlüğü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri okumada sorun yaşayan öğrencileri belirleyerek bu öğrencilere en uygun yöntem ve tekniklerle gerekli çalışmaları yaparak okuma sorunlarını gidermelerine yardımcı olmalıdırlar.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İlkokul öğretmenlerinin en önemli beklentilerinden birisi öğrencilerinin akıcı ve iyi

bir okuma becerisine sahip olmalarıdır. Fakat ilkokul çağında akıcı okumada ve okuduğunu anlamada sorun yaşayan çocuklara sıkça rastlanmaktadır. Okuma güçlüğü, bireyin okumayı engelleyici herhangi bir fiziksel ve zihinsel engeli olmamasına rağmen okuma becerisi edinmede akranlarından geride kalmasını ifade eder (Yılmaz, 2014). Kendi sınıf seviyesinin altında bir okuma performansı gösteren, akıcı okuyamayan, okuduğu metni anlamlandıramayan öğrencilerde görülen okuma güçlüğü probleminin sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmesi ve öğrencinin yaşadığı güçlüğü giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması gereklidir. Öğretmenlerin zamanında yapacakları tespitler öğrenciler tarafından yapılan okuma hatalarının en aza indirilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü erken uygulanan müdahale programları öğrencinin sesli okuma esnasında yaptıkları hataları minimum düzeye indirmek hem öğretmenlerin hem de okuma hatası ile karşı karşıya kalan öğrenci velilerinin beklentileri arasında görülmektedir. Ayrıca ilkokulun ileriki sınıflarında devam eden okuma sorunu, öğrencilerin akademik yönden yaşayabilecekleri problemlerin de işaretçisi olur. Bu bağlamda öğretmenlerin ve velilerin iş birliği içerisinde çalışması ve öğrencide oluşan okuma sorunlarının giderilmesi konusunda velilerin de öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları desteklemeleri öğrencinin akıcı okuması ve akademik başarısının gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda gerekli donanıma sahip olmaları gerekir. Öğretmenler tarafından okuma problemi yaşayan öğrenciye uygun bir eğitim programı hazırlanmalıdır. Okullarda okuma problemi yaşayan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklerin gecikmeden verilmesi öğrenci için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda öğrencileri doğru analiz ederek öğrenci için alınan kararlar doğrultusunda oluşturulacak öğretim programında farklı yöntem ve teknikleri belirleyerek öğrenciye en uygun olanını seçmesi gerekmektedir. Bunun akabinde öğrencinin başarılı yanlarını ön plana çıkarmalı, motivasyonunu yüksek tutmalıdır. İhtiyaçları doğrultusunda oluşturulacak bir öğretim programı düzenlemek, öğrencinin ileriki yıllarda akademik, sosyal, duyuşsal ve bilişsel yönden gelişimini olumlu yönde etkiler. Bunun için öğretmenin öğrencisini iyi bir şekilde gözlemleyip okuma hatalarının neden kaynaklandığının tespitlerini yapmasının uygun olacağı söylenebilir. Çünkü okuma hatalarının öğrenci açısından birçok nedeni olabilir. Okumada yaşanan sorunlar öğretmenden, öğrenciden farklı öğretim yöntemlerinden ve değişik ortamlardan yaşanabilir (Taşkaya, 2019).

Bazı öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde yaşadığı sorunlar nedeniyle başarısız olurlar. Bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurularak yapılan

destek çalışmaları ile okuma sorunlarının giderilmesi sağlanmalıdır. Bu araştırmada ilkokulda öğrenim görmeye devam eden okumada sorun yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında (Turan ve Akoğlu, 2011; Stahl ve Murray, 1994; Gökkuş ve Akyol, 2020; Sayar ve Turan, 2012; Soğancı, 2017; Akoğlu ve Turan, 2012) sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma gelişimini önemli ölçüde etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür. Bu tez çalışmasında literatüre farklı bir bakış açısı katacağı düşünüldüğü için *Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının (SESFAR) okumada sorun yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini* araştırmak amacıyla yapılan araştırmada aşağıda yer alan alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesinde okuma düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi sesbilgisel farkındalık becerileri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 4.1. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası kelime farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 4.2. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası hece farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 4.3. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası uyak farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 4.4. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası sesbirim farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilere uygulanan SESFAR müdahale programın etkililiği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri (sosyal geçerlilik) nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Okuma hayatta kazanılması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır.

Günümüzde ilkököl sıralarında edinilen ve hayat boyu devam eden bu beceri insanlara yön gösteren bir pusuladır. Öğrenciler okula başlar başlamaz okumanın uygun yöntem ve stratejilerle kazandırılmasına önem verilir.

Okuma tek başına yeterli değildir. İyi bir okumada olması gereken özelliklerden biri okumanın akıcı olmasıdır (Anderson ve diğerleri, 1985). Akıcı okuma eksikliği ise okuduğunu anlamada yaşanan sorunların önemli bir yordayıcısıdır (Hudson, Lane, Pullen, 2005). Dökmen'e (1990) göre de; okuma aktivitesi, geliştirilebilen bir beceridir ve iki bileşeni bulunmaktadır. Okuma hızı ve anlama olarak bilinen bu bileşenler birlikte incelenebilir. Bu bağlamda hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini kazanma ilkököl döneminde daha fazla yer verilmesi gereken beceriler arasına girer.

Okuma becerilerini her yönüyle kazanan nitelikli okuyucular sadece derslerde değil birçok alanda başarıya ulaşırlar. Yeni bilgileri takip eden, teknolojiye ayak uyduran, araştıran ve sorgulayan kişiler kendilerini de her yönden geliştirirler. Okullarda okuma becerisini kazanmada öğretmenlerin rolü yadsınamaz. İlkokulda iyi bir okuma becerisi kazanan öğrenci gelecek yaşantısında akademik ve sosyal yönden gelişir. Fakat bunun yanında iyi bir okuma becerisine sahip olamayan öğrenciler hayatın pek çok alanında farklı pek çok problemle karşı karşıya kalırlar.

Günümüzde okuma esnasında yaşanan problemlerin başında okuduğunu anlayamama ve akıcı okuyamama gelmektedir. İlkokul çağındaki birçok öğrencinin okuma problemi yaşadığı bilinmektedir. Bu öğrenciler için uygun bir müdahale programının uygulanması, öğrencinin yaptığı okuma hatalarını en aza indirmesini ve böylelikle okuma becerisini geliştirmesini sağlayacaktır. Bilindiği üzere okuma sorunu olan çocuk okumada sorun yaşadığı gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinde de sorun yaşayabilir. Bu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmenin okuma üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda SESFAR müdahale programının ne ölçüde amaca hizmet edeceği de bu noktada önemlidir. Akdal ve Kargın (2019) da sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi ili ilgili çalışmalarında sesbilgisel farkındalık becerilerinde desteğe gereksinim duyan okul öncesi dönem çocukların üzerinde önemli gelişmelerin yaşandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla SESFAR müdahale programının öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşüncesinden hareketle bu durumun bilimsel çalışmalarla ortaya konulması için bu çalışma planlanmıştır.

Bu araştırmada SESFAR müdahale programının okuma glg yaşayan ilkokul ğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisinin belirlenmesi ve öğrencilerin ğretmenlerinin görüşleri de alınarak yorumlanması amaçlanmaktadır.

1.3. ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2021-2022 eēitim ğretim yılında Kırşehir ilinde Millî Eēitim Mdrlēine baēlı bir ilkokulda öğrenim gören, okuma yazma becerilerine sahip olan fakat herhangi bir fiziksel yetersizliēi olmadığı halde okuma glg yaşayan 12 ğrenci ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma, SESFAR müdahale programının 07.03.2022-28.04.2022 tarihleri arasında sekiz hafta süresince yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerde sesbilgisel becerilerine etkililiēinin deēerlendirildiēi uygulama aşamasında elde edilen verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma, okuma düzeyini belirlemede kullanılan “Yanlış Analizi Envanteri”, ğrencilerin SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrası öğrencilere uygulanan “Ses Bilgisi Farkındalık leēi” araçları ve alt problemlerde yer alan “ğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Örneklemi oluşturan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler çerçevesinde normal zihinsel gelişim gösterdikleri, herhangi bir saēlık sorunları ve fiziksel engelleri ile işitme kayıpları olmadığı varsayılmaktadır.

Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler doērultusunda okuma sorunu yaşadıkları varsayılmaktadır.

Örneklemi oluşturan öğrencilerin araştırmanın ön-test aşamasından önce yapılan “Yanlış Analizi Envanteri” aracının uygulama aşamasında performanslarını tam olarak yansıttıkları varsayılmaktadır.

rneklemde yer alan sınıf öğretmenlerin “ğretmen Sosyal Geçerlik Formu” sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Öğrencilerin uygulama sırasında farklı çevresel sorunlardan etkilenmedikleri varsayılmıştır.

Araştırmada uygulama sırasında kontrol edilemeyen deēiřkenlerin bütün

öğrencileri aynı düzeyde etkileyeceği varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Okuma: “Yazılı sembollerin anlamlı hale gelebilmesi için oldukça dinamik bir bilişsel işleme sürecini kapsayan, yani görme ve seslendirme dışında aslında zihinsel bir süreçtir” (Özdemir ve Baş, 2020:29).

Akıcı Okuma: “Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir.” (Akyol, 2015: 4)

Sesbilgisel Farkındalık: “Konuşma dilindeki seslerin farkına varılması sürecidir” (Reid ve Green, 2018: 80).

Okuma Güçlüğü: Zekâ olarak normal zekâ düzeyine, sosyoekonomik fırsatlara ve yeterli öğretim koşullarının sağlanmasına karşın okumayı öğrenmede yaşanan güçlükler olarak tanımlanır (Bruck,1988).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Tezin bu bölümünde okuma, okuma hataları, akıcı okuma, okuma güçlüğü, okuduğunu anlama, sesbilgisel farkındalık becerileri açıklanacaktır. Daha sonra Türkiye’de ve yurt dışında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.1. OKUMA

Günümüzde bilgiye ulaşmak oldukça kolaydır. Bilgi edinmenin en etkili ve mutlak yolu da okumaktan geçer. Okuma sayesinde kazanılan bilgi insanın gelişimi için gerekli bir anahtardır. Bu anahtara sahip olan kişilerin dindikleri bilgiler sayesinde çevrelerine faydalı olmaları kaçınılmazdır. Gelişen veya gelişmekte olan toplumların en önemli temel taşı okumadır denilebilir. Çünkü var olan ve sürekli değişen ve gelişen teknolojiye ulaşmak okuma ile mümkün olabilir. Okuyan kişilerin oluşturduğu toplumlar, gelişen dünyaya yön verenlerdir (Coşkun, 2002).

Gelişen dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır. Hem bilişsel hem de duyuşsal yönden kişinin gelişimini sağlayan okuma kavramının literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. “Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.” (Gözüküçük, 2017: 26). Okuma, kelimelerin ardı ardına söylendiği pasif bir faaliyetten ve sadece bir yazının anlamını kavrama sürecinden ziyade okuyucunun metindeki bilgileri alıp kendi bilgi, düşünce ve amacına göre yoğurması ve değişik yollarla yeniden bütünleştirerek yeni bilgileri oluşturmasıdır (Sidekli ve Yangın, 2005; Susar Kırmızı, 2016). Türk Dil Kurumu’nda (TDK, 2020) okumak, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek ve seslendirmek.” olarak tanımlanmaktadır.

Özkan ve Başkan’a (2020: 68) tarafından ise okuma;

- “Yazar ve okur arasındaki bağlantıyı oluşturan bir iletişim sistemi,
- Duyumların okur tarafından yorumlanmasını sağlayan bir algılama süreci,
- Okullarda verilen öğretimin anahtarını oluşturan bir öğrenme basamağı,

Sözcük ile düşünceyi anlamlı bir bütün hale getirebilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim izlencesi” olarak tanımlanmaktadır. Okuma ile ilgili yapılan bu tanımlardan yola çıkarak; okuma yazılı veya basılı olan işaret, sembol ve harflerin

sadece sesli veya sessiz olarak ifade edildiği bir beceriden ziyade metinde verilmek istenileni anlamak, çözümlemek ve kavramak olarak ifade edilebilir. Kişi okuduğundan bir anlam çıkarabiliyorsa o zaman okuma da asıl amacına ulaşmış olur. Bunun için ilk önce öğrenciye okumanın önemi anlatılmalı ve okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Okuma eylemi semboller, işaretler ve değişik görsellerle sunulan düşüncelerin anlaşılması ve anlamlandırılmasıdır. Yani okumanın temelinde anlama ve anlam kurma vardır (Türkyılmaz, 2018). Okumanın tam olarak gerçekleştirilmesi için seslendirmekten ziyade okunanın zihinde anlamlandırılması gerekmektedir. Bu nedenle okumanın sadece seslendirmekten ibaret olmadığı görülmektedir. Topuzkanamış'a (2010) göre okumayı öğrenmek; sadece harfleri öğrenerek, harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesi değildir. Metin içinde geçen duyguları, düşünceleri ve mesajları da algılamayı ve kavramayı gerektiren geniş bir süreçtir. Okuma, okuyucular tarafından yazılı olan metni anlama ve anladıklarını yorumlama anlamına gelen bir süreç olarak tanımlanır (Cline, Johnstone ve King, 2006). Okuma, kişilerin akademik ve akademik olmayan yaşantısının tümünü etkileyen en önemli beceri olmuştur. Özellikle okul yaşantısı sürecine bakıldığında, bütün derslerde okuma becerisi kullanılır ve bu beceri sayesinde öğrenci söz varlığını, sorgulama, düşünme, araştırma, problem çözme gibi becerileri de geliştirir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016). Bu yönüyle bakıldığında okuma çok yönlü bir beceri alanı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ilkokul sürecinde ilk okuma yazma öğretiminin amacı sadece okumayı öğretmek değildir. Bunun yanında öğrencilerin okuma ve okuma becerilerini geliştirerek okuduğunu anlayan, düşünen, sorgulayan, araştıran, okuduklarıyla kendi bilgileri arasında bir bağ kurarak yeni bilgiler üreten, okudukları arasında ilişki kuran, değerlendirme, sentez ve analiz yapan okuyucular yetiştirmek hedeflenmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Şahin, 2015; Güneş, 2014).

Yukarıda verilen tanımlardan ziyade, Jennings'e (1982) göre okuma; kişinin dünyaya karşı merak etme duygusuyla ortaya çıkmıştır. Gök gürültüsü, yağmur, şimşek gibi tekrarlanan olayların tanımlanmasını merak etmekle başlamıştır. İlkokul birinci sınıfa giden ve harfleri yeni yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerin gördükleri birçok şeyin nasıl okunacağını ve anlamlarının neler olduğunu merak etmeleri, onları okuma becerisinin kazanılması isteğine yöneltmektedir. Kazanılan bu beceri sayesinde ise öğrenci merak ettiği bu konuları öğrenmenin sevincini yaşayabilmektedir. Okulun en önemli görevi okumayı beceri haline getirmek için öğrenciye okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Öğretmenler bu konuda rol model olarak

öğrenciyi okumaya heveslendirecek çalışmalara yer vermelidir. Öğretmen öğrenciyi okumaya özendirmek için örnek okumalar yapmalı hikâye, masal, tekerleme, şiir vb. okuyarak bazı resimli hikâyeleri de anlatmalarını sağlamalıdır (Şahin, 2015). Ayrıca okumanın hayat boyu süren bir alışkanlık haline dönüşmesi için öğretmenler okumanın amaçlarını iyi belirleyerek okumanın doğasını tanımalıdır (Özdemir ve Baş, 2020). Böylece okumaya güdülenen çocuk hem severek okuma yapar hem de okuduğunu anlamaya ve kendi içinde anladıklarını yorumlamaya çalışır.

Okuma öğrenim sürecinde 3 aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere 3 farklı şekilde belirlemişlerdir (Akyol, 2015; Bıyık ve Erdoğan, 2017; MEB 2019). Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

- a. Okuma öncesi aşama:** Okuma öncesinde okumaya hazırlık ve okumayı planlama çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamada ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeleri belirleme, metnin içeriğini tahmin etme ve farklı amaç, yöntem ve teknikleri belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Bu aşamada okuma öncesi planlama teknikleri uygulanmaktadır.
- b. Okuma aşaması:** Okuma sürecince sözcük, cümle ve metni anlama alınan bilgiyi zihinde yapılandırma çalışmaları yapılmaktadır. Okuma bu aşamada hayata geçirilmektedir. Birey okurken sorular sormaktan kaçınmamalı ve anlayarak okumaya gerekli önemi vermelidir.
- c. Okuma sonrası aşama:** Bu aşamada genel olarak değerlendirme yapılmaktadır. Metindeki bilgileri değerlendirme, yorumlama, sorgulama gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bireyin okudukları üzerine düşünme ve okuduklarının analizini yapma yine bu aşamada gerçekleştirilmektedir.

2.1.1. Okuma Türleri

İlkokulun ilk yıllarında kazandırılması hedeflenen okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunların arasında okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), okuyucunun göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma birlikte okuma vb.) göre gruplara ayrılmaktadır (Güneş, 2014: 149). Literatürde farklı gruplandırmalar yapılsa da genel olarak okuma sesli ve sessiz okuma olarak ayrılmaktadır. Bu nedenle aşağıda okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma detaylı bir

şekilde verilmektedir:

2.1.1.1. Sessiz Okuma

“Sessiz okuma baş ve gövde hareket ettirilmeden sadece göz hareketleri ile yapılan ve okuma hızını artıran bir okuma çeşididir. Sessiz okumayı sesli okumadan ayıran temel unsur ses organlarının kullanılmamasıdır.” (Karadağ ve Yurdakal, 2016: 132). Güneş’e (2011: 152) göre “Sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır. Sessiz okumada göz yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılmaktadır.”. Tanımlardan yola çıkılırsa sessiz okuma, ses organlarının kullanılmadan yazının gözle takip edilerek okunması olarak kabul edilebilir.

Birey edindiği bilgilerin çoğunu okuma-anlama yoluyla kazanır. Bu kazanımın da çoğu sessiz okuma ile gerçekleştirilir. Sessiz okuma becerisini öğrenciler, birinci sınıfta kazanmalıdır. İlk okuma-yazma öğretiminde cümleler ve oluşturulacak birinci, ikinci ve üçüncü basamak metinler sessiz okumanın kurallarına uygun olarak öğrencilere okutulmalıdır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005)

2.1.1.2. Sesli Okuma

Gözün gördüğü ve zihnin kavradığı kelimelerin konuşma organları tarafından seslendirilmesine sesli okuma denir (Çelik, 2006). Sesli okuma sürecinde konuşma ve işitme organları aktif olarak bulunmaktadır. Okuyucu, sesli okumayı yaparken ses örgenlerini ve konuşma dilinin nitelikleri kullanır ve okuduğunu işiterek okumasını devam ettirir (Baştuğ, Keskin, Şimşek, 2019). Sesli okuma öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesinde, kelime dağarcığını zenginleştirmesinde, okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Sesli okuma ile öğrencilerin hem vurgu ve tonlama hem de konuşma becerileri geliştirilir (Kılıç, 2019). Güneş’e (2014 s: 150) göre sesli okumanın yararları şu şekildedir:

- “Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,
 - Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
 - Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,
 - Öğrenmeyi kolaylaştırır,
 - Kültürü artırır, bakış açısını genişletir,
- Okunulanların daha iyi anlaşılmasını sağlar.”

Sesli okuma öğrencilere, okuma sürecini izlemelerine, yönlendirmelerine ve kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler sesli okuma yaparak hem okuduklarını anlamayı hem de okuduklarının zihinde kalıcılığını sağlamayı öğrenmektedirler (Güneş, 2011). Sesli okuma öğrencinin okuduğunu daha çabuk kavraması için önemlidir. Aynı zamanda gerekli yerlerde yapılan vurgu ve tonlamalar sayesinde öğrenci bilgileri zihinde kalıcı hale getirebilir. Ayrıca sesli okuma, okuma sırasında oluşabilecek okuma hatalarının belirlenmesinde ve akıcı okumayı geliştirme yönünden de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Karadağ ve Yurdakal'a (2016) göre, sesli okuma sürecinde öğrencilerin okurken duraksamaları, nefes alıp vermeleri ve sürekliliği sağlamaları önem arz etmektedir. Ayrıca sesli okuma çalışmaları yaptırılırken öğrencilere okunulan metne göre ses tonunun ayarlanması gerektiği de vurgulanmalıdır. Şiir, hikâye ve masalların farklı okuma biçimleri olduğu unutulmamalıdır.

Güneş'e göre (2011) sesli okuma öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenciler pasif alıcılar değil tam tersine aktif öğrenen ve kendi yaşamlarına yön veren bireylerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması öngörülmektedir. Aktif öğrenme için öğrencinin zihnen aktif olması, yani ön bilgilerini harekete geçirmesi, yeni bilgileri dikkatle seçmesi, sorgulaması, ön bilgileriyle bütünleştirilmesi ve zihninde yapılandırması gerekmektedir. Sesli okuma bu sürece katkı sağlamakta, öğrencinin dikkatle okumasını, okuduklarını dinlemesini, kontrol etmesini, zihninde tutmasını ve anlamasını sağlamaktadır.

İlkokul döneminin ilk yıllarında öğretmenler öğrencilerin hatalarını belirleme ve seslerin öğretiminde sesli okumaya yer vermelidirler. Öğretmenler bu konuda önemli bir role sahiptir. Çünkü öğrenciye kazandırılması hedeflenen sesli okuma becerileri, öğrencilere uygun metinler seçilmesi, kelimelere yerinde vurgu ve tonlama yapılması ile geliştirilebilir.

İyi okuyucular bir metni istenilen hızda okuyarak zaman kazanırlar. Fakat zayıf okuyucular bir metni kelime kelime ve yavaş okuduklarından zaman kaybederler. Öğretmenler akıcı okuma becerilerini öğrencilere model olarak gösterirler. Bunun için öğretmenler öğrencilere sesli okuma yaparlar (Akyol, 2012).

2.1.2. Akıcı Okuma

İlkokul çağında kazandırılan okuma becerisinin en önemli ayağı akıcı ve doğru

okumadır. Akıcı okuma, bir metnin doğru ve hızlı olarak, noktalama işaretlerine özen gösterilerek, duyulabilecek iyi bir ses tonuyla okunmasıdır Akıcı okuma kelime tanıma becerisinin yanında öğretmenin okuma yaparak model olmasına da bağlıdır. Öğretmen öğrenciye sesli okuma yaparak onların noktada ve virgülden duracakları süreyi ve konuşmalarda sesini değiştirmenin nasıl olacağını göstermesi gerekir (Yılmaz, 2014). Okuyucuların akıcı okuma becerisini kazanmaları, onların etkili okuma becerisine de sahip olduklarını gösterir (Akyol ve Baştuğ, 2015). İyi okuyucular bir metni uygun hızda okuyarak zaman kazanırlar. Fakat kötü okuyucular yavaş ve kelime kelime okuyarak fazla zaman harcarlar (Akyol, 2012).

Birinci sınıfta kazandırılan okuma becerilerinin en önemli ayağı yine akıcı okumadır. Öğrencilerin sesli okuma ile başladıkları okuma alışkanlıklarına akıcı okuma yaparak devam etmeleri beklenir. Fakat bazı öğrenciler sınıf seviyelerine göre akıcı okuma konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin okumaları sınıf seviyesi ilerlese de belirli bir düzeyde kalabilir. Bu öğrencilerin akıcı okuma da yaşadıkları sorunun kaynağı doğru tespit edilmeli ve öğrencilere uygun okuma stratejileri verilerek bireysel olarak çalışmalar yapılması gerekebilir. Bunun için erken tanı ve teşhis öğrencinin okuma becerilerini geliştirmesi yönünden önemlidir.

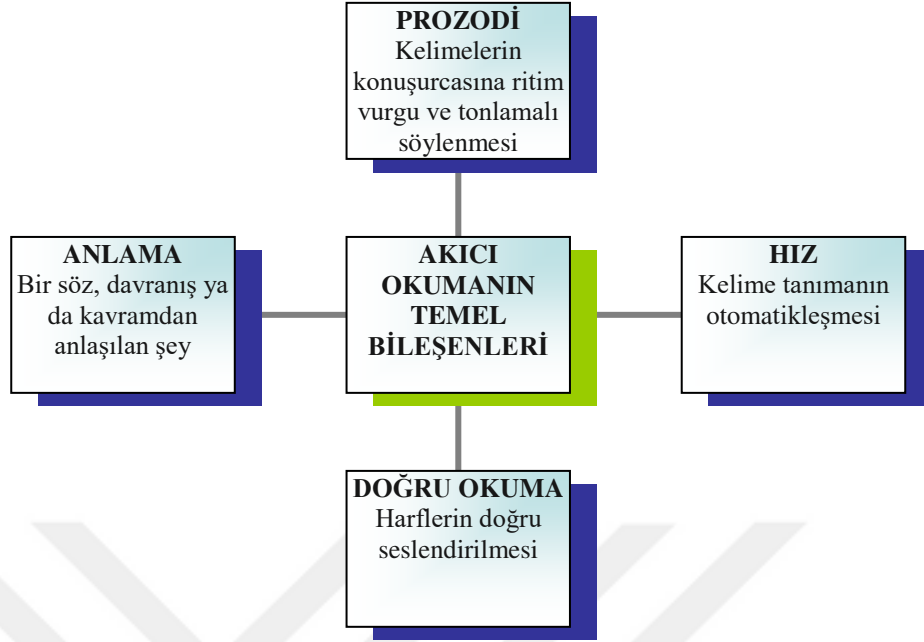
İlkokul çağındaki bireylerin akıcı okuma becerilerini kazanmasında öğretmenler ve veliler önemli bir role sahiptir. Akıcı okuma becerisi uygun öğretim yöntemleri ve yapılan tekrarlar ile öğrenciye kazandırılan bir beceri olarak bilinmektedir (Çayır ve Ulusoy, 2014). Öğretmenler öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için öğrenciye uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (Aktaş ve Çankal, 2019). Öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen yöntem ve tekniklerle kazandırılan bu beceri sayesinde öğrenci verilen bir metni doğru ve uygun okuma hızıyla okur.

Akıcı okumayı gerçekleştiren birey iyi bir anlam kurma sürecini de gerçekleştirmiş olup okumadan zevk alarak amacına uygun okuma yapmış olur. Böylece akıcı okuması gelişen bireyin okuduğunu anlama becerisinin de geliştiği görülür (Kaşkaya, 2016; Kodan, 2015). Akıcı okuma, okuma başarısının önemli bir unsuru olurken okuma motivasyonunu artırarak kelime hazinesine de katkı sağlar. Böylece akıcı okuma yapan kişi çok sayıda metni okuyup deneyim sağlamaktadırlar (Yıldırım, Çetinkaya, Ateş, 2013). Bu nedenle akıcı okuma hayatın her alanında önemli bir yere sahiptir.

Akıcı okuma üç bileşenden oluşmaktadır. Akıcılık bileşenleri: Okumada doğruluk,

otomatik işleme, prozodik özelliklerin kullanımı (vurgu, tonlama, metni uygun okuma gibi) (Kuhn ve Stahl, 2003). Bu bileşenler aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

- **Doğru Okuma:** Okumanın akıcı olması için ilk olarak okunan yazının doğru okunması gerekir. Kelimeleri doğru bir şekilde okumak, kelimeleri doğru bir şekilde tanıma ve çözümleme becerisine bağlıdır. Doğru okuma ise metinlerdeki kelimelerin doğru seslendirilmesi demektir. Alfabetik ilkelerin anlaşılması, seslerin harmanlanması, ses olaylarının kavranması ve kelime dağarcığının zenginleştirilmesi de kelimelerin doğru okunması için önemli görülür.
- **Otomatik İşleme:** Okuma, kelimeyi anlama ve tanıma gibi aynı anda yapılması gereken bir süreçtir. Bu durumda okuma işlemi sırasında zihinsel kapasitenin çoğu bu iki işlemden birine ayrılmaktadır. Okuma sırasında kelime tanımının otomatikleştirilerek zihinsel kapasitenin anlamaya ayrılması hem okumayı akıcı bir hale getirmede hem de okumanın amacı olan anlamının gerçekleşmesini sağlar.
- **Prozodi:** Prozodi, konuşmanın ritmik özelliklerini tanımlayan dilbilimsel bir terimdir. Prozodik okuma etkileyici ve ritme uygun okumayı ifade eder (Dowhower, 1991'den Akt. Ulusoy, Erdem ve Dedeoğlu, 2011).



Şekil 2.1. Akıcı okumanın temel bileşenleri

Günümüzde okuyucuların sürekli artan bilgi edinimi sağlayabilmesi etkili bir okuma ve okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ilkokulda kazanamayan öğrenciler ileriki yaşamlarında akademik yönden sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle ilkokul dönemi bu becerileri kazanma açısından önemlidir. Fakat birçok öğrenci akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadırlar.

2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA

Yılar (2015: 54) okumayı, “okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda kişinin zihninde oluşan bir anlam kurma sürecidir.” şeklinde tanımlar. Bunun yanı sıra okuduğunu anlamak bir metinde geçen yazıları oluşturan kelimelerin anlamlarını bilmek, okuduklarını yorumlayabilmek, cümleler arasındaki bağı kurabilmekten geçmektedir. Öğrencinin yazılanı anlaması için metinde geçen sözcükleri bilmesi, cümleler ve paragraflarda geçen bütünlüğü anlaması gerekir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yani okumanın amacı anlamaktan geçer. Followay, Serna, Patton, Bailey (2014) de okuduğunu anlamının amacının yazılı sembollerden anlam üretmek olduğunu ifade etmişlerdir. İyi bir okuma anlama ile beraber olur. Yani okuma doğru ve tam anlamak için yapılı (Nas,

2003). Bireyin kendini gerçekleştirmesi ve ilerlemesi için okuma becerisinin önemi oldukça büyüktür. Bu sebeple okuma- yazma süreci anlama ile desteklendiğinde hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu anlaması, okuduğunu öğrenebilmesi için gereklidir (Yılar, 2015). Yani bireyin öğreneceği bilgiler ön bilgileriyle çelişmeden belirli bir düzen içinde olmalıdır. Birey yeni bilgileri ön bilgileriyle yapılandırarak öğrendiği yeni bilgiyi zihnine yerleştirmelidir.

Pilten (2011: 75) anlamamanın önemi ile ilgili olarak; “hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, amaç ister bir gazeteden haber almak ister bir roman, hikâye ya da ders kitabından bilgi edinmek olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Bu durumda okumanın asıl amacının okuduğunu tam ve doğru anlayabilmek olduğunu söylemek doğru olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Okuma, anlamak amacıyla yapılan bir beceridir (Demir Atalay, 2018; Özdemir ve Baş; 2020). Okuduğunu anlama, bireyin önceki bilgilerini yeni öğrendiği bilgilerle mukayese ederek yeni öğrenmeler elde etmesidir (Yılmaz, 2014). Birey var olan ön bilgileri ile yeni bilgileri harmanlayabiliyorsa yani bilgileri zihninde yapılandırabiliyorsa okunan metnin daha iyi anlaşılması sağlanmış olur. Öğrencinin kelimeleri tanıması ve kelimeler arasında bağ kurması gerekir. Anlama bu sürecin sonunda oluşur. Anlama yazının, sözün veya bir görselin ifade etmek istediği anlamı doğru bir şekilde kavramaktır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). “Okunandan anlam kurmayı etkileyen en önemli faktör ön bilgilerdir. Ön bilgi okuyucunun çizgiler arası ve çizgi ötesi okumasına fırsat tanımaktadır. Hiçbir metin okuyucu açısından her yönüyle tam olarak ifade edilmiş değildir. Bundan dolayı anlamın yapılandırılması ön bilgilerle metinde onların birleştirilip bütünleştirilmesine dayanmaktadır” (Akyol, 2012: 37).

Sarıkaya’ya (2020) göre bireyler, okuduğunu anlama becerisiyle;

- “Derin ve detaylı düşünebilir,
- Strateji geliştirebilir, sebep-sonuç ilişkisi kurabilir,
- Farklı düşünme becerisi kazanabilir,
- Sınıflama, sıralama, bağ kurma, sentez, değerlendirme vb. becerileri geliştirebilir,
- Üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı vb.) becerisi kazanabilir”.

Okuduğunu anlayan öğrenciler diğer derslerde de ilerleme gösterirler. Okuduğunu anlamada zorlanan öğrenciler ise diğer derslerde gerek okuduklarını anlamada gerekse

derslere ilgi duymada yetersiz kaldıkları için başarılı olmaları da beklenmemelidir (Şahin, 2011). Okuduğunu anlama verilen metni sadece okuyup sorulara cevap vermek değildir. Okuduğunu anlamamanın okul hayatında olduğu kadar günlük hayatta da birey için önemli olduğu görülmektedir. Çünkü günlük hayattaki yazılı ve sözlü bilgileri anlamak önemlidir (Pollock, Serna, Patton, Bailey 2014). Tekin'e göre (1980: 18), “Okuma yazma becerisi, öğrenim yaşamları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler; okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde, okuduğunu anlayamama ve öğrendiğini anlatamama, verememe yatmaktadır” (Akt. Nas, 2003:137).

2.3. OKUMA GÜÇLÜĞÜ

Bir bireyin okuma becerisi gelişmemiş ise pek çok okuma hatası yapar, akıcı okumada zorlanır ve okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşar. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamadan ziyade seslendirmeye yoğunlaştırmaktadır. Bu okuma güçlüğü yaşayan bireylerin ortak özelliğidir. Çünkü okuma güçlüğü yaşayan bireyler kelime tanıma sorunu yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008). Ayrıca akıcı okumada beklenilenden daha yavaşlırlar (Snowling, Hulme ve Nation, 2020). İşitsel, görsel, zihinsel olarak herhangi bir sorunu olmayan fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine sahip olması yine normal gelişim gösteren öğrencilere oranla daha fazla zaman alır. Bu öğrencilerin okuma performansı akranlarına göre olması gereken okuma performansının altındadır. Bu sebeple akıcı okuma ile ilgili sorun yaşayan öğrencinin ilk olarak okumadaki hızları bilinmeli ve öğrenci performansı dikkate alınarak gerekli öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır (İşcan ve Coşkun, 2016). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklara eğitim veren uzmanların ilk görevleri çocuktaki okuma kusurlarının nedenlerini belirledikten sonra çocuğun en az gelişen yeteneklerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Böylelikle çocuğa uygun yöntemi seçip uygun bir öğretim programı hazırlayabilir (Razon, 1982). Sınıf öğretmeni sınıfında okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü öğrencisini okul rehberlik öğretmeni ile görüşerek bulunduğu il veya ilçedeki Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirmelidir. Bu süreçte ailenin de onayını alması gerekmektedir. RAM’da yapılan eğitsel değerlendirmeler sonucunda öğrencinin durumu daha analitik yollarla belirlenerek verilen rapor doğrultusunda öğrenciye uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) uygulanmalıdır. Böylelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan

program doğrultusunda öğrencinin akıcı okuma becerileri geliştirilebilir, okuma hataları giderilebilir.

İlkokul çağındaki çocukların okumayı öğrenmeleri için sesleri tanımaları ve bu sesleri düzgün bir sıraya koyarak hece oluşturmaları ve ardından oluşan heceleri birleştirerek anlamlı sözcükleri meydana getirmeleri gerekmektedir. Böylelikle çocukta okuma becerisi gerçekleşir. Öğrencinin iyi bir okuma becerisine sahip olması kelimeyi tanıması ve anlamlandırması ile ilişkilidir. Öğrenci, kelimeleri tam olarak tanıyamadığında ve bu kelimeleri anlamlı bir şekilde birleştirerek cümle oluşturamadığında okuma sorunu ile karşı karşıya kalabilir.

Akyol'a göre (2015: 48-49) zayıf (yetersiz) okuyucuların özellikleri şu şekildedir:

- Zayıf okuyucular herhangi bir konuya ilişkin kazandıkları ön bilgilerini okumaya aktarmada sorun yaşarlar.
- Bu okuyucular metni okuduklarında metinle ilgili bir anlam çıkaramazlarsa öğretmene veya bir yetişkine sorma, tekrar okuma gibi yardımcı stratejileri kullanamazlar ve metne ilişkin anlayıp anlamadıklarını da kontrol edemezler.
- Okumanın faydalı olduğuna inanmazlar, genelde işlerini bitiremezler ve düzensizdirler.
- Yapılan sınavlarda başarı oranları düşüktür.
- Bu okuyucuların tahmin yetenekleri de oldukça düşüktür.
- Okudukları metni anlamlandıramayıp sadece sözcükleri seslendirirler.
- Okumaktan çok çabuk bıkarlar.
- Metinde olan tutarsızlıkları kontrol edemezler.

Okuma becerisine sahip olamayan çocuk akademik yönden olumsuz etkilerle karşılaşabilir. Okumada sorun yaşayan çocuğun okul ve okul dışı yaşantısının da olumsuz yönde etkilendiği bilinmektedir. İlkokullarda okuma becerisini tam olarak geliştiremeyen öğrenciler ileriki akademik hayatlarında ve diğer alanlarda da başarısızlık yaşayabilmektedirler. Çünkü okuma becerisi hem akademik hem de sosyal alanlarla bağlantılı olup (Demir Atalay, 2018) bunların yanında siyasal ve kişisel değerleri bünyesinde barındırmaktadır (Akyol, 2015).

Okullardaki başarısızlığın ana temeli okuma güçlüğünden geçer (Gholami, Shirazi, Nikookar, Rahimi, 2016). Öğrenci kelimeleri iyi tanıdığında ve doğru anlamlandırıdığında

iyi bir okuma gerçekleştirir. Ancak bazı öğrenciler okuma sırasında kelimeleri tanımadıkları için anlamada karmaşa yaşayabilirler. Bu öğrenciler okumaya karşı isteksiz de olabilirler. Okuma eylemini tam olarak gerçekleştiremedikleri için zamanla kendilerini okumadan soyutlamaya çalışabilirler. Bu öğrencilerin niçin hatalı okudukları belirlenmeli ve bir takım müdahale programları ile bireysel farklılıkları da göz ardı edilmeden yardımcı olunmalıdır. Bu süreçte öğrenciler uygun materyallerle desteklenerek, geliştirilen okuma programlarına öğretmen ve ailelerin de katılımı sağlanmalıdır (Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyel, 2014).

Tolson ve Krnac (2015) okuma güçlüğünün iyi eğitilmiş bir öğretmen tarafından erken teşhis edilerek uygun stratejilerle önlenebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygun yöntem ve stratejiler geliştirilmeli, öğrencinin okuma hatalarının en aza indirilmesi sağlanmalıdır. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların anlayabileceği düzeyde çalışmalar yaptırılması çocukların öz güven kazanmaları ve kendilerini kabul görmeleri için de önemli olacaktır.

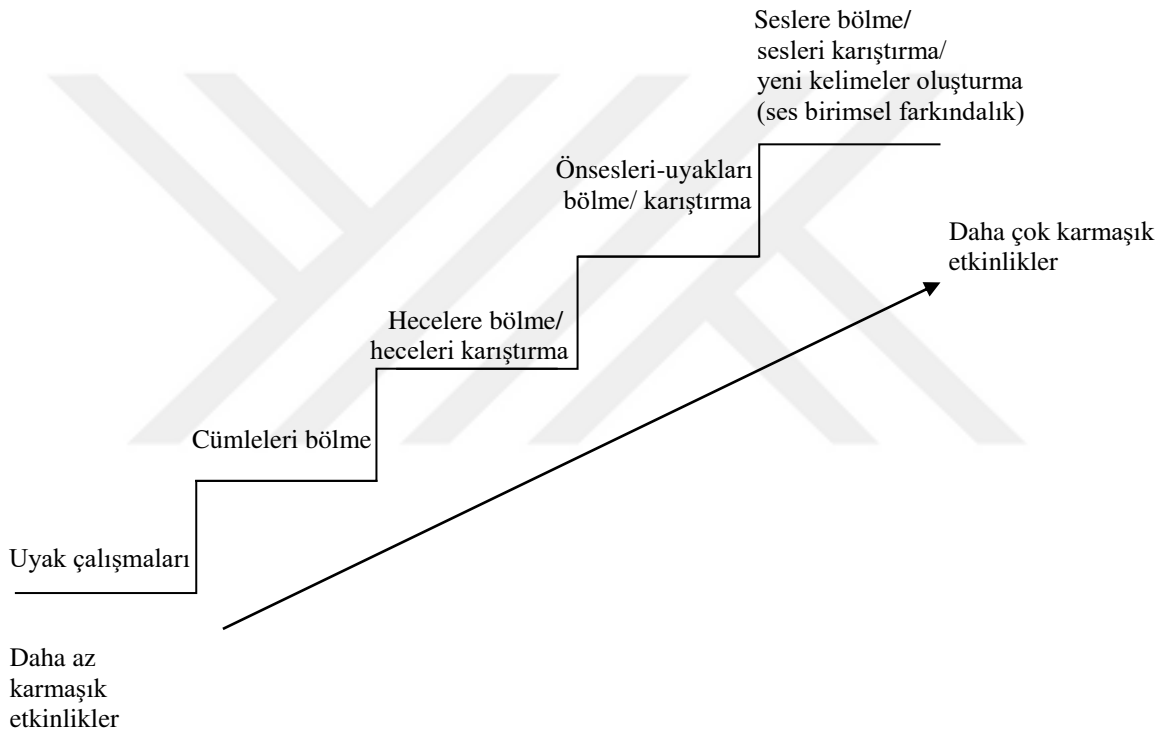
Yurdakal'a (2017: 429-430) göre; okuma güçlüğü yaşayan bireylere ilişkin gözlenebilen bazı temel belirtiler şunlardır:

- “İleri derecede bozuk ve anlamsız okuma,
- Sınıf seviyesini/akran seviyesini altında okuma becerisi gösterme,
- Matematikte özellikle de dört işlem becerisinde seviyenin altında başarı gösterme,
- Yaptığı işe/etkinliğe dikkatini verememe konsantrasyon sorunları yaşama,
- Öğretmen tarafından verilen komut ve talimatları anlamlandıramama,
- Derse etkin katılamadığı için çabuk sıkılma, huzursuz olma,
- Bireysel olarak ilgilenilmezse ödev yapmama,
- Belirli harfleri ve rakamları tersten yazma (b-d, 6-9),
- İnce el becerilerinin kontrolünde sorunlar yaşama (ayakkabı bağcığını bağlayamama gibi), vb.”

2.4. SESBİLGİSEL FARKINDALIK

Öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olması bu öğrencilerin okumaya hazırbulunuşluk düzeylerinin de bir o kadar yeterli olduğunu göstermektedir. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde sesbilgisel farkındalığın dikkate alınması gerekir. Sesbilgisel farkındalık öğrencilerin okuryazarlığını geliştiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Girgin, 2012). Pilten'e (2011:48) göre; “Okumayı öğrenen çocukların sesle

ilgili farkındalıkları hazırlık ve sesi tanıma aşamalarında pekiştirilirse okuma becerileri daha hızlı gelişecektir.” Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sesbilgisel farkındalıklarını geliştirici farklı etkinliklere ve çalışmalara yer vermesi ileriki dönemlerde öğrencilerin okuma becerilerinin olumlu etkilenebileceği söylenebilir. Bu dönemde kazandırılması amaçlanan okuma becerisi sürecinde öğrencilerin önceden edindikleri sesbilgisel farkındalık seviyeleri yine öğrencilerin okumada ne derece başarılı olabileceklerinin bir göstergesidir (Pilten, 2015).



Şekil 2.2. Ses bilimsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri (Chard, Dickson 1999'dan Akt. Pilten, 2011)

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin yazılı sözcükleri tanıma ve kodlama sürecinin önemli bir ögesi olmasının yanında, sözcüklerin daha küçük parçalara bölünebileceğini fark edebilme becerisi ile sözcük tanıma ve heceleme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Fonolojik farkındalık sözcük çözümleme becerileri üzerinde önemli bir faktördür (Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Vellutino ve Scanlon (1987) gibi araştırmacılar sesbilgisel farkındalığı kazanmada eksiklik yaşayan çocukların okuma becerisini kazanımı sırasında sözcük tanıma da eksiklik yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

Sesbilgisel farkındalık; sözlü dil becerisi olup konuşma dili ile yazılı dili birbirine bağlar. Konuşma dili ve yazı dili arasındaki ilişkiyi iyi anlayan öğrenci daha iyi okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğrenciye kattığı en önemli değer kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olmasıdır. Böylelikle öğrenci okuma- yazma becerilerini daha rahat geliştirebilir (Bıyık ve Erdoğan, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerileri çocuğun sözcükleri tanımasını ve sözcüklerin daha küçük parçalara da bölünebileceğini görür. Bu durum onun aynı zamanda heceleme becerisinin de gelişimine katkı sağlar. Bu becerinin eksikliği öğrencileri ileriki yaşlarda okuma ve diğer alanlarda akademik olarak zorlayabilir. Fakat sesbilgisel farkındalıkları ile öğrencilerin hem okuma becerilerinde hem de akademik başarı düzeylerinde artış sağlanabilir. Yeterli düzeyde sesbilgisel bilgi ve becerileri kazanmış çocukların kelime çözümleme ve okuduğunu anlamada gösterdikleri başarı, sesbilgisel becerileri daha az seviyede kazanmış çocuklara oranla daha fazladır. Çünkü okuduğunu anlamamanın temel taşı olan kelime çözümleme becerisi yine iyi bir sesbilgisel farkındalık becerisini kazanmakla mümkündür. Bu sebeple sesbilgisel bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama üzerinde çok önemli olduğu söylenebilir (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Sesbilgisel farkındalık becerileri başarılı bir okuma becerisinin önemli yordayıcısı olarak gösterilmektedir (Parrila, Kirby ve McQuarrie, 2004; Share, 1995; Hong, Jeon, Pae, Lee, 2002; Blaiklock, 2004).

Başka bir deyişle sesbilgisel farkındalık becerilerinde birtakım sorunlar yaşayan ve bu farkındalığı kazanamayan çocukların okumada da birtakım problemler yaşadığı görülmektedir. Okuma sorunu yaşayan çocuklar sesbilgisel farkındalık becerilerini tam olarak yerine getiremezler. İlk ve son sesi benzer olan kelimeleri zorlukla fark ederler ve bu çocuklar okuma öncesi verilen sesleri yaşıtlarına göre geç öğrenirler (Erdoğan, 2011).

Birçok araştırmada çocuğa erken yaşta kazandırılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki yıllarda okuma becerisi üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Carroll, Snowling, Hulme ve Stevenson, 2003; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh ve Shanahan, 2001).

Sesbilgisel farkındalık literatürde dört temel beceri alanıyla ilişkilendirilmektedir. Bunlar uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileridir (Akdağ ve Kargın, 2018).

2.4.1. Kelime Farkındalığı

Kelime farkındalığı becerisi sesbilgisel farkındalık becerileri arasında önemli bir

yere sahip olmakla birlikte çocuklar bu beceri sayesinde cümlelerin kelimelerden oluştuğunun farkına varırlar. Kelime farkındalığı becerisi sayesinde çocuklar basit cümlelerde yer alan kelimeleri daha kolay tanır ve bu kelimeleri daha kolay ayırabilirler (Mohammed, 2013). Kelimeleri öğrenmenin en kolay yolu çocuklara verilen kelimelerle gerçek nesne ve yaşanan olaylar arasında bağlantı kurmak vardır (Piltan, 2015). Çocuk kelime farkındalığı becerisinde verilen basit cümlelerde kaç kelime olduğunu söylemeye çalışır ve kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeye çalışır.

2.4.2. Uyak Farkındalığı

Hecelerin ve sözcüklerin baştaki uyak düzeyinde bölünebileceğinin farkında olma, sesbilgisel farkındalığın ilk basamağı olarak görülür. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek için yapılan çalışmaların başlangıcı olarak görülen uyak çalışmalarının amacı öğrenciyi karmaşık etkinliklere hazır hale getirmektir (Piltan, 2011). Uyak farkındalığı, değişik başlangıç sesleri ile başlayan fakat asıl vurgulanan ünlü sesin ve onu takip eden seslerin benzerlik gösterdiği kelimelerden oluşmaktadır (ör. fil, dil, il) (Akdağ, 2018). Çocuklara benzerlik gösteren bu kelimeler okulda öğretilmeden önce bebeklik döneminde de şarkılar, tekerlemeler ve onlara okunacak kitaplar aracılığıyla verilmelidir (Yopp ve Yopp, 2000). Uyak farkındalığı, kelime içinde aynı olan harflerin sırasının da aynı olabileceğine dair bir farkındalık geliştirirken aynı zamanda okuma ile ilgili yöntemlerin de desteklenmesinde rol oynar (Bradley ve Bryant, 1983). Çocuklarla yapılan uyak farkındalığını geliştirme çalışmaları çocukların okuma becerisi edinimlerinden önce önemli bir faaliyet olarak görülür (Martin ve Byrne, 2002).

2.4.3. Hece Farkındalığı

Hece düzeyindeki sesbilgisel farkındalık bir sözcüğün hecelere de bölünebileceğini gösterir. Şöyle ki kapı sözcüğünün ka-pı şeklinde hecelerine ayrılabilceğini gösterir. Çocukların sözcükleri hecelerine ayırması onların aldıkları eğitimle yapabilecekleri en kolay farkındalık olduğu söylenebilir. Hem okuma becerisi hem de hece farkındalığı açısından kelimeleri hecelerine ayırmak önemli görölmekle beraber bu becerinin erken yaşta kazanımının ilerleyen yıllarda uzun vadeli olumlu etkileri bulunmaktadır (Konza, 2011).

2.4.4. Sesbirim Farkındalığı

Tek tek ses veya sesbirimleri içeren anlamayı ve bu sesbirimlerini karıştırma, kelime içinde seslerin yerini değıştirme ile farklı kelimeler ortaya koyma becerisini içerir

(Pilten ve Temur, 2015). Bu aşamalar gerçekleşirken okumayı olumsuz yönde etkileyen bazı sorunlar öğrencinin iyi bir okur olmasının önüne geçebilir. Okuma sürecinde meydana gelen bu soruna okuma güçlüğü (disleksi) denilmektedir. Akyol ve Gökkuş (2020), yaptıkları araştırmada “Sesbilgisel farkındalığı, anlamdan bağımsız bilinçli olarak sözel dilin daha küçük birimlere (kelime-hece-sesbirim) ayrılacağına farkında olma, konuşma dilinde yer alan sesbirimleri fark etme, tanıma, analiz etme ve onları etkili şekilde kullanabilme becerisidir.” şeklinde tanımlamışlardır.

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sidekli ve Yangın (2005) “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede çoklu duygusal yaklaşımların etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirdikleri çalışmayı 5.sınıfta okuyan ve okumada sorun yaşadığı belirlenen bir öğrenci ile yürütmüşlerdir. Ön uygulama ve son uygulama olarak yürüttükleri çalışmalarının sonucunda, ön uygulamada öğrencinin kelime tanımada endişe düzeyinde olduğu, son uygulamada ise öğrencinin kelime tanımada serbest düzeye çıktığını tespit ederek uygulamanın öğrenci üzerinde etkili olduğunu göstermişlerdir.

Yılmaz (2008) “Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi” isimli çalışmasında kelime tekrar tekniğinin zihinsel herhangi bir sorunu olmayan fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin sesli okuma hataları, okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okuma üzerindeki etkisine bakmayı amaçlamıştır. Uygulamayı bir ilkokul 8. sınıfa devam eden okuma güçlüğü yaşayan öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. 30 saatlik süren uygulama sonucunda elde edilen verilere göre; öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını tespit etmiştir. Uygulamada kelime tekrar tekniğinin sesli okuma hataları, okuduğunu anlama becerileri ve akıcı okumaya olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Yücel (2009), “Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında okuma sorunu olan çocukların okumalarında sesbilgisel farkındalık eğitiminin etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini okuma sorunu yaşayan 1. 2. ve 3. sınıfa devam

eden 7 kız ve 10 erkek öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubunu ise 7, 8 ve 9 yaşlarında normal gelişim gösteren 15 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama aşamasında deney grubuna 45'er dakikalık 20 oturumda sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiştir. Ön-Test, uygulama ve Son-Test aşamalarından oluşan araştırmanın sonucunda; sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma sorunu yaşayan çocukların okuma becerilerini, sesbilgisel farkındalık becerilerini ve artikülasyon becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Taşkaya (2010) “Okuma Problemlerinin Giderilmesinde Renkli Metinlerin Etkisi” adlı çalışmada okuma problemi yaşayan ilköğretim 4. sınıfa devam eden bir öğrencinin renkli metin kullanılarak okuma sorununun giderilmesindeki etkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Tek denekli durum çalışması türünde desenlenen çalışmada gözlem ve görüşme yöntemlerinden yararlanmıştır. Uygulamasını öğrenci ile her oturumda 2 saat olmak üzere toplamda 10 oturum şeklinde düzenlemiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğrencinin okuma düzeyinin, ortam ölçeğinde %43, seslendirme ölçeğinde ise %32 artış gösterdiğini tespit etmiştir. Bu durumda okuma hatalarının giderilmesinde renkli metin kullanmanın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Turan ve Akoğlu (2011).” Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi” adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık beceri eğitiminin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi ve çocuklarda artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine katkısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını deney grubunda 18 , kontrol grubunda i 11 çocuk olmak üzere okul öncesi eğitim alan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş arasında toplam yirmi dokuz çocuk ile yürütmüşlerdir. Deney grubuna 15 oturumda verilen sesbilgisel farkındalık eğitimi sonucunda çocukların artikülasyon becerileri etkilemediği fakat işitsel ayırt etme ve sesbilgisel farkındalık becerilerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir.

Duran ve Sezgin (2012) çalışmalarında, akıcı okuma yöntemlerinden olan yankılayıcı okuma yönteminin okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan ve ilköğretim 4. sınıfa devam eden bir öğrenci belirlemişlerdir. Uygulama üç ay sürmüş olup araştırma sonucunda öğrencinin sesli okuma hatalarının %57 oranında azaldığını gözlemlemişlerdir. Öğrencinin sesli okuma becerisinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencinin kelime tanıma ve anlama becerisinde de ilerleme kaydedildiğini tespit etmişlerdir.

Şahin ve Kaman (2013) yaptıkları çalışmalarında akıcı okuma stratejilerinden olan tekrarlı okumanın ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmedeki etkililiğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdikleri çalışmanın örneklemini ilkokul iki tane üçüncü sınıf şubesi oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu bulunan çalışmalarında iki şubede 16'şar olmak üzere toplam 32 öğrenci ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Toplamda 50 saat süren öğretimin sonucunda; tekrarlı okuma yöntemi ile öğrenim düzeyinde olan 7 öğrencinin serbest düzeye, endişe düzeyinde olan 1 öğrencinin ise öğrenim düzeyine ulaştığını tespit etmişlerdir. Kontrol grubunda yer alan 16 öğrencinin ise öğrenim düzeyinde olduğunu Ön-Testte belirlemişlerdir. Son-Test sonucuna göre kontrol grubunda 9 öğrencinin öğrenim düzeyinde, 7 öğrencinin de endişe düzeyinde olduğunu tespit etmişleridir. Akıcı okuma stratejilerinden biri olan tekrarlı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Sezgin ve Akyol (2015) “Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma tekniklerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma on iki hafta süresince toplamda 48 saat sürmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğrencinin kelime tanıma ve anlamadaki becerisinin uygulama sonunda arttığı görülmüştür. Öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği belirtilmektedir.

Doğuyurt ve Doğuyurt (2016) çalışmalarında akıcı okuma yöntemlerinden olan paragrafın önceden dinlenmesi stratejisini ve 3P metodunu kullanarak okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma ve anlama becerilerine etkisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmalarını nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi ile desenlemişlerdir. Çalışmayı 2014-2015 yılında okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıfa devam eden iki öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Toplamda 126 ders saati süren çalışma okul ortamında uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi endişe düzeyinde olan okuma düzeyleri bir öğrenci de bağımsız düzeye yükselmiş, diğer öğrencide ise öğretim düzeyine yükselmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de geliştiği belirtilmiştir. Bu bağlamda uygulanan stratejilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

İşler ve Şahin (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma alanındaki sorunlarını belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik uygulamalar gerçekleştirmek için bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma kapsamında “Paragrafın önceden dinlenmesi stratejisini” ve “Eşli okuma stratejisini” kullanmışlardır. 13 saat uygulanan çalışma sonucunda öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatalarının hece atlama, sözcük tekrarı, heceleme, sözcüğü yanlış okuma ve sözcük atlama olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonunda öğrencinin okuma düzeyinde yükselme olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencinin anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016), yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan dört ilkokul bünyesindeki anasınıfları ile birinci sınıflarındaki toplam 85 öğrenci oluşturmuştur. Boylamsal olan çalışmada öğrenciler ilk olarak anasınıfına devam ederken üzerinde nisan ve mayıs aylarında çalışılmış daha sonra öğrenciler birinci sınıfta iken yine nisan ve mayıs aylarında çalışma sürdürülmüştür. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerileri anasınıfında iken, okuma becerileri ise birinci sınıfa devam ederken değerlendirilmiştir. 85 öğrenciden 45’i iyi 40’ı zayıf sesbilgisel becerilerine sahip olarak tespit etmişlerdir.

Çayır (2017) “Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi” adlı çalışmada bireyselleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Uygulanan okuma programı sonucunda kelime tanımada okuma güçlüğü yaşayan öğrenci endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı fakat okuma hızında istenilen düzeye ulaşamadığı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni programı uygulama süresinin yeterli olmayışı görülmüştür. Bunun yanında bireyselleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma becerilerine olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) “İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesi” isimli çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıfa giden öğrencilerin okuma güçlüğü’nün giderilmesinde akran öğretiminin etkililiğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Uygulamayı 2015-2016 yılının birinci döneminde dördüncü sınıfa giden beşi öğreten akran grubu, diğer beşi ise öğrenen akran grubu olmak üzere toplam 10 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Çalışmayı haftada 3 saat olmak üzere toplam 15

hafta sürdürmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrenen akran grubunda yer alan öğrencilerin %133' lük değişimle prozodik okumada, %105'lik değişimle okuduğunu anlamada, %96'lık değişimle okuma hızında, %14'lük değişimle doğru okuma yüzdelerinde artış olduğunu tespit etmişlerdir. Akran öğretiminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde olumlu etkiler gösterdiğini ve öğreten akran gurubundaki öğrencilerin de okumalarında ilerleme olduğunu tespit etmişlerdir.

Akdal (2018) yaptığı araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının (SESFAR) zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip 5 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip 10 öğrenci deney grubu, 10 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 20 anasınıfı öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama 8 hafta boyunca devam etmiştir. 8 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarında olan çocukların sesbilgisel farkındalık performansları karşılaştırılmış ve uygulanan müdahale programının etkililiğine bakılmıştır. SESFAR müdahale programının öğrenciler üzerinde sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Öztürk ve Okur (2018) yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede grafiksel sembollerin etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmayı ilkökul üçüncü sınıfa devam eden ve okuma problemi yaşayan bir öğrenci ile yürütmüşlerdir. Çalışmalarını dört haftalık bir sürede, 2016-2017 eğitim- öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada okuma uygulaması öncesi öğrenciye 217 kelimeden oluşan “Uyuyan Güzel” adlı metnin orijinalini bozmadan okutturmuşlar ve 53 okuma hatası yaptığını, bu nedenle endişe düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir. Uygulama sonrasında aynı metni grafiksel sembollerle destekleyerek öğrenciye okutturmuşlar ve 33 okuma hatası yaptığını, bu nedenle endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığını tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda, sembol ve kelime eşleminin doğru yapılamaması ve bazı zamanlarda sembollerin kelimelerin önüne geçmesi gibi bazı olumsuz etkileri olduğunu belirleseler de grafiksel sembollerin okuma becerisinin geliştirilmesinde faydalı olduğunu tespit etmişlerdir.

Parpucu (2020) yaptığı araştırmada Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın çocuklardaki sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini ve öğretmenlerin bu beceri ile ilgili bilgi ve bu beceriyi uygulama düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 67 çocuk ve 2 deney grubuna, 2 kontrol grubuna dahil ettiği toplam 4 okul öncesi öğretmenle

yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklar çıkmıştır. Öğretmenlerin ise programın sonucunda sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerinin arttığı ve buna ek olarak sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerinde artış olduğunu tespit etmiştir.

Baştuğ ve Şahin (2020) “Okuma Güçlüğü Gidermede Nörolojik Etki Yönteminin Rolü” adlı araştırmalarında görsel, işitsel ve zihinsel bir problemi olmayan fakat okuma sorunu yaşayan ve ilkokul üçüncü sınıfa devam eden bir öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmalarında okuma problemi olan öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama probleminin giderilmesinde “Nörolojik Etki Yöntemi” ve “Hızlı Kelime Tanıma Tabloları”nın etkililiğini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Uygulama öncesi yaptıkları Ön-Testte öğrencinin kelime tanıma becerisinde zorlandığını, okuduğunu anlamada problem yaşadığını ve çok sayıda okuma hatası yaptığını belirlemişlerdir. Ardından öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmışlar ve uygulamayı 48 saat yürütmüşlerdir. Her bir çalışmayı birer saat sürecek şekilde ayarlamışlar ve iki bölümde gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarının ilk bölümünde hızlı kelime tanıma tablolarına, ikinci bölümünde ise nörolojik etki yöntemine yönelik çalışmalara yer vermişlerdir. Hızlı kelime tanıma tablolarıyla desteklenen nörolojik etki yönteminin okuma problemlerinin giderilmesinde etkililiğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarının sonucunda, öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığını tespit etmişlerdir.

Sirem (2020) doktora tezinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için “Okuma Destek Programı” (ODEP) geliştirerek bu okuma destek programının öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında okuma güçlüğü çeken bir ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 6 öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma haftada 6 saat olmak üzere toplamda 5 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanan ODEP’in öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinde olumlu yönde bir farklılık olduğu fakat okuma motivasyonlarında olumlu yönde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akyol ve Gökkuş (2020), “Ses Bilgisi Farkındalık Programının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine Etkisi” adlı çalışmalarında

Ses Bilgisi Farkındalık Programının, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin (1-kelime farkındalığı, 2- hece farkındalığı, 3-uyak farkındalığı, 4-ilk-son ses farkındalığı ve 5-sesbirim farkındalığı becerilerinin) gelişimine olan etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Deney grubunda 24; kontrol grubunda 23 öğrencinin bulunduğu toplam 47 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda Ses Bilgisi Farkındalık Programının birinci sınıf öğrencilerinin kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk ses ve son ses farkındalığı becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Lundberg, Frost, ve Petersen (1988), araştırmalarında okul öncesi çocukların sesbilgisel farkındalıklarını keşfetmeleri için bir eğitim programı geliştirerek etkililiğini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın deney grubuna okul öncesi eğitim gören 235 Danimarkalı öğrenci dâhil edilmiştir. Kontrol grubunda ise 155 öğrenci görev almıştır. Uygulamalar 8 aylık bir program çerçevesinde boylamsal çalışma olarak sürdürülmüştür. Ayrıca araştırmada verilen eğitim programının öğrencilerin uzun vadede heceleme ve okumadaki başarılarına etkilerinin de ölçmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise okul öncesi öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki yıllarda okuma becerisini kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu da göstermişlerdir.

Turpie ve Paratore (1994) yaptığı araştırmada tekrarlı okumanın okuma güçlüğü yaşayan birinci sınıf öğrencilerin okuma becerilerine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Deney grubuna birinci sınıfa devam eden ve aynı sınıfta olan dört öğrenciyi dâhil etmiştir. Her öğrenciyi farklı zamanlarda uygulamaya dâhil etmiştir. Birinci öğrenci ile 11 gün, ikinci öğrenci ile 9 gün, üçüncü öğrenci ile 7 gün, dördüncü öğrenci ile 5 gün müdahale programını sürdürmüştür. Araştırmanın sonucunda tekrarlanan okuma sayesinde okuma güçlüğü yaşayan çocukların zor metinleri okumada başarılı olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca çocukların kendi yanlışlarını düzeltme, okuduğu metinleri anlama ve hikâyeleri anlatma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme (2003) yaptıkları çalışmada 3-4 yaş arasındaki çocuklarda, sesbilgisel farkındalığın okuma becerileri üzerindeki yordayıcılığını ve bu çocuklardaki sesbilgisel farkındalık gelişimini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında bu çocukların önce sesbilgisel farkındalık becerilerinden hece ve uyak

farkındalığının geliştiğı, hece ve uyak farkındalığı becerileri arasındaki bu gelişimlerin istatistiksel olarak yakın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarında 3-4 yaş arasındaki çocuklarda ses farkındalığından önce sesbilgisel farkındalık becerilerinden olan hece ve uyak farkındalığı becerilerini kazandıkları ve bu becerilerin erken okuryazarlık becerileri edinmede önemli olduğu görülmüştür.

Wright ve Jacobs (2003), yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda iki farklı öğretim yönteminin okuma performansına etkilerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya 7-10 yaş arası toplam 60 çocuğı dâhil etmişlerdir. Çalışmanın sonucunda fonolojik farkındalık eğitiminin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak zamanla öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüğü sorununu iyileştirdiğı görülmüştür.

Morra ve Tracey (2006), “The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*” (Çoklu Akıcılık Müdahalelerinin Tek Bir Konu Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmasında tekrarlı okuma, koro okuma, eko okuma, sesli kitap ve öğretmen modelleme gibi çeşitli uygulamaların bulunduğu yöntemlerinin okuma becerilerine etkisini araştırmayı hedeflemişlerdir. Bu uygulamayı akıcı okumada zorluk çeken bir öğrenci üzerinde sekiz hafta boyunca sürdürmüşlerdir. Haftada 2-3 kez yaptığı uygulamaların her biri 20-30 dakika sürmüştür. Tüm bu uygulamaları okuldan hemen sonra gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda; tekrarlanan okuma sonucunda öğrencilerin metin okuma hızı ve doğruluğunda artış olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca uyguladıkları diğer yöntemlerinde okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Ellis (2009), yaptığı araştırmada koro okuma, eko okuma ve öğretici metin performansının sınıf ortamında akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Uygulamayı üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. Araştırmasında ön-test ve son-test değerlendirmelerine yer veren araştırmacı öğrencilere birden fazla öğretim stratejisi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ise; öğrencilerin hızlı okuma, prozodik okuma, doğru okuma ve okuduğunu anlamada ilerleme gösterdiklerini tespit etmiştir.

Bruce (2010), “*The effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth-grade at-risk students*” (Rehberli Okuma Öğretiminin Dördüncü Sınıf Risk Altındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Okuma Tutumlarına Etkisi) adlı araştırmasında risk altında olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve

okuma tutumlarında rehberli okumanın etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmasına dördüncü sınıfta okuyan toplam 43 öğrenciyi dâhil etmiştir. Doğru okuma puanları ve İlk Okuma Tutumu Anketi kullanarak verileri elde etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; öğrencilerin uygulamadan önce ve sonra rehberli okumanın okuma ve okuma tutumlarına karşı anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı bu yöntemin yakından izlenmesi gerektiğini önermiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

SESFAR müdahale programının zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmayan fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde; araştırmada izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme ile bunlara ait özellikler, veri toplama araçları, uygulama sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

SESFAR müdahale programının 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören, zihinsel, görsel ve işitsel herhangi bir sorunu olmayan fakat okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini incelemek ve sınıf öğretmenlerinin SESFAR ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma “Tek Grup Ön-Test–Son-Test Modeli” kullanılan deneysel bir araştırmadır.

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde deneysel desenlerden “Tek Grup Ön-Test–Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Deneysel desenlerde bilimsel yöntemin belirlenmesinde yöntemin net bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Ersoy, 2013). Deneysel araştırmalarda araştırmayı yapan araştırmacı bir bağımsız değişkenin bir ya da birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini inceler (Fraenkel ve Wallen, 1996; Gay, 1996). “Tek grup ön-Son-Test modelinde gelişmiş güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler vardır” (Karasar, 1995; 96).

Bu çalışmada deneysel çalışmadan önce bağımsız değişkenin etkisini belirlemek için ön-test olarak “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. 8 hafta SESFAR etkinliklerinin uygulanmasından sonra “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini SESFAR müdahale programı oluştururken; araştırmanın bağımlı değişkenini ise bu öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri temsil etmektedir.

Bu araştırmanın modeli Tablo 3.1.’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Ön-Test	İşlem	Son-Test
G	O1	X	O2

SBFÖ1 (Bağımlı Değişken)	SESFAR (Müdahale)	SBFÖ2 (Bağımlı Değişken)
--------------------------------	----------------------	--------------------------------

G: Deney Grubu

SBFÖ1: Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği Ön-Testi

SESFAR: Sesbilgisel farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programı

SBFÖ2: Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği Son-Testi

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini; 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ilkokullarda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Patton, 1987). Bu çalışmada Kırşehir il merkezinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan bir ilkokulun;

- 1, 2 ve 3. sınıflarında öğrenim gören,
- Normal zihinsel gelişim gösteren,
- Herhangi bir fiziksel engeli ve işitme kaybı bulunmayan,
- Fakat okumada sorun yaşayan,

her sınıf seviyesinden dörder öğrenci olmak üzere 4 kız ve 8 erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler belirlenirken normal zihinsel gelişim göstermeleri, herhangi bir fiziksel engellerinin ve işitme kayıplarının olmaması fakat okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olması bu çalışma için ölçüt oluşturmıştır.

Araştırmaya katılacak öğrenciler belirlenirken ilk olarak araştırmacı görev yaptığı okuldaki okul idarecileri ile bir görüşme yaparak yapacağı çalışma hakkında kısa bir bilgilendirme gerçekleştirmiştir. Burada araştırmacı tarafından çalışmanın amaçları ve çalışmanın ne kadar süreceği, kimlere uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden uygun görüş alındıktan sonra araştırmacı uygulamaya katılacak öğrencileri tespit etmek için 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile tekrar görüşme yaparak araştırmanın amacı ve süresi hakkında bilgilendirme yapmıştır. Okuma sorunu

yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde ilk aşamada öğretmen görüşleri alınmıştır. Sonrasında uygulamaya dâhil edilebilecek öğrenciler sınıf öğretmenleri ile görüşülerek velilerinden izin almak için velilere bir izin formu gönderilmiştir. Bu izin formu araştırmanın hedefi ve süreci hakkında bilgi içermektedir. Bu form uygulamaya dâhil edilebilecek olan 15 öğrenci velisine gönderilmiştir. Velilerin hepsinden gönüllü olarak “istiyorum” yönünde görüş bildirmesi sonucunda 15 öğrenciye “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmıştır. Envanterin sonucunda okuma düzeyleri endişe düzeyinde çıkan 12 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerin adları etik açıdan sorun oluşturmaması açısından birinci sınıflar için 1, ikinci sınıflar için 2 ve üçüncü sınıflar için 3 kodu kullanılarak sıralanmıştır. Bu durumda çalışmaya katılan birinci sınıftaki bir öğrencinin kodu (Ö1.1) ikinci sınıftaki bir öğrencinin kodu (Ö2.5) üçüncü sınıftaki bir öğrencinin kodu ise; (Ö3.10) şeklindedir.

Tablo 3.2. Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Kod	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Yaş
Ö1.1	1.sınıf	E	7
Ö1.2	1.sınıf	K	7
Ö1.3	1.sınıf	E	7
Ö1.4	1.sınıf	E	7
Ö2.5	2.sınıf	E	8
Ö2.6	2.sınıf	K	8
Ö2.7	2.sınıf	K	8
Ö2.8	2.sınıf	E	8
Ö3.9	3.sınıf	E	9
Ö3.10	3.sınıf	K	9
Ö3.11	3.sınıf	E	9
Ö3.12	3.sınıf	E	9

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğrencilerden 4’ünün kadın 8’inin erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. 1. sınıfa devam eden öğrenciler 7 yaşında, 2. sınıfa devam eden öğrenciler 8 yaşında iken 3. sınıfa devam eden öğrenciler ise 9 yaşındadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler belirlenirken araştırmanın uygulama grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden olması dikkate alınmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri 1, 2 ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri de araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Mesleki Kıdemleri

Cinsiyet	Mesleki Kıdem
Kadın	19
Erkek	34
Kadın	24
Erkek	27

1. sınıflardan 2 erkek öğretmen, 2. sınıflardan 1 kadın öğretmen, 3.sınıflardan 1 kadın öğretmen olmak üzere toplam 4 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğretmenlere SESFAR'ın uygulamaları sonrasında araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek adına, “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” doldurtulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın veri toplama araçları;

- Yanlış Analizi Envanteri,
 - Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ)
 - Öğrenci seviyelerine uygun ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf düzeyi Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinleri,
 - SESFAR müdahale programı,
 - Öğretmenler için sosyal geçerlik soru formu,
- olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Yanlış Analizi Envanteri

Deneysel işlemler ve ön-test öncesinde öğrencilerin sesli okuma düzeylerinin belirlenmesinde, Akyol'un (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)'dan uyarladığı “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter öğretmenlerin, öğrencilerin okuma düzeylerini ve sesli okuma sırasında yaptıkları hataları belirlemelerine olanak sağlamaktadır. Yanlış Analizi Envanteri öğretmenlere öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında bilgi veren araçlar arasında yer almaktadır. Yanlış Analizi Envanteri, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlerken onların hangi düzeyde olduklarını saptamaları ve durumlarına uygun olarak öğrenciyi geliştirici programlar uygulaması açısından yol gösterici niteliğe sahiptir. Böylece öğretmenlere de kendilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Bu ölçeğe göre öğrencilerin okuma düzeyleri kısaca aşağıda açıklanmaktadır

(Akyol, 2012: 98).

- a) *Serbest Düzey*: Çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.
- b) *Öğretim Düzeyi*: Çocuğun öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okuma ve anlamasını ifade eder.
- c) *Endişe Düzeyi*: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlış yaptığı düzeyi ifade eder.

Yanlış Analizi Envanteri 'ne göre öğrencilerin alabilecekleri okuma düzey puanları ve yüzdelikleri ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Ekwall ve Shanker,1998; Akt: Akyol, 2011):

Tablo 3.4. Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	%99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

Tablo 3.4.'de en genel anlamıyla üç ayrı düzey gösterilmektedir. Buna göre kelime tanıma düzeyi en az %99; anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar serbest düzey okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %90-99 arası ve anlama düzeyi %51-89 olanlar öğretim düzeyi okuyuculardır. Kelime tanıma düzeyi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ise endişe düzeyindeki okuyuculardır (Akyol, 2012:106).

3.3.2. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği

“Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” Gökkuş (2016) tarafından, 5-9 yaş grubundaki çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiştir. Bu ölçek;

- Kelime farkındalığı (kelime birleştirme ve sonucunda birleşik kelime ortaya çıkarma ile ortaya çıkan birleşik kelimeleri ayırma),
- Hece farkındalığı (Heceleri birleştirerek kelime oluşturma ve kelimeleri hecelerine ayırma),
- Uyak farkındalığı (Uyaklı sözcük bulma ve uyak üretme),

- Sesbirim farkındalığı (Verilen sesleri birleştirme ve kelimedeki sesleri ayırma, kelimedeki ilk sesi ve son sesi atma, kelimedeki ilk sesi değiştirerek yeni kelime üretme ve son sesi değiştirerek yeni kelime üretme)

becerilerini değerlendirmektedir. Ölçek dört bölüm ve dokuz test olmak üzere toplam 60 maddeden oluşmaktadır. 4 alt bölüm şu şekildedir: “Kelime Farkındalığı”, “Hece Farkındalığı”, “Uyak Farkındalığı” ve “Sesbirim Farkındalığı”. Her alt test için uygulayıcı formları oluşturulmuştur. Uygulayıcı formlarında testlerin nasıl uygulanacağını anlatan açıklamalar ve yönergeler yer almaktadır. Ayrıca her formda öğrenci cevapları doğrultusunda doldurulacak bir “Puanlama Çizelgesi” bulunmaktadır. Bu dört alt testten alınan puan öğrencinin toplam puanını oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 60’tır. Bu durumda ölçeğe göre sesbilgisel farkındalık becerileri düzeylerini belirlemek için kullanılan puan aralıkları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. SESFAR Müdahale Programı Öncesinde ve Sonrasında Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Düzeyleri Puan Aralığı Tablosu

Puan aralığı	İlişki Düzeyi
0-20 puan aralığı	Düşük düzey
21-40 puan aralığı	Orta düzey
41-60 puan aralığı	Yüksek düzey

Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve madde analizi Gökkuş (2016) tarafından yapılmıştır. SBFÖ için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,97; İYTG=,98”; kelime farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,89; İYTG =,93”, hece farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,86; İYTG=,91”, uyak ses farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,78; İYTG =,79” ve ses birim farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,93; İYTG=,93” ve SBFÖ için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı “KR-20=,97 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada SBFÖ uygulanmadan önce gerekli izinler araştırmacı tarafından alınmıştır (EK 7).

3.3.3. Okuma Metinleri

Okumada güçlük yaşadığı düşünülen öğrenciler için Yanlış Analizi Envanteri uygulaması amacı ile öğrencilere okutulan metinler, öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Bu metinler öğrencilerin sınıf seviyelerine göre bu sene okutulan Türkçe kitaplarında yer alan metinlerden bağımsız olarak seçilmiştir. Böylelikle öğrencilerin daha

önceden bu metni görmedikleri için daha geçerli ve güvenilir sonuçlar almak hedeflenmiştir.

Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin düzeylerinin belirlenmesi için “Altın Kılıç ve Kitap” adlı okuma metni kullanılmıştır. Bu okuma metni İlkokul Türkçe 1. sınıf ders kitabından alınmıştır. Bu kitap da Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2016 tarih ve 78 sayılı kurul kararıyla 2016-2017 öğretim yılından itibaren 5(beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir (EK 1).

2. sınıf öğrenciler için seçilen metin “Üç Elma Dört Öğrenci” adlı metin Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.11.2016 tarih ve 86 sayılı kurul kararıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren 5(beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş olan 2. sınıf ders kitabından seçilmiştir (EK 2).

Araştırmada Yanlış Analizi Envanteri uygulaması için 3. sınıf öğrencilerine “Ninemim Öğrettikleri” adlı metin okutulmuştur. Bu metin ise Türkçe 3. sınıf ders kitabından alınmıştır. Kitap Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.11.2016 tarih ve 86 sayılı kurul kararıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir (EK 3).

Tablo 3.6. Düzey Belirlemede Kullanılan Metinler

Sınıf Düzeyleri	Metin İsimleri	Metindeki Kelime Sayısı
1.sınıf	Altın Kılıç ve Kitap	135
2.sınıf	Üç Elma Dört Öğrenci	182
3.sınıf	Ninemim Öğrettikleri	270

Öğrencilerin okuma düzeyi bu metinler sesli olarak öğrencilere okutularak “Yanlış Analizi Envanteri” aracı ile belirlenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptığı hatalar bu envantere kaydedilmiştir. Metinler öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklı zamanlarda öğrencilere araştırmacı tarafından okutulmuştur. Metinlerin okutulması esnasında ortamın uygun olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler metinleri okurken araştırmacı öğrenci okumalarını ses kayıt aracı ile kaydetmiştir. Böylelikle araştırmacıya daha sonra okunan metinleri dinleme ve inceleme imkânı sağlamıştır.

3.3.4. SESFAR Destekleme Müdahale Programı

SESFAR, sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen toplam 8 beceri alanını

içine alan ve her beceri alanına ait toplam 9 adet etkinliği bulunan toplam 72 etkinlikten oluşmaktadır. Sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma olmak üzere toplam 8 adet beceri alanı bulunmaktadır. SESFAR müdahale programı doğrudan öğretim yöntemine uygun hazırlanmıştır. Ayrıca uygulayıcıya yön gösterecek olan bir uygulama kılavuzu bulunmaktadır (Akdağ, 2018).

Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen öncelikle öğrenciye kazandırılacak davranışın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin model olur ve öğrenciye bu davranışı bağımsız bir şekilde yapana kadar gerekli dönüt ve düzeltmelere yer verir. Ayrıca öğretmen ipuçlarından ziyade öğrencilere alıştırma yapdırır. Bu yöntemin normal çocuklarda etkili olduğu kadar başarı düzeyi zayıf olan çocuklarda da etkili olduğu tespit edilmiştir. (Baumann, 1983; Hansen ve Person, 1983; Spigel ve Fitzgerald, 1983; Camine ve Kinder, 1985; Nolte ve Singer, 1985; Baumann, 1986; Darch ve Gersten, 1986; Idol, 1987; Stevens ve diğerleri, 1991; Malone ve Mastropieri, 1992; Güzel, 1998; Akt: Güzel, 1999). Doğrudan öğretim modeli rehberli veya rehbersiz uygulamalar veya model olmayı gerektiren aşamalarda kullanılır. Öğretimin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında değerlendirmelere yer verilerek öğrencilere geri dönütler verilir. Öğrencinin performansına göre öğretim süreci içerisinde birtakım değişikliklere gidilebilir (Merlin ve Rogers, 1981; Akt: Güzel, 1999).

Haftada dört gün olmak üzere toplam sekiz hafta boyunca SESFAR alt becerileriyle birlikte doğrudan öğretim yöntemi ile örneklem grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

3.3.4.1. Uygulama Sürecinin Aşamaları

Araştırmacı uygulama sürecine başlamadan önce Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almıştır. “Yanlış Analizi Envanteri” ile tespit edilen endişe düzeyinde okuma becerisine sahip öğrencilere SESFAR müdahale programının tüm alt becerileri için toplam uygulama süresi 32 oturum olacak şekilde planlanmıştır. Her bir oturum 30+20 dakika olarak ve 8 etkinlik içerecek şekilde uygulanmıştır. Araştırma pilot uygulama ve esas uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. SESFAR destekleme müdahale programının bu uygulama aşamaları hakkında aşağıda ayrıntılı açıklamalara yer verilmektedir:

3.3.4.2. Pilot Uygulama Süreci

Deney sürecinde oluşabilecek sıkıntıları ortadan kaldırmak, eğitim süresini ayarlamak, SESFAR müdahale programının uygulanabilirlik durumunu belirlemek, eğitiminin SESFAR eğitim kiti ile ilgili önceden deneyimli olmasını sağlamak ve SESFAR eğitim kitinin anaokulu düzeyinde hazırlanmış olması nedeniyle ve bu eğitim kitinin ilkokul düzeyi öğrencileri için nasıl uygulanabileceğine ilişkin bir pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama sürecinde ilkokul 1.2. ve 3. sınıfa devam eden öğrencilerle her sınıftan 2’şer öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenci belirlenmiştir. Pilot uygulama Kırşehir ilinde bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Uygulama hafta içi her sınıf düzeyinde birer gün toplam 3 gün sürecek şekilde yapılmıştır. Her beceri alanından 2’şer etkinlik dâhil edilmiştir. Çalışma hafta içi 12-00 ile 13-50 arasında yapılmıştır.

Uygulama yapılan ortama çocukların etkinlikleri yapabilmeleri için bir masa ve iki sandalye ve kayıt cihazı ile etkinlik materyalleri konulmuştur. Uygulama sürecinde yapılan tüm çalışmalar kayıt altına alınmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilere uygulama ortamı ve materyaller tanıtılmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için 10 dakika ön tanışma yapılmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı günlerde öğrenciler öğleden önce sınıflarında eğitim-öğretime devam etmişlerdir.

3 günlük pilot uygulama sürecinde öğrencilere “uyak farkındalığı, cümleyi sözcüklerine ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, son sese göre eşleştirme, ilk sese göre eşleştirme, sözcüklerin son sesini atma, sözcüklerin ilk sesini atma” becerilerine ait ikişer etkinlik yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrenciler okuma yazma bildikleri için görselin bulunduğu resimli kartların arkasındaki yazılarla etkinlikler yapılmaya başlanmıştır. Uygulamaya ilk önce 3. sınıf öğrencileri ile başlanmıştır. 2 öğrenci karşılıklı oturtularak etkinlikleri sıra ile yapmaları sağlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce uygulayıcı nasıl yapılacağı hakkında örnek çalışma yapmıştır. 3. sınıf öğrencileri kartların yazılı olan kısımları ile etkinliklere yer yer resimli kartlarla devam edilmiştir.

2. sınıf öğrencileri yapılan etkinliklerde sözcükleri hecelerine ayırma ve cümleyi sözcüklerine ayırma etkinliklerinde ilk etapta zorlanmışlar fakat öğrenciler yapılan birkaç örnek çalışmadan sonra etkinlikleri başarı ile tamamlamışlardır.

1. sınıf öğrencileri okumaya yeni geçtikleri için daha çok resimli kartlar kullanılarak uygulamaya devam edilmiştir. Öğrenciler sözcükleri hecelerine ayırma ve

cümleyi sözcüklerine ayırma etkinliklerinde zorlandıkları için bu etkinlik süreleri biraz fazla tutularak daha fazla örnek çalışma sonrasında uygulama tamamlanmıştır. Pilot uygulama sonrasında öğrenciler yapılan etkinlikleri severek ve eğlenerek yaptıklarını dile getirmişlerdir.

3.3.4.3. SESFAR Destekleme Müdahale Programı Uygulama Aşaması

Araştırmanın pilot aşaması gerçekleştirildikten sonra esas uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmada uygulanacak olan SESFAR müdahale programı haftada dört gün olmak üzere 8 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulama haftada 4 oturum şeklinde olup her oturum 30+20 dakika kadar sürmüştür. Haftanın 4 gününde yapılan her bir oturumda ikişer etkinlik yapılmış olup 4 günde toplam 32 etkinlik şeklinde haftalık uygulama tamamlanmıştır. Etkinlikler Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe saat 12.30 da başlayıp 13.20’de sona ermiştir. Etkinliklere başlamadan önce uygulama ortamında öğrencilerle kendilerini hazır hissetmeleri için sohbet edilmiş olup gerekli zamanlarda ihtiyaç molası verilmiştir. Öğrencilerin rahat davranmaları için öğrencilerle kısa bir konuşma yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmacı o günkü beceri alanına ilişkin (Ör. Cümleyi Sözcüklerine Ayırma) etkinlik materyallerini önceden hazır etmiştir. Öğrencilere yapılacak etkinliğin amacını söylemiş ve etkinlik materyallerini tanıtmıştır. Sonrasında etkinliğin nasıl uygulanacağını öğrencilere model olma yöntemi ile birebir yaparak göstermiştir. Resimli kartlardaki görselleri öğrencilere göstererek verilen cümleleri kelimelere ayırmıştır. Ardından araştırmacı öğrencilerle birlikte (rehberli uygulama yöntemi) programda yer alan etkinlikleri uygulamaya başlamıştır. Cümleleri kelimeler ayırma esnasında öğrencilerin aklında kalması için her kelimedede gerek alkış yapma gerekse sıraya vurma şeklinde davranışlarla etkinliği pekiştirmiştir. Böylelikle cümle kaç kelimeden oluşuyorsa o kadar alkış yapma vb. etkinlikler uygulama içerisinde araştırmacı tarafından öğrencilerle yapılmıştır. Rehberli uygulama aşamasını başarı ile bitiren araştırmacı öğrencilerden etkinliği bağımsız olarak yapmalarını istemiştir. Bu aşamada araştırmacı resimli kartları göstererek beceri alanına ilişkin sorulan sorulara öğrencilerin bağımsız cevaplar vermesini hedeflemiştir. Haftanın dört günü süren uygulama her gün 2’şer etkinlik olacak şekilde planlanmıştır. Uygulama doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi ile öğretmen verilen eğitim ile doğrudan sorumlu olan kişi olmasına karşın öğrencilerin katılımının da önemli olduğu görülmektedir. Bu öğretim yönteminde ilk önce öğretmen öğrencinin dikkatini öğretime çeker. Sonrasında öğretmen öğrencilerin tepkilerine bakarak gerekli geri bildirimleri verir.

Doğrudan öğretimde öğretmen öğrencilerle aktif bir şekilde ilgilenir ve öğrencilerin beceri düzeylerini dikkatle inceleyerek öğretime uygun hale getirmeye çalışır (Çolak,2014). Öğretmen uygulamadan önce öğrencilere o günkü yapılacak etkinlik ve kullanılacak materyaller hakkında bilgi vermiştir. Ardından öğrencilere örnek uygulama yaparak anlaşılır bir şekilde etkinliğin nasıl uygulanacağını anlatmıştır. Öğrenciler sonrasında öğretmen eşliğinde etkinlikleri uygulamışlardır. Kalan zamanda ise etkinlikleri bazen birebir bazen de gruplar şeklinde uygulayarak öğrencilerin eğitime aktif katılımları sağlanmıştır (EK 4). SESFAR müdahale programı uygulama sürecinin haftalara göre dağılımı aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney Grubuna Uygulanan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programının Haftalık Zaman Çizelgesi

Beceri Alanı	Uygulama Tarihi	Süre
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	07.03.2022	30+20 dk.
	08.03.2022	30+20 dk.
	09.03.2022	30+20 dk.
	10.03.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Sözcüklerin Son Sesini Atma	14.03.2022	30+20 dk.
	15.03.2022	30+20 dk.
	16.03.2022	30+20 dk.
	17.03.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Sözcükleri İlk Seslerine Göre Eşleştirme	21.03.2022	30+20 dk.
	22.03.2022	30+20 dk.
	23.03.2022	30+20 dk.
	24.03.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Sözcükleri Son Seslerine Göre Eşleştirme	28.03.2022	30+20 dk.
	29.03.2022	30+20 dk.
	30.03.2022	30+20 dk.
	31.03.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Heceleri Birleştirme	04.04.2022	30+20 dk.
	05.04.2022	30+20 dk.
	06.04.2022	30+20 dk.
	07.04.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Uyak Farkındalığı	11.04.2022	30+20 dk.
	12.04.2022	30+20 dk.
	13.04.2022	30+20 dk.
	14.04.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	18.04.2022	30+20 dk.
	19.04.2022	30+20 dk.
	20.04.2022	30+20 dk.
	21.04.2022	30+20 dk.
	TOPLAM	200 dk.
Cümleyi Sözcüklerine Ayırma	25.04.2022	30+20 dk.
	26.04.2022	30+20 dk.

27.04.2022	30+20 dk.
28.04.2022	30+20 dk.
TOPLAM	200 dk.

Tablo’da görüldüğü gibi sözcüklerin ilk sesini atma beceri alanında dört, sözcüklerin son sesini atma beceri alanında dört, sözcükleri ilk seslerine göre eşleştirme beceri alanında dört, sözcükleri son seslerine göre eşleştirme beceri alanında dört , hece birleştirme beceri alanında dört, uyak farkındalığı beceri alanında dört, sözcükleri hecelerine ayırma beceri alanında dört, cümleyi sözcüklerine ayırma beceri alanında dört gün olmak üzere toplam 32 günlük oturumlar şeklinde araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine SESFAR müdahale programı uygulanarak gerçekleştirilmiştir. SESFAR müdahale programı uygulanırken etkinliklerin içeriği şu şekilde planlanmıştır.

Tablo 3.8. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Aşaması Haftalık Etkinlik Planlar

Hafta/Gün	Beceri alanlarına ait uygulanan etkinlikler
1. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Sözcüklerin ilk sesini atma -Uzat ve dur -Düşür ve söyle -Yap bul tut -Sözcük evi -İlk sesi at kalanı eşle -Resimli küp -Sesleri yeme -Resim tablosunu eşle
2. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Sözcüklerin Son Sesini Atma -Uzat ve dur -Düşür ve söyle -Yap bul tut -Sözcük evi -Son sesi at kalanı eşle -Resimli küp -Sesleri yeme -Resim tablosunu eşle
3. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Sözcükleri İlk Seslerine Göre Eşleştirme -İlk seste dur uzat -Üç yığın aynı ses -Farklı kartı çıkar -Aynı ve farklı ses kutuları -Ses treni Sırt çantası -Sesli mandallar -İlk sesli domino
4. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Sözcükleri Son Seslerine Göre Eşleştirme -Son sesi uzatma -Çevir bul -Son sesi döndür -Sesleri takip et -Bul ve göster -Sesli pasta -Piramiti doldur

	-T çizelgesi
5. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Heceleri Birleştirme -Kutudaki hayvanlar -Resmin içinden bul -Resimlere hece ekleme -Pasta dilimli heceler -Birleşen heceler dominosu -Anlamlı birleştir -Dilimleri hizala -Aynı renkleri birleştirelim
6. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Uyak Farkındalığı -Dinle ve bul -Uyaklı sözcükleri eşle -Eşle kapat -Cepli kartlara uyaklı resimleri sırala -Uyaklı hafıza kartı -Küpü at eşle -Sıraya getir ve çiz -İçinden bul
7. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Sözcükleri Hecelerine Ayırma -Hayvan kutuları -Sessek heceler -Hece grafiği -Hece sayısı kadar işaretle -Resimleri kes - Renkli boncuklar - Minik beyzbol -Tahmin et
8. Hafta (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe)	Cümleyi Sözcüklerine Ayırma -Şarkıya ritim -Cümledeki sayıyı bul -Küpleri eşle -Dinle say yürü -Say ve grafiğe işaretle -Vagonu seç -Sözcük kadar boncuk -Renkli ataşlar

3.3.5. Sosyal Geçerlik Soru Formu

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulamaya dâhil edilen 1. 2. ve 3. sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine araştırmanın sosyal geçerliliğini sağlaması amaçlı uygulanan bir formdur. “Sosyal geçerlik değerlendirmelerinin amacı, eğitim programının sürdürülebilirliğini saptamaktır” (Schwartz ve Bear, 1991’ den Akt. Sak, 2011). Araştırmacı tarafından oluşturulan bu form alanında 2 uzman öğretmenin görüşüne sunularak formda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine uygulama sonrası dağıtılan forma öğretmenlerin görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Öğretmen sosyal geçerlik formunda yer alan soru örnekleri aşağıda sunulmaktadır.

1. SESFAR müdahale programı uygulamaları sırasında araştırmacı etik kurallara uygun davrandı mı?
2. SESFAR müdahale programı eğitimi öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını nasıl etkiledi?

3.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ VE ANALİZİ

Öğrencilerin sesli okuma performansları, kelime tanıma yüzdeleri, bir dakikada okuduğu kelime sayıları ve okuma hataları bakımından Akyol'un (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)'dan uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulamalar öncesinde araştırmada yer alacak olan öğrencilerin sesli okuma düzeylerini ve sesli okuma esnasında yaptıkları hataları belirlemek için ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe Ders kitaplarında bulunan metinler öğrenciye birer kez sesli olacak şekilde okutulmuş ve öğrencilerin okumaları ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları sessiz bir ortamda dinlenerek öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları hatalar "Yanlış Analizi Envanteri" ile değerlendirilmiştir. Bu envanter ile öğrencilerin verilen metni sesli okurken yaptığı okuma hataları metin üzerinde işaretlenmiştir. Yapılan hata sayısına göre öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenmiştir. Bu rubriğe göre çalışmaya katılan öğrencilerden 12' sinin okumaları "endişe düzeyinde" çıkmış, böylece çalışmanın endişe düzeyindeki bu öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Endişe düzeyindeki 12 öğrenciye önce "Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır. Bu süreçte ilk olarak ölçekte yer alan yönerge kısımları araştırmacı tarafından okunmuş ve testle ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Sonrasında ölçekte yer alan 4 farklı alt boyut için 3'er tane örnek deneme yaptırılmıştır. Sonra öğrencilere 4 alt boyut sorularından oluşan (kelime, hece uyak ve sesbirim farkındalığı) "Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır.

Test maddelerindeki her bir madde için öğrencilerin verdikleri doğru cevaba ilişkin bir (1) puan, verdikleri yanlış cevaba ilişkin de sıfır (0) puan verilerek test maddeleri puanlandırılmıştır. Bu testin uygulanması her öğrenci için yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Ön-testlerin yapılmasından sonra çalışma grubundaki öğrencilere SESFAR müdahale programı araştırmacı tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

Öğrencilere SESFAR müdahale programı uygulama öncesi ve uygulama sonrası "Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği" kullanılarak ön-test, son-test puanları arasında anlamlı

farkın olup olmadığına bakılmıştır. Dağılımın normallik düzeyine bakmak için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında anlamlılık düzeyi olarak “,05” kabul edilmiştir.

Tablo 3.9. Verilerin Normallik Dağılımları

SBFÖ	İstatistik	Shapiro- Wilk df	p
Ön-test (toplam)	,903	12	,174
Son-test(toplam)	,830	12	,021

SBFÖ: Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği

Tablo 3.9’da verilerin normallik dağılımı sonuçlarına göre normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nin kullanılması uygun görülmüştür. “Örneklem büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan testlerdir” (Büyüköztürk vd., 2017: 42). Verilerin analizinde alt probleme ilişkin maddeler gruplandırılarak, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) gibi betimsel istatistiklerle birlikte ilişkisel istatistik yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada uygulama öncesinde ve sonrasında “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” ile elde edilen veriler bir istatistik programına aktarılmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Birbiri ile ilişkili iki ölçüm veya tekrarlanan ölçümlerde iki ölçümün anlamlı olup olmadığının test edilmesinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılır. Bağımlı t testinin ise parametrik olmayan karşılığı olarak tanımlanır (Seçer, 2017). Araştırmalara bu test değerleri sıralamak ve karşılaştırmak için kullanılır ve iki farklı zaman dilimi arasında değerlerdeki değişimi test eder (Kalaycı;2014). Bu bilgiler doğrultusunda ön-test ve son-test karşılaştırmasında anlamlılığın olup olmadığına Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılarak bakılmıştır.

Araştırma kapsamında SESFAR müdahale programı uygulama aşamasından sonra araştırmanın sosyal geçerliliğini incelemek için çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulanmış ve program ile ilgili sosyal geçerlik görüşleri elde edilmiştir.

3.4.1. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

SESFAR müdahale programı öncesi öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesi amacı ile kullanılan okuma metinleri sınıf eğitimi alanında bir uzman öğretmen, özel eğitim alanında bir uzman öğretmen ve 25 yıllık çalışma kıdemine sahip bir sınıf

öğretmeni tarafından görüş alınarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptığı okuma çalışmaları ses kaydına alınmıştır. Uygulama öncesi bu ses kayıtları iki yansız değerlendirmeci tarafından dinlenildi. “Yanlış Analizi Envanteri” ile öğrencilerin yaptıkları okuma hataları bu iki değerlendirmeci tarafından kayıt altına alınarak öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında SESFAR müdahale programı uygulama aşamasından sonra araştırmanın sosyal geçerliliğini incelemek amacı ile uzman görüşleri alınarak öğretmen sosyal geçerlik soru formu hazırlanmıştır (EK 5).



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın amacı SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisinin belirlenmesidir. Bu bölümde öğrencilerin seviye belirleme çalışmalarına ve araştırmanın alt problemlerinde belirtilen soruların cevaplarını bulmak için ön-test ve son-test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRENCİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesinde Okuma Düzeyleri Nasıldır? Alt Problemine Ait Bulgular:

Uygulama öncesi seviye belirleme çalışmalarında; asıl uygulamaya başlamadan önce araştırmada yer alacak olan öğrencilerin sesli okuma düzeylerini ve sesli okuma esnasında yaptıkları hataları belirlemek için ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler öğrencilere birer kez sesli bir şekilde okutulmuş ve öğrencilerin okumaları ses kaydına alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen 12 öğrencinin okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir:

Tablo 4.1. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.1 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Altın, Kılıç ve Kitap					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	çocuklarını	çocukları	18	etti	et
2	çocuklarım	çoklarım	19	sonunda	sondu
3	göçüyorum	goçüyorum	20	düştü	düşü
4	benden	bende	21	kılıcı	kılacı
5	vermenizi	vermeni	22	kendini	kendi
6	çocuklar	çocukları	23	aynasında	aynasanda
7	olacakları	olacaklarına	24	gün	gündü
8	ölünce	ölünde	25	soygunlar	soygunları
9	altınlarına	altınları	26	testisi	testide
10	koydu	yandı	27	çocuğa	çocuğu
11	babasının	babasını	28	gelince	geldince
12	çocuğa	çocuğu	29	okudu	okuldu
13	dolusu	dolu	30	geliştirdi	gelmiştir
14	tozlu	çüzlü	31	insanlar	insan
15	alın	altı	32	bilgiler	bilgileri
16	teriyle	teriy	33	sevilen	sevil
17	kazanamadığı	kazamadığı	34	sayılan	yasalan
Toplam hata sayısı:34					

Tablo 4.1. incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören Ö1.1 adlı öğrencinin “Altın,

Kılıç ve Kitap” adlı metindeki 135 kelimenin 34’ünü hatalı okuduğu tespit edilmiştir. Ö1.1 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi; *Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100* formülü kullanılarak hesaplanmış olup Ö1.1’in kelime tanıma yüzdesi %74 olarak tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan ölçüm sonucunda Ö1.1’in kelime tanıma yüzdesinin %90’ ın altında olması Ö1.1’in okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda Ö1.1’in okuma düzeyinin ve kelime tanıma düzeyinin sınıf seviyesine göre beklenenin altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.2 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Altın, Kılıç ve Kitap					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	güneş	güneşin	17	ortanca	ortancı
2	yatağa	yaşla	18	kılıcı	kılıç
3	çocuklarını	çocukların	19	kendini	kezd
4	göçüyorum	geçiyorum	20	asıp	aysıp
5	olacağınıza	olursanız	21	kesti	kendisiydi
6	vermenizi	vermeniz	22	testisi	testi
7	birer	biri	23	kırılırmış	kırılmış
8	büyük	bütün	24	güçlü	günce
9	ortanca	ordanca	25	en	ne
10	kılıcına	kılıcımına	26	araştırdı	arkadaştırdı
11	en	ne	27	geliştirdi	geçıştirdi
12	kaldı	aldı	28	bilgiler	bilgeler
13	büyük	bütün	29	güneş	güneşin
14	kazanamadığı	kazınmadığı	30	en	ne
15	har	her	31	sevilen	savilen
16	gününü	gününün			
Toplam hata sayısı:31					

Tablo sonuçlarına göre 1. sınıfa devam eden Ö1.2 adlı öğrencinin 135 kelimelik “Altın, Kılıç ve Kitap” adlı metinde 31 kelimeyi hatalı okuduğu görülmektedir. *Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü* kullanılarak elde edilen sonuçlara göre Ö1.2 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin %77 olduğu görülmüştür. Ö1.2 adlı öğrencinin Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan ölçüm sonucunda kelime tanıma yüzdesi %90’ın altında olması okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.3. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.3 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Altın, Kılıç ve Kitap

Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	denilen	denlen	17	yoksul	yokuşlun
2	yatağa	yatana	18	kılıcı	kılacı
3	çocuklarını	çocukların	19	eline	elin
4	gözüm	günzüm	20	asıp	ask
5	arkada	arkadaş	21	soygunlar	yoygunlar
6	kalmasın	kaşmasın	22	yaptı	kıptı
7	olacağınıza	olacahıyız	23	testisi	tartisi
8	dair	diir	24	yolunda	yolundan
9	vermenizi	vermişiniz	25	kırılırmış	kırışp
10	ortanca	ordanca	26	ondan	adam
11	babasının	babasını	27	ona	onu
12	sahip	cahip	28	gelince	kelince
13	çocuğa	çocuklarda	29	okudu	okadı
14	kazanmadığı	kazınmadınız	30	geliştirdi	geşildi
15	gününi	güneş	31	yararlı	yarılı
16	etti	etin	32	üretti	ürtti
Toplam hata sayısı:32					

Bu bulgulara göre Ö1.3 adlı öğrencinin 135 kelimelik metnin 32 kelimesini hatalı okuduğu görülmektedir. Ö1.3 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %76 olarak tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri' ne göre Ö1.3'ün kelime tanıma yüzdesi %90'ın altında olması okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu ışığında öğrencinin 1. sınıf seviyesinin altında bir okuma performansı gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.4. Birinci Sınıf Düzeyindeki Ö1.4 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Altın, Kılıç ve Kitap					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	ülkesi	gülkesi	9	çocuğa	çocuklarda
2	göçüyorum	göç	10	etti	tetti
3	iyi	iy	11	çağırdı	çardı
4	olacağınız	olacağız	12	yolunda	yorunda
5	iyi	iy	13	araştırdı	aratırdı
6	yaşlı	yaslı	14	yararlı	yaralı
7	savurdu	savundu	15	üretti	ürettiği
8	büyük	düyük	16	güneş	nes
Toplam hata sayısı:16					

Tablo sonucuna göre **Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü kullanılarak** hesaplanan Ö1.4 adlı öğrencinin metinde 16 kelimeyi hatalı okunduğu göz önüne alındığında kelime tanıma yüzdesi %88 olarak belirlenmiştir. 1. sınıfta öğrenim gören Ö1.4 adlı öğrencinin Yanlış Analizi Envanterine göre okuma düzeyi endişe düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.5 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Üç Elma, Dört Öğrenci					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	bıraktı	bırak	13	çözmede	çözmekte
2	gitti	gittim	14	başarılıydı	başarılı
3	paylaşmamızı	paylaşmayı	15	siz	sız
4	arkadaşlarımız	arkadaşımıza	16	düşünün	düşün
5	alamıyordu	alamıyor	17	üretebilirsiniz	üretebiliriz
6	türlü	türle	18	çözümünü	çözüm
7	paylaşamıyorduk	paylaş	19	basitmiş	basıtmış
8	elmalar	elma	20	gelmedi	delmedi
9	düşünürken	düşünerek	21	Burak'ın	Burak
10	bağırdı	bahırdı	22	paylaştırılmış	baylaştırıp
11	şaşırmıştık	şaşırmıştım	23	çaba	çapa
12	Burak	bu			
Toplam hata sayısı:23					

Ö2.5 adlı öğrencinin “Üç Elma, Dört Öğrenci” adlı metinde sesli okuma esnasında 23 kelimeyi hatalı okuduğu ve ***Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü*** ile kelime tanıma yüzdesinin %87 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencinin Yanlış Analizi Envanteri’ ne göre kelime tanıma yüzdesi %90’nın altında olduğu için endişe düzeyinde bir okuma gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu veriler ışığında Ö2.5’in sınıf düzeyinin altında bir okuma performansı gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.6. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.6 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Üç Elma, Dört Öğrenci					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	üzerine	üçzerine	14	belki	beliki
2	elma	alma	15	çözümler	çözümleri
3	öğretmenler	öğrenciler	16	hepimiz	hepsi
4	şaşırdık	şaşırdı	17	aslında	aşlında
5	kaldık	kalırdık	18	bu	mu
6	herkes	gerkes	19	gelmedi	gelinmedi
7	elmalar	elmaar	20	sizleri	sizileri
8	olarak	olar	21	arkadaşlar	arandaşlar
9	heyecanla	hecanla	22	bölelim	bölüp
10	merak	merha	23	dedi	dadi
11	çözmede	çözümde	24	bakıyor	bayıyor
12	biraz	miraz	25	değil	dağil
13	çözümünü	çözümünü			
Toplam hata sayısı:25					

Tablo 4.6. sonuçlarına göre 2. sınıfta öğrenim gören Ö2.6 adlı öğrenci “Üç Elma, Dört Öğrenci” adlı metinde 25 kelimeyi hatalı okumuştur. **Kelime tanıma yüzdesi**=(**Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı**) $\times$ 100 formülü kullanılarak hesaplanan verilere göre öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır. Ö2.6’nın kelime tanıma yüzdesi %90’ın altında olması okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.7. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.7 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Üç Elma, Dört Öğrenci					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	taneydi	taneye	11	bekletmeden	beklemeden
2	elmaları	elmayı	12	herkes	dört
3	heyecanla	heyecan	13	dörde	hersek
4	acaba	kocaba	14	alsın	aslın
5	ileride	ileriye	15	paylaştırılmış	paylaşılmış
6	istiyordu	istiyordum	16	aslında	aslında
7	güzel	çüzel	17	görünen	görün
8	üretebilirsiniz	üretebilirsin	18	çözümü	gözü
9	şaşırdık	aşırdık	19	kolaydı	kolaydı
10	bu	bir	20	gösterelim	gösterdi
Toplam hata sayısı:20					

Tabloya göre Ö2.7 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi [**Kelime tanıma yüzdesi**=(**Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı**) $\times$ 100] %88 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin 177 kelimeden oluşan metinde 20 kelimeyi hatalı okuduğu ve kelime tanıma yüzdesi %90’ın altında olduğu için okuma düzeyinin endişe düzeyinde çıktığı görülmüştür.

Tablo 4.8. İkinci Sınıf Düzeyindeki Ö2.8 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Üç Elma, Dört Öğrenci					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	arkadaştık	kardeşlik	12	çözümlerinizi	çözümlerini
2	paylaşmamızı	paylaşmalarımızı	13	üretebilirsiniz	üretebilirsin
3	alamıyordu	almıyor	14	bu	bir
4	türlü	türkü	15	gelmedi	geldi
5	paylaşamıyorduk	paylaşmıyorduk	16	sizler	sizleri
6	arkadaşlar	arkadaşlarım	17	bekletmeden	bekletmekten
7	şaşırmıştık	şaşırmıştı	18	arkadaşlar	arkadaşları
8	sorun	soru	19	gülümseyerek	gülmeseyerek
9	çözmede	çözmek	20	birbirimize	birimize
10	çok	için	21	elmaları	elmalar
11	anlatmadan	onlarmadan	22	yyıyorduk	yyiyor

Tablo 4.8. sonuçlarına bakıldığında Ö2.8 adlı öğrencinin Yanlış Analizi Envanteri'ne göre okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin 177 kelimedenden oluşan “Üç Elma, Dört Öğrenci” adlı metinde 22 kelimeyi hatalı okuduğu görülmüştür. **Kelime tanıma yüzdesi**=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülünden elde edilen hesaplama sonucunda öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %87 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Ö2.8'in kelime tanıma yüzdesi %90'ın altındadır.

Tablo 4.9. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.9 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Ninemin Öğrettikleri					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	sarıldım	serıldım	24	anladım	anlaydem
2	hemen	hamen	25	hala	hela
3	benim	banım	26	haklısın	heklısın
4	yanaklarını	yanakları	27	masal	masak
5	İlknur'un	ilkkünür	28	karşımızdaki	kerşımızdaki
6	masal	mesel	29	duygular	duyguya
7	masallarında	masellerında	30	bazı	bızı
8	teker	taker	31	kişiler	kışiler
9	var	ver	32	ustadır	usta
10	başladım	başladık	33	bizler	bizter
11	torunuma	tarunum	34	masala	masele
12	tekerleme	tekerlem	35	tekerleme	tat
13	anlatayım	anlaşayım	36	diyoruz	diordu
14	dinle	dünle	37	hani	heni
15	yeryüzünde	yaryüzünde	38	diyorsun	diorsun
16	yaşayan	yeşayan	39	yaşasın	yeşasın
17	çocuklarıyız	çocuğuriyız	40	hazinesi	hezinesi
18	varlığını	verliğini	41	atalarımızın	atlarımızın
19	çoğalmış	çoğalmış	42	birikimi	bizikimi
20	denir	deyir	43	hazineleri	heziderin
21	yani	yeni	44	arkadaşlarıma	arkedeshlarım
22	bunları	bünları	45	gelecekte	gelecekle
23	seferinde	sefarinde			
Toplam hata sayısı:45					

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi Ö3.9 adlı öğrencinin sesli okuma sırasında yanlış okuduğu kelime sayısının 45 olduğu görülmektedir. Yanlış Analizi Envanterine göre Ö3.9 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %83 270 kelimedenden oluşan metnin “Ninemin Öğrettikleri” adlı metindeki 270 kelimenin kelime tanıma yüzdesi de **Kelime tanıma yüzdesi**=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü

kullanılarak hesaplanmış olup Ö3.9'un tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan ölçüm sonucunda Ö3.9'un kelime tanıma yüzdesi %90'ın altında olması Ö3.9'un okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle Ö3.9'un okuma düzeyinin ve kelime tanıma düzeyinin sınıf seviyesine göre olması gerekenin altında olduğu söylenebilir. Ö3.9 adlı öğrenci metnin tümünü heceleyerek okumuştur. Sözcükleri hecelerine ayırarak okuduktan sonra birleştirme yapmamıştır.

Tablo 4.10. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.10 İçin Seviye Belirleme Çalışmalar

Metin Adı: Ninemin Öğrettikleri					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	torunum	oturun	17	bizim	biz
2	hemen	hemnü	18	birikmiş	birikim
3	benim	bilmedim	19	birikerek	birikimler
4	kuzucuğum	kuzucum	20	hazinelermizdir	zenginlerimizdir
5	dedim	dedi	21	bunlara	bunları
6	İlknur'un	ikkurun	22	karşımızdaki	arkadaşlarımızdaki
7	deyince	diye	23	kişiyi	kişiyi
8	dedi	de	24	duygular	duygu
9	dediğinin	dediğin	25	ustadır	usta
10	tekerleme	tekerle	26	ezberler	ezberlerler
11	anlatayım	anlatıyım	27	kullanırız	kullan
12	dikkatle	dikkatli	28	diyoruz	diyor
13	varlığını	varlığın	29	hani	yani
14	milletlerin	milletin	30	komşu	koşmuş
15	birikmiş	birikim	31	milletin	millet
16	tümüne	tümü	32	aktaracağım	anlatacağım
Toplam hata sayısı:32					

Elde edilen sonuca göre Ö3.10 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü ile %88 olarak tespit edilmiştir. Buna göre %90'ın altında hesaplanan kelime tanıma yüzdesi öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ö3.10 sesli okuma sırasında metinde geçen 270 kelimeden 32'sini hatalı okumuştur.

Tablo 4.11. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö3.11 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Ninemin Öğrettikleri					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	kuzucuğum	kuzum	17	eserlerimiz	eksilmiş
2	teker	tekrar	18	yaşatmak	taşımak
3	dediğinin	dediğin	19	güzel	güzeller
4	babaanneciğim	babaannecim	20	sözler	gözler
5	anlatayım	anlatıyım	21	ustaların	ulusların
6	varlığını	varlığın	22	sözlerini	sözlerine

7	devam	dev	23	benzer	ezberler
8	çoğalmış	çağılmış	24	masala	masalla
9	birikmiş	birikmemiz	25	milletin	maddenin
10	bunlar	bunları	26	atalarımızın	ataşlarımızın
11	çoğalan	çağlayan	27	bu	bir
12	seferinde	nefeslerinde	28	arkadaşlarıma	arkadaşıma
13	bunlara	bunları	29	çevreme	çevremize
14	yenileri	yenilerini	30	gelecekte	geleceklerinin
15	eklenmiş	eklemiş	31	aktaracağım	anlatacağım
16	değerli	diğerleri			
Toplam hata sayısı:31					

Tablo 4.11. incelendiğinde 3. sınıfta öğrenim gören Ö3.11 adlı öğrencinin “Ninemin Öğrettikleri” adlı metindeki 270 kelimenin 31’ini hatalı okuduğu tespit edilmiştir. Ö3.11 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi de ***Kelime tanıma yüzdesi=(Doğru okunan kelime sayısı/ metindeki toplam kelime sayısı) x 100 formülü kullanılarak*** hesaplanmış olup Ö3.11’in kelime tanıma yüzdesi %88 olarak tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan ölçüm sonucunda Ö3.11’in kelime tanıma yüzdesi %90’ın altında olması Ö3.11’in okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.12. Üçüncü Sınıf Düzeyindeki Ö4.12 İçin Seviye Belirleme Çalışmaları

Metin Adı: Ninemin Öğrettikleri					
Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler	Hata	Metinde Bulunan Kelimeler	Hatalı Okunan Kelimeler
1	sarıldım	sarıldı	15	yenileri	genileri
2	şışire	şire	16	söylemeyi	söyleyemeyi
3	ninesini	ninesi	17	beceremez	bimez
4	masallarında	masalları	18	oyun	onu
5	benim	beni	19	söylediğimiz	söyledim
6	dediğinin	dediğin	20	topluluğuna	topluluğu
7	yeryüzünde	yüryüzünde	21	sen	siz
8	milletlerin	milletin	22	komsu	komuşu
9	birikim	birikmi	23	diyorsun	diyor
10	eklenerek	eklerek	24	ben	benim
11	tekerlemelerimiz	tekerlemlerimiz	25	milletin	millet
12	birikerek	birikir	26	gelecekte	gelecek
13	bizleri	bizlere	27	çocuklarıma	çocuklara
14	bunları	bunlara	28	aktaracağım	aktar
Toplam hata sayısı:22					

Tabloda Ö3.12 adlı öğrencinin kelime tanıma yüzdesi %89 olarak tespit edilmiştir. Yanlış Analizi Envanteri kullanılarak yapılan ölçüm sonucunda Ö3.12’nin kelime tanıma yüzdesi %90’ın altında olması okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Ö3.12’nin okuma düzeyinin ve kelime tanıma düzeyinin sınıf

seviyesine göre olması gerekenin altında olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi sesbilgisel farkındalık becerileri ne düzeydedir? Alt problemine ait bulgular:

Uygulama grubunda yer alan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” (SBFÖ) ile SESFAR müdahale programı uygulanmadan önce elde edilen ön-test puanları aşağıdaki Tablo 4.13’te sunulmuştur:

Tablo 4.13. SESFAR Müdahale Programı Öncesi Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Ön-Test Performanslarına İlişkin Değerler

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{x}$	Medyan	SS	Minimum	Maxsimum	Varyans	Ranj
1.sınıf	4	16,25	18	5,35	8	21	32,91	13
2.sınıf	4	29	30,50	5,94	21	34	35,33	13
3.sınıf	4	31	33,50	4,57	25	35	20,91	10

Tablo 4.13 incelendiğinde uygulama grubuna dâhil edilen 12 öğrencinin sınıf düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarında; 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performans puanlarına yönelik aritmetik ortalamaları $\bar{x}=16,25$ olarak bulunmuştur. “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 0 puan en yüksek 60 puan alınabilmektedir. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön-testten aldıkları minimum puanın 8 ve maksimum puanın 21 olduğu görülmektedir. Ölçeğe verilebilecek puanların düzey aralıkları $[0+60/3]=20,00$ ’dur. Bu durum 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performanslarının 16,25 ile ortalamanın altında olduğunu ve düşük performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performanslarına yönelik aritmetik ortalaması $\bar{x}= 29$ olarak bulunmuştur. 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön-testten aldıkları minimum puanların 21 ve maksimum puanların 34 olduğu görülmektedir. Bu durum 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performansları 29 ile orta performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performanslarına yönelik aritmetik ortalaması $\bar{x}=31$ olarak bulunmuştur. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön-testten aldıkları minimum puanlar 25 ve maksimum puanların 35 olduğu görülmektedir. Bu durum 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık ön-test performanslarının 31 ile yine orta performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri ne düzeydedir? Alt problemine ait bulgular:

Uygulama grubunda yer alan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” (SBFÖ) ile SESFAR müdahale programı uygulanmadan sonra elde ettikleri son-test puanları ile öğrencilerin sesbilgisel farkındalık performanslarına bakılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 4.14’te yer verilmiştir

Tablo 4.14. SESFAR Müdahale Programı Öncesi Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Son-Test Performanslarına İlişkin Değerler

Sınıf Düzeyleri	N	$\bar{x}$	Medyan	SS	Minimum	Maxsimum	Varyans	Ranj
1.sınıf	4	48,75	51,50	5,35	39	53	42,91	14
2.sınıf	4	53,75	55	3,94	48	57	15,58	9
3.sınıf	4	56,75	56,50	1,70	55	59	2,91	4

Tablo 4.14 incelendiğinde uygulama grubuna dâhil edilen 12 öğrencinin sınıf düzeylerine göre yapılan analiz sonuçlarında; 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performanslarına yönelik aritmetik ortalaması $\bar{x}=48,75$ olarak bulunmuştur. 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin son-testten aldıkları minimum puanların 39 ve maksimum puanların 53 olduğu görülmektedir. Bu durum 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performansları 48,75 ile ortalamanın üstünde olduğunu ve yüksek performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performanslarına yönelik aritmetik ortalaması $\bar{x}=53,75$ olarak bulunmuştur. 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin son-testten aldıkları minimum puanların 48 ve maksimum puanların 57 olduğu görülmektedir. Bu durum 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performansları 53,75 ile ortalamanın üstünde olduğunu ve yüksek performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performanslarına yönelik aritmetik ortalaması $\bar{x}=56,75$ olarak bulunmuştur. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin son-testten aldıkları minimum puanların 55 ve maksimum puanların 59 olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık son-test performansları 56,75 ile ortalamanın üstünde olduğunu ve yüksek performans düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Alt problemine

ait bulgular:

SESFAR müdahale programı uygulanmadan önce öğrencilere uygulanan ses bilgisi farkındalık ölçeği Ön-Test ve SESFAR müdahale programının uygulanma aşamasından sonra öğrencilere tekrar uygulanan ses bilgisi farkındalık ölçeği Son-Test sonuçları Non-Parametrik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden elde edilen z ve p değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.15' te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test- Son-Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,857	,063
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,826	,068
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,841	,066
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi sonuçlarına göre 1. sınıf öğrencilerinin SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($z=-1,857$; $p<.05$); 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($z=-1,826$; $p<.05$) ve yine 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin de SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($z=-1,841$; $p<.05$) tespit edilmiştir Bu sonuçlara bakıldığında SESFAR müdahale programının 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini artırdığı ancak bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası kelime farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ait bulgular:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık ölçeği alt boyutunda yer alan kelime farkındalığı ön-test ve son-test sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Kelime Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test- Son-Test(Kelime Farkındalığı)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,841 ^b	,066
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,841	,066
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,826	,068
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

Tablo değerlerinde de görüleceği üzere okuma güçlüğü yaşayan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kelime farkındalığı ile ilgili ön -test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Bu nedenle SESFAR müdahale programının öğrencilerin kelime farkındalıklarını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası hece farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ait bulgular:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık ölçeği alt boyutunda yer alan hece farkındalığı ön-test ve son-Test sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Hece Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test- Son-Test (Hece Farkındalığı)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,890	,059
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,841	,066
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,826	,068
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrasında uygulanan “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” verilerinin karşılaştırılmasında uygulama grubunda yer alan 1., 2. ve 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin hece farkındalığı becerileri ön-test son-test puanları arasında çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Fakat sıra toplamlarına bakıldığında pozitif sıralar lehine yani son-test puanı lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilere uygulanan programın öğrencilerin hece farkındalığı becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası uyak farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ait bulgular:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık ölçeği alt boyutunda yer alan uyak farkındalığı ön-test ve son-test sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Uyak Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test- Son-Test (Uyak Farkındalığı)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,841	,066

1.sınıf	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,826	,068
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
3.sınıf	Toplam	4				
	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,890	,059
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

Tablo 4.18’de yer alan bulgulara göre 1. sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uyak farkındalığı becerileri ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($z=-1,841$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılan 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin uyak farkındalığı becerileri ön-test ve son-test puanları arasında bulunan farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$(z=-1,826$; $p<.05)$ ($z=-1,890$; $p<.05$)]. Buna göre SESFAR müdahale programı, 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde öğrencilerin uyak farkındalığı becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına artırdığı fakat bu etkinin anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrası sesbirim farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ait bulgular:

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık ölçeği alt boyutunda yer alan sesbirim farkındalığı ön-test ve son-test sonuçlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbirim Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test- Son-Test (Sesbirim Farkındalığı)	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	,00	,00	-1,890	,059
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
	Negatif	0	,00	,00	-1,841	,066

2.sınıf	sıralar					
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif	0	,00	,00	-1,826	,068
	sıralar					
	Pozitif sıralar	4	2,50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p <.05

Tablo 4.19’da “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” verilerinden elde edilen ön-test ve son-test sesbirim farkındalık becerilerinin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması sonucunda 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbirim farkındalığı ile ilgili ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($z=-1,890$; $p<.05$); 2. Sınıf öğrencileri için yapılan sesbirim farkındalık ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucuna göre yine anlamlı farkın olmadığı ($z=-1,841$; $p<.05$) ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($z=-1,826$; $p<.05$).

4.2. ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK BULGULARI

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel becerilerine etkisi adlı araştırmada araştırmanın sosyal geçerliliğini ortaya koymak için geliştirilen “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulamalar sonrasında uygulama yapılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine sunulmuştur. Sosyal Geçerlik Soru Formuna verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin araştırmanın sonuçlarına ilişkin görüşlerinin şu şekilde olduğu belirlenmiştir:

Sosyal geçerlik formunda ilk olarak öğretmenlere velilere dağıtılması için verilen izin formunda yer alan etik kurallar çerçevesinde araştırmacı tarafından bu uygulamanın yapılıp yapılmadığı sorulmuş ve öğretmenlerden araştırmacının etik kurallara uygun bir şekilde uygulamayı tamamladığı yönünde görüşler bildirmişlerdir.

İkinci soruda öğretmenlerden araştırmacının öğrencilere yaptırdığı müdahale öncesi sesli okuma ortamının ve SESFAR müdahale programının yapıldığı ortamın, kullanılan araç ve gereçlerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin uygulamanın gerçekleştirildiği ortam ve kullandığı araç gereçlere ilişkin görüşleri olumlu yönde olmuştur.

Üçüncü soruda öğretmenlere öğrencilerinin uygulanan eğitim programı sonucunda sesbilgisel farkındalık becerilerindeki değişimleri sorulmuştur. Öğretmenler uygulamaya katılan öğrencilerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinde artış olduğunu

yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dördüncü soruda öğretmenler uygulanan SESFAR müdahale programının öğrencilerin sınıf ortamında kendilerine olan özgüvenini artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Beşinci soruda öğretmenlere öğrencilerin uygulanan eğitim programı sonucunda okumaya karşı tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, öğrencilerin okuma isteklerinin arttığını ve sınıf ortamında daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Altıncı soruda öğretmenlere öğrencilerinin uygulanan eğitim programından memnun ayrılıp ayrılmadıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin bu programdan mutlu ve memnun ayrıldıklarını böyle programların okumada güçlük yaşayan öğrencilerde bir programa dâhilinde uygulanmasının iyi olacağını söyleyerek olumlu görüşlerini belirtmişlerdir.

Yedinci soruda SESFAR müdahale programı uygulama süresinin yeterli olup olmadığı hakkında öğretmenlerden görüş istenmiştir. Öğretmenlerden üçü 8 haftalık eğitimin okulun açıldığı zamandan itibaren verilmesinin ve çoklu gruplar yerine birebir uygulanmasının daha faydalı olunacağını bildirirken bir öğretmen de eğitim süresinin ve uygulama şeklinin yeterli olduğuna dair görüş bildirmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uygulanan programa ve sürece ilişkin olumlu görüşlerin olduğu görülmektedir. Yani bu araştırmanın sosyal geçerliliğinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın örneklemini Kırşehir İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören 4'ü kız, 8'i erkek olmak üzere toplam 12 öğrenci ile öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunda sadece 12 öğrenci uygulama grubu olarak yer aldığı için “Tek Grup Ön-Test–Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Uygulama grubuna dâhil edilen okuma düzeyleri endişe düzeyinde olan öğrencilere 8 haftalık SESFAR müdahale programı uygulanmış olup bunun sonucunda öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ön-test, son-test puanları karşılaştırılarak SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp bir istatistik programı ile araştırmanın alt problemleri göz önüne alınarak gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde çalışmada ulaşılan sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmaya çalışılmıştır.

1. ve 2. sınıflardaki okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi sesbilgisel farkındalık ön-test performans puan ortalamalarının düşük düzeyde ve 3. sınıftaki öğrencilerin ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Demirtaş ve Ergül (2019) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü yaşayan ve normal gelişim gösteren çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okumada güçlük yaşayan birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık beceri alanında normal gelişim gösteren akranlarına göre düşük performans düzeyi göstererek bu becerilerde başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin genel olarak düşük ve orta düzeyde olma ihtimallerinden bahsedilebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan örneklem grubundaki öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri son-test performanslarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Foster, Erickson, Foster, ve Brinkman (1994) yaptıkları araştırmada sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için hazırlanmış bir bilgisayar programının (DaisyQuest) okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Yapılan eğitim sonucunda deney grubunda yer alan çocukların ses bilgisel farkındalık performanslarında eğitim sonrasında daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yücel (2009), Gökkuş (2016), Akdal'da (2018) yaptıkları çalışmalarda müdahale programlarının öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bahsedilen çalışmaların bulguları, mevcut çalışmada müdahale programı sonrasında örneklem grubundaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmiş olduğu bulgusunu desteklemektedir.

1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ortalama puanlarının son-test lehine yükseldiği belirlenmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında; Yücel'in (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da okuma sorunu olan çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitiminin bu çocukların sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören okumada sorun yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan kelime farkındalığı becerileri ön-test son-test puanları karşılaştırması sonucuna göre; öğrencilerin kelime farkındalığı becerileri arasında son test lehine bir artış görünse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda Kamhi, Lee ve Nelson (1985) yaptıkları araştırmada dil bozukluğu olan çocukların kelime farkındalığı becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük seviyede olduğu ve beceri eksikliğinin gelecek yıllarda akademik olarak özellikle okuma becerisini önemli ölçüde olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Al-Tamimi ve Rabab'Ah (2007) yaptıkları araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık eğitimi sonrasında kelime okuma becerisine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulguları bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerde kelime farkındalığı becerilerindeki gelişmenin okuma becerisindeki gelişme ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

1. sınıf öğrencilerinin SBFÖ alt boyutunda yer alan hece farkındalığı ön-test ve son-test puanları arasındaki sonucun anlamlı olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ön-test ve son-test hece farkındalığı puanları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin hece farkındalığı becerileri ortalama puanlarındaki artış son-test lehine olarak görülmektedir. Sesbilgisel farkındalığı zayıf olan öğrencilerin risk grubunda yer aldığı gibi okula başladıklarında hem okuma hem

de kelimeleri hecelerine ayırmada sorunlar yaşadığı görülür (Bird, Bishop ve Freeman, 1995). Hong, Jeon, Pae ve Lee (2002) Koreli çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini inceledikleri çalışmanın sonucunda dört yaş çocukların sesbilgisel farkındalık alt boyutunda yer alan hece farkındalığında %34; beş yaşındaki çocuklarda % 67; altı yaşındaki çocuklarda % 95 ve üzeri oranında doğru tepki verdiklerini tespit etmişlerdir. Bu durumda çocukların hece farkındalık düzeylerinin yaş arttıkça geliştiği söylenebilir. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel beceri düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin SBFÖ alt boyutunda yer alan uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların okuma becerisi kazanmadan yani okul öncesi dönemde kazandıkları sesbilgisel farkındalık becerilerinden olan uyak farkındalığı becerisini kazanmalarının ilk okuma becerisi gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Wood ve Terrel, 1998). Turan ve Akoğlu'nun (2011) yaptıkları araştırmada öğrencilere verilen sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin öğrencilerde uyak farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Sözcükleri meydana getiren sesbirimlerin farkında olan çocuklar okuma becerilerini daha rahat edinirler (Bıyık ve Erdoğan, 2017; 135). Alan yazına bakıldığında (Ehri vd., 2001) sesbirim farkındalığı becerilerinin okuma becerilerine istatistiksel olarak anlamlı katkılar sağladığını ortaya koyan ve sesbirim farkındalığının okumanın önemli yordayıcıları arasında olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilere uygulanan SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için, “Okumaya teşvik edici yönünün olduğu, programın uygulanmasından memnun kaldıkları vb.” konularda görüş bildirdikleri yönündedir.

5.2. ÖNERİLER

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi adlı araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında şu şekilde öneriler verilebilir:

- İlkokula yeni başlayacak çocukların eğitimlerinde görevli öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda bilgilendirilmeleri ve öğrencilerin okumalarını iyileştirici müdahale programlarını bilmeleri konusunda eğitime katılabilirler. Böylelikle sesbilgisel farkındalık düzeyleri zayıf öğrencilerin belirlenerek öğrencilere uygun olan müdahale programlarının belirlenmesi ve materyallerinin hazırlanmasının faydalı olacağı önerilmektedir.
- Sesbilgisel farkındalık becerileri müdahale programının 1. sınıfa başlayan öğrencilerde ses öğretimine geçilmeden önce müfredata entegre edilmesi yine yaşanabilecek herhangi bir okuma sorununun önüne geçilmesi açısından önemli olacaktır.
- Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma becerilerine olan olumlu etkileri düşünüldüğünden okul öncesi dönemde bu becerilerin çocuklara kazandırılması açısından okul öncesi öğretmenlere sesbilgisel farkındalık eğitimlerinin verilmesi ve sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyen materyallerin yaygınlaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlere ışık tutması açısından müfredatlarda yer almasının olumlu etkiler doğuracağına ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere eğitim programına başlama aşamasında verilmesinin ileriki okuma düzeylerini olumlu etkileyerek iyi sonuçlar vereceği düşünülmektedir.
- SESFAR müdahale programının tüm okul öncesi öğretmenlerine eğitimler verilerek kazandırılması ve sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinliğe yer verilerek öğrencilerin ilkokula başlamadan önce sesbilgisel farkındalık düzeylerinin artırılması konusunda gerekli hizmet içi kurslarının verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileride öğrencinin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir yordayıcısı olduğu göz önünde bulundurularak bu becerinin okul öncesi

dönemde olduğu kadar ilkokul döneminde de uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

- SESFAR müdahale programının velilere de ışık tutması açısından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından küçük gruplar halinde velilere gönüllülük esaslı çerçevesinde gerekli eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen veli işbirliği ile evde uygulanabilecek eğlenceli oyunlara, şarkılara ve çocuğun sesbilgisel farkındalığının gelişimini desteleyecek ek çalışmalara yer verilebilir.
- Öğrenme güçlüğü olan çocukların dışında kaynaştırma öğrencisi olup farklı tanı grupları ile benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma sınırlı sayıda öğrenci grubu ile deney grubuna yer verilmeden çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma ile ilgili daha geniş bir örneklem grubu ile deney grubuna da yer verilerek bir araştırma yapılması ve bu bağlamda verilerin değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından ulaşılmıştır (Tez No: 515378).
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Aktan, E. ve Oktay, A. (1997). Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses bilişsel duyarlılığın) karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 1-28.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). Okumada güçlük çeken öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma: Okuma zenginleştirme programı. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 6 (2), 199-212.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Al-Tamimi, Y. ve Rabab'Ah, G. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), 5-21.
- Aşıkcın, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, Ö. ve Özdemir, O. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.). *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (29-53). (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., ve Demirgüneş, S. (2016). Neden Türkçe öğretimi. *İlk ve ortaokullarda Türkçe*

öğretimi içinde, 17-41. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Baştuğ, M., Keskin, K. ve Şimşek, İ. (2019). Sesli ve sessiz okumada göz hareketleri: bir göz izleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 327-337.
- Baştuğ, M. ve Şahin, M. (2020). Okuma güçlüğünü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101.
- Bilir, U. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bird, J., Bishop, D.V. ve Freeman, N.H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological disorders. *Journal of speech, language, and hearing research*, 38 (2), 446-462.
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2017). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (111-152). (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2019). Okumayı etkileyen etmenler ve okuma hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (109-151). (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of research in reading*, 27(1), 36-57.
- Bradley, L. ve Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419- 421.
- Bruce, L.T. (2010). *The effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth-grade at-risk students*. (Doctoral Dissertation). Walden University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. ve Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.

- Cline, F., Johnstone, C. ve King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi: 08.01.2021.
- Coşkun, E. (2002). *Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu*. TUBAR, 11, 231-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982> Erişim tarihi: 02/01/2022.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-43.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi/Measurement understanding of reading skills in 5th classes of primary schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),109-129.
- Demir Atalay, T. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan (Ed.). *Okuma eğitimi içinde* (1-36). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Ç.P. ve Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarıları gösteren çocuklarda okuma sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 209-240.
- Doğuyurt, M. F. ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 275-286.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. ve Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read:

- Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ellis, W.A. (2009). *The impact of c-peg (choral reading, partner reading, echo reading and performance of text) on third grade fluency and comprehension development*. (Doctorial thesis). The University of Memphis.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ersoy, E. (2013). Nicel araştırma yöntemleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (339-374). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Foster, K. C., Erickson, G. C., Foster, D. F. ve Brinkman, D. (1994). Computer administered instruction in phonological awareness: Evaluation of the DaisyQuest program. *Journal of Research & Development in Education*, 27 (2), 126-137.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD. /Users/omera/OneDrive/Masaüstü/EDU%207901%20Data%20Definitions_2.pdf veri tabanından 08.06.2022 tarihinde alınmıştır.
- Gholami, M., Shirazi, T. S., Nikookar, N. ve Rahimi, A. (2016). Comparison of effectiveness of phonetic intervention, holistic intervention and mixed intervention on the rate and accuracy of reading skills of children with reading difficulty in grade 2. *IIOAB Journal*, (7), 270-276
- Gökkuş, İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 368-385.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Gözüküçük, M. (2019). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F.Susar Kırmızı, E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (111-147). (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güleryüz, H. (2002). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Hong, S. I., Jeon, S. I., Pae, S. ve Lee, I. (2002). Development of phonological awareness in Korean children. *Communication Sciences & Disorders*, 7(1), 49-64.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. ve Pullen, P.C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?". *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jennings, F. G. (1982). *What is reading?* Springer us. <https://link.springer.com/search?facet-discipline=%22Education%22> adresinden 31.12.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2014). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 639-657.
- Kamhi, A. G., Lee, R. F. ve Nelson, L. K. (1985). Word, syllable, and sound awareness in language-disordered children. *Journal of speech and hearing disorders*, 50(2), 207-212.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (107-154). (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi, (7.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve

okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.

Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kodan, H. (2015). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Konza, D. (2011). Phonological awareness. Research into practice, 1(1), 1-6. <file:///C:/Users/omera/OneDrive/Masa%C3%BCst%C3%BC/Phonological-Awareness.pdf> veri tabanından ulaşılmıştır.

Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21.

Lundberg, I., Frost, J. ve Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.

Martin, M.E. ve Byrne, B. (2002). Teaching children to recognize rhyme does not directly increase phonemic awareness. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 561-572.

MEB (1975). Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151-> Erişim tarihi:03.03.2021

MEB (2017). İlkokul Türkçe ders kitabı. Ankara: Dikey Yayıncılık.

MEB (2019). İlkokul Türkçe ders kitabı. Ankara: Cem Web Ofset AŞ.

MEB (2017). İlkokul Türkçe ders kitabı. Ankara: Nova Yayıncılık.

Mohammed, F. O. (2013). The use of phonological awareness skills in teaching phonetics and phonology for university students. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(1), 101-116.

Morra, J. ve Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47(2), 5.

Özbek, A. B. (2015). Okuma güçlüğü müdahalelerinde teknoloji kullanımı. *Journal of*

- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol, A. Şahin (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (29-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, E. ve Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya, M. N. Kardaş (Ed.). *Okuma eğitimi* içinde (67-78). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Öztürk, D. ve Okur, A. (2018). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 235-251.
- Parpuç, N. (2020). *Sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından ulaşılmıştır (Tez No: 647628).
- Parrila, R., Kirby, J. R. ve McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?. *Scientific studies of reading*, 8(1), 3-26.
- Piltin, G. (2011). Okuma. T. Temur (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (38-90). (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Piltin, G. (2015). Okuma. T. Temur (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (38-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L. ve Bailey, J. W. (2014). Sözcük tanıma, (Böl. Çev. A. Çolak), Ş. Yücesoy Özkan (Çev. Ed.). Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri içinde (113-140). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Reid, G. ve Green, S. (2018). Disleksi 100+pratik öneri. Serpil Aras (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161). 213-229.

- Sayar, F. ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgiselsüreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 49-67.
- Sarıkaya, B. (2020). Okuma süreçleri. M. Kaya, M. N. Kardaş (Ed.). Okuma eğitimi içinde (127-149). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.
- Sirem, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilköğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından ulaşılmıştır (Tez No: 632814).
- Snowling, M. J., Hulme, C. ve Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: boylamsal bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stahl, S. A. ve Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of educational Psychology*, 86(2), 221.
- Susar Kırmızı, F. (2016). Metinler arası okuma. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve orta okullarda Türkçe öğretimi içinde* (349-378). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntem okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (41). 423-433.
- Şahin, A. (2015). Ses temelli cümle yöntemi. T. Temur (Ed.). İlk okuma ve yazma

- öğretimi içinde (137-164). (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Taşkaya, S. M. (2010). Okuma problemlerinin giderilmesinde renkli metinlerin etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 21-36.
- Taşkaya, S.M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (233-298). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (2020). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> erişim tarihi. 22.12.2020.
- Tercan, E. A., Kesikçi Ergin, H. ve Amado, S. (2012). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda çalışma belleğinin fonolojik depo açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75.
- Tolson, R. ve Krnac, V. (2015). Legislative issues for the early identification of dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(4), 19-24.
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 655-677.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine inceleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 91-118.
- Vellutino, F. R. ve Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 321-363.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. ve Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 30(1), 73.
- Wood, C. ve Terrell, C. (1998). Preschool phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18(3), 253-274.
- Wright, J. ve Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional

methods. *Educational Pssychology*, 23(1), 17-47.

Yılar, Ö. (2015). Okuma. Ö. Yılar (Ed.). *İlk okuma ve yazma öğretimi içinde* (53-70). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi, teacher knowledge on reading fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/the developing methods of reading comprehension skills in turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (77-106). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Yiğit, B. (2013). Bilimsel araştırmanın temelleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (1-31). Ankara: Vize Yayıncılık.

Yopp, H.K. ve Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.

Yurdakal, İ. H. (2017). Disleksi (Okuma güçlüğü). F. Susar Kırmızı, E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi içinde* (421-461). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK 1. Araştırmada Kullanılan 1. Sınıflar İçin Okuma Metni

EK 2. Araştırmada Kullanılan 2. Sınıflar İçin Okuma Metni

EK 3. Araştırmada Kullanılan 2. Sınıflar İçin Okuma Metni

EK 4. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Aşamasıyla İlgili Resimler

EK 5. Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK 6. “SBFÖ” Kullanım İzni



EK 1. Araştırmada Kullanılan 1. Sınıflar İçin Okuma Metni

ALTIN, KILIÇ VE KİTAP

Güneş Ülkesi denilen yerde yaşlı bir adam yaşardı. Gün geldi, yaşlı adam yatağına düştü. Çocuklarını yanına çağırdı. Onlara “Çocuklarım, artık bu dünyadan göçüyorum. Gözüm arkada kalmasın. Benden sonra iyi birer insan olacağınıza dair bana söz vermenizi istiyorum.” dedi. Çocuklar babalarına iyi birer insan olacaklarına dair söz verdiler.



Yaşlı adam ölünce altınlarına büyük oğlu el koydu. Ortanca ise babasının kılıcına sahip oldu. En küçük çocuğı da bir oda dolusu tozlu kitap kaldı.

Büyük çocuk alin teriyle kazanmadığı için altınları har vurup harman savurdu. Gününü gün etti. Sonunda yoksul düştü.

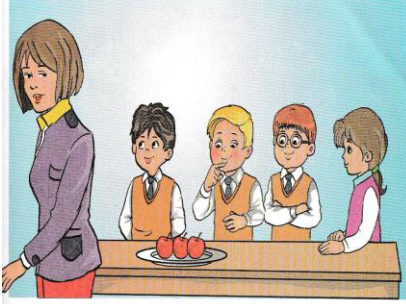
Ortanca çocuk, kılıcı eline aldığı gün kendini dev aynasında görmeye başladı. Asıp kesti. Soygunlar yaptı. Su testisi su yolunda kırılmış. Ondan güçlü biri çıktı. Onu hakladı.

En küçük çocuğa gelince... O okudu, araştırdı. Kendisini geliştirdi. İnsanlar için yararlı bilgiler üretti. Güneş Ülkesi'nin en sevilen, sayılan insanı oldu.



Aziz SİVASLIOĞLU

EK 2. Araştırmada Kullanılan 2. Sınıflar İçin Okuma Metni



ÜÇ ELMA, DÖRT ÖĞRENCİ

Öğretmenimiz, sıramızın üzerine üç tane elma bıraktı. Öğretmenler odasına gitti. Giderken de bu üç elmayı eşit olarak paylaşmamızı istedi.

Şaşırık kaldık. Çünkü biz dört arkadaşık ama elmalar üç taneydi. Herkes bir tane elma alsın bir arkadaşımız elma alamıyordu. Bu elmaları bir türlü eşit olarak paylaşamıyorduk. "Elmalar nasıl eşit olarak paylaşılabilir?" diye düşünürken Burak, heyecanla bağırdı:

— Buldum arkadaşlar, ben buldum, dedi.

Çok şaşırmıştık. Acaba Burak çözümü nasıl bulmuştu? Hepimiz merak ettik. Burak, sorun çözmede çok başarılıydı. Zaten ileride bilim insanı olmak istiyordu.



Haydi, biraz da siz düşünün. Burakın çözümünü anlatmadan, sizin çözümlerinizi dinleyelim. Kim bilir, belki de çok güzel çözümler üretebilirsiniz.

Burak çözümünü söyledi. Hepimiz şaşırık. Aslında sorunun çözümü gayet basitmiş. Ama bir türlü bu çözüm aklımıza gelmedi. Artık daha fazla sizleri bekletmeden Burakın çözümünü paylaşalım.

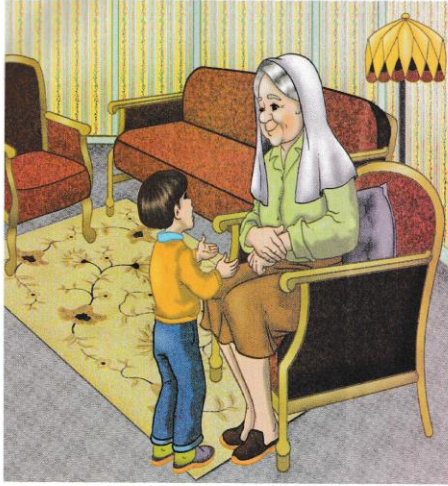
Burak, "Arkadaşlar, önce her bir elmayı eşit olarak dörde bölelim. Herkes, birer dilim alsın. Böylece her bir elma eşit olarak dörde paylaştırılmış olur." dedi. Biz bir taraftan gülümseyerek birbirimize bakıyor, bir taraftan da elmaları yiyorduk.

Kolaymış değil mi? Aslında zor gibi görünen her sorunun çözümü kolaydır. Yeter ki çözmek için çaba gösterelim.

Göksel ASLAN

EK 3. Araştırmada Kullanılan 3. Sınıflar İçin Okuma Metni

Serbest Okuma Metni



NİNEMİN ÖĞRETTİKLERİ

Dün torunum geldi koşa koşa. Suratı bir karış, biraz da öfkeli mi ne? Sarıldım hemen ve:

— Ne oldu benim kuzucuğum, dedim.

Yanaklarını şişire şişire:

— İlkur'un ninesi hep masal anlatıyoooo, demez mi?

Ben:

— Eee, ben de sana anlatıyorum yavrum, deyince,

— Ama o başka anlatıyor... Onun masallarında teker de var, dedi.

Başladım gülmeye. Önce güldüm sonra açıkladım torunuma:

— Benim aslan oğlum, bir kere o teker değil. O dediğinin adı tekerleme.

— Tekerleme nedir babaanneciğim?



— Anlatayım canım, şimdi beni dikkatle dinle. Biz çok uzun yıllardır yeryüzünde yaşayan bir milletin çocuklarıyız. Uzun yıllar varlığını devam ettiren milletlerin birikimi de fazla olur, öyle değil mi?

— Birikim ne?

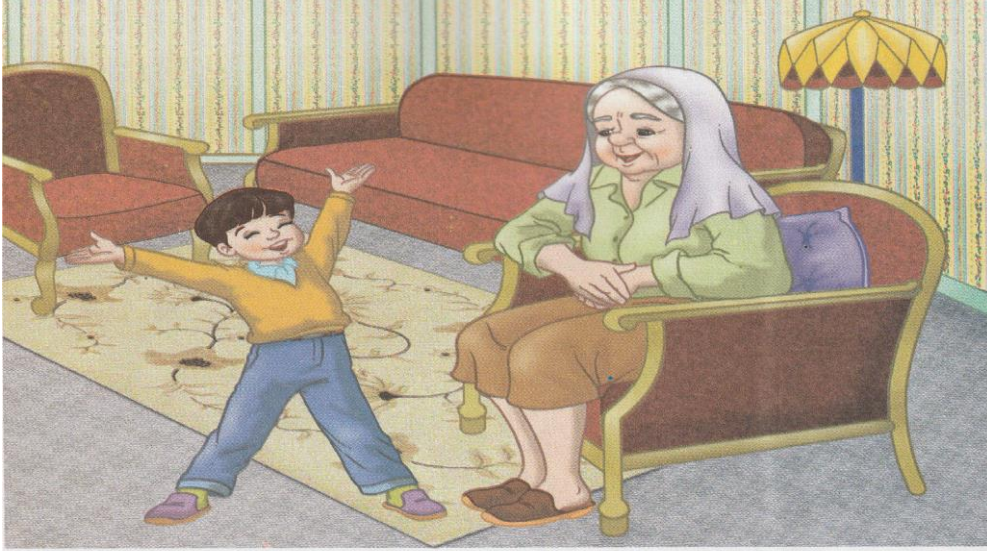
— Birikmiş, yenileri eklenerek çoğalmış olanların tümüne birikim denir.

— Yani biz çok zenginiz.

— Evet aynen öyle. Bizim birikmiş çok fazla masallarımız, şirlerimiz, atasözlerimiz, tekerlemelerimiz var. Bunlar birikerek çoğalan, bizleri zengin bir millet yapan bilgi hazinelerimizdir.

— Kim yapmış bunları?

— Atalarımız yapmış. Herkes de çocuklarına anlatmış bunları. Tabi her seferinde de bunlara yenileri eklenmiş. Böylece çok ama çok fazla değerli eserlerimiz olmuş. İşte tekerleme de bunlardan biridir.



- Anladım bunları ama tekerlemenin ne olduğunu hâlâ anlamadım.
- Haklısın onu henüz açıklamadım. Masal anlatırken veya oyun oynarken karşımızdaki insanın dikkatini çekmek, karşımızdaki kişiye güzel duygular yaşatmak isteriz. O yüzden güzel sözler söyleriz. Ama herkes güzel söz söylemeyi beceremez. Bazı kişiler ise güzel söz söylemekte çok uzmandır. İşte bizler de bu ustaların sözlerini ezberler ve kullanırız. Masala başlarken veya oyun oynarken söylediğimiz bu sözcükler topluluğuna tekerleme diyoruz. Hani sen “Komşu komşu huuu, oğlun geldi miii?” diyorsun ya.
- O tekerleme mi?
- Evet, o da bir tekerleme.
- Yaşasın, ben bilgi hazinesi zengin olan bir milletin çocuğuyum. Atalarımızın birikimi olan bu hazineleri öğrenip arkadaşlarıma, çevreme ve gelecekte çocuklarıma aktaracağım.

Bu kitap için yazılmıştır

EK 4. SESFAR Müdahale Programı Uygulama Aşamasıyla İlgili Resimler



EK 5. Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu

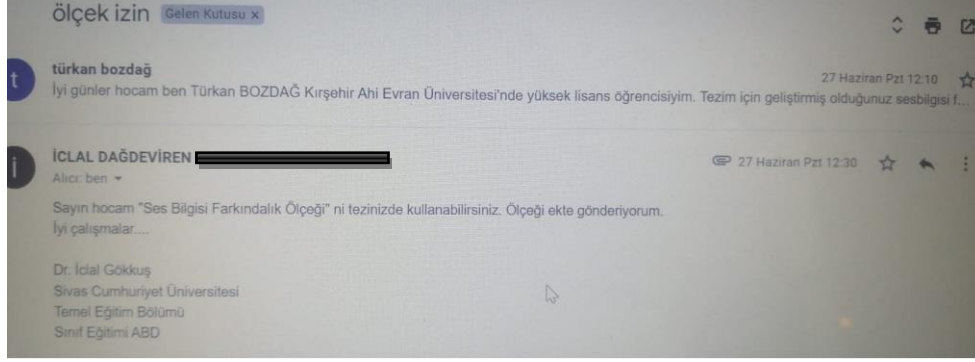
ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Mezun Olduğunuz Fakülte:

1. SESFAR müdahale programı uygulamaları sırasında araştırmacı etik kurallara uygun davrandı mı?	
2. SESFAR müdahale programının uygulandığı ortam ve kullanılan araç gereçlerin uygun olup olmadığı konusundaki düşünceniz nedir? Uygunsa neden?	
3. SESFAR müdahale programının sonucunda öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştiğini düşünüyor musunuz?	
4. SESFAR müdahale programı uygulandıktan sonra öğrencilerin sınıf ortamında davranışlarında değişiklik oldu mu?	
5. SESFAR müdahale programı eğitimi öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını nasıl etkiledi?	
6. SESFAR müdahale programından öğrencileriniz memnun ayrıldı mı?	
7. SESFAR müdahale programı uygulamalarının süresi öğrenciler için yeterli oldu mu?	

EK 6. “SBFÖ” Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Türkan BOZDAĞ

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Mesleki Deneyim

		Çalıştığı Kurum	Görevi	Yıl
Erzurum	Karayazı	Yığıtyolu İlkokulu	Sınıf Öğretmeni	2011- 2012
Kırşehir	Kaman	Cevizkent Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	Özel Eğitim Öğretmeni	2012- 2014
Kırşehir	Kaman	Faik Güngör İlkokulu	Sınıf Öğretmeni	2014- 2014
Kırşehir	Merkez	Kırşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi	Özel Eğitim Öğretmeni	2014- 2020
Kırşehir	Merkez	Şehit Recep Yıldırım İlkokulu	Özel Eğitim Öğretmeni	2020- Halen

Yayınlar :

Şahin, A. ve Bozdağ, T. (2020). İlkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Anadolu Kültürel*

Araştırmalar Dergisi, 4(3), 250-263.

Akdal, D., Bozdağ, T., Aydın, Y. ve Aşkan, A. (2020). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik inançları ile yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler ağıısından incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 73-91.

şahin, A., Bozdağ, T. (2022). İlkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. (19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS 2021) sözlü bildirisi).

