



**ZAYIF FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
WEB TABANLI FONOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ
(FONFAR) GELİŞTİRİLMESİ
Doktora Tezi**

Güleşan Özge KALAYCI

Eskişehir 2023

**ZAYIF FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
WEB TABANLI FONOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ
(FONFAR) GELİŞTİRİLMESİ**

Gülefşan Özge KALAYCI

DOKTORA TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı/Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2023**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1909E168 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ZAYIF FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK WEB TABANLI FONOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMININ (FONFAR) GELİŞTİRİLMESİ

Güleşan Özge KALAYCI

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2023

Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN

Araştırmanın amacı, zayıf fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik çocuklar ve öğretmenler için web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programını (FONFAR) geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Develop), Uygulama (Implement) ve Değerlendirme (Evaluation) olarak açılımı yapılan ADDIE modeli temel alınarak web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmada tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı olan Tip 1 Tasarım ve Geliştirme Araştırma yöntemi (DDR) kullanılmıştır. Araştırmanın analiz aşamasında toplam altı öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinin bir diğer adımında araştırmacı tarafından geliştirilen Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi çevrimiçi bir şekilde okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinden oluşan toplam 246 katılımcıya uygulanmıştır. Tasarım ve geliştirme aşamalarında beş öğretmen bilgilendirme modülü hazırlanmıştır. Fonolojik farkındalık becerilerinin tüm aşamalarını ve görevlerini kapsayan öğretim etkinliklerinin yer aldığı toplam 208 etkinlikten oluşan dört öğrenci modülü hazırlanmıştır. Uygulama aşamasında; üç öğretmen (bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni) ile FONFAR öğretmen modülleri ve okul öncesi dönemde üç öğrenci ile FONFAR öğrenci modülleri pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen bulgular, FONFAR'ın öğretmen ve öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin performanslarında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen sosyal geçerlik bulguları, FONFAR'ın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fonolojik farkındalık, ADDIE modeli, Tasarım tabanlı araştırma, Özel eğitim, Okuma yazma.

ABSTRACT

DEVELOPING A WEB BASED PHONOLOGICAL AWARENESS EDUCATION PROGRAM (FONFAR) TO IMPROVE LOW PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS

Gülefşan Özge KALAYCI

Department of Special Education

Programme in Education of the Intellectual Disability

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2023

Supervisor: Prof. Dr. Özlem DİKEN

The research goal is to develop a web based phonological awareness education program (FONFAR) to improve low phonological awareness skills for the children and teachers. In order to reach this goal, ADDIE which means Analysis, Design, Develop, Implement and Evaluation has been selected as the baseline to develop a web based phonological awareness education program. In this research, Type 1 Design and Development Research Method (DDR), one of the desing based research methods, has been used. In the analysis part, a focus group discussion has been performed with six teachers. On another step of needs analysis, A Phonological Awareness Knowledge Test has been developed by the researcher. This test has been has been implemented on 246 participants consist of preschool teachers, special education teachers and primary scholl teachers. In desing and develop process, five teacher informing modules has been prepared. Furthermore, four student modules (include 208 teaching activites) which cover entire steps and duties of phonological awareness skills has been created. In implementation process, there teachers (one of each, preschool teacher, special education teacher and primary school teacher) have completed FONFAR's teacher modules pilot scheme, whereas three pre-schooler students have fulfilled FONFAR's student modules pilot scheme. The results which has been obtained by pilot scheme shows that FONFAR modules have positive impact on teachers' and tudent's phonological awareness knowledge and skills. These social validity findings display that FONFAR's social validity is high.

Key Words: Phonological awareness, ADDIE model, Design based research, Special education, Reading-writing.

TEŞEKKÜR

Keyifli ve uzun bir yolculuk olan doktora sürecimde, çocuklar için eğlenceli ve öğretici bir program geliştirmek en büyük motivasyonum oldu. Bu süreçte yaşamına değdiğim nice güzel çocuğa, aileye ve öğretmene bana kattıkları için çok teşekkür ederim. Uzun bir eğitim-öğretim sürecinden geçerken hayatıma dokunan ve sadece akademik başarılarını değil aynı zamanda öğrencilerine yaklaşımını ve insanlığını da örnek aldığım hocalarım oldu. Bu hocalarıma bana kattıkları değerler için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimden itibaren birlikte çalışmanın mutluluğunu taşıdığım, kendimi bu anlamda her zaman çok şanslı hissettiğim, en güzel ve en zor günlerimde hep elimden tutan, deneyimi ve bilgisiyle akademik olarak yetişmemde büyük emekleri olan benim için bir danışmanın çok daha ötesinde kıymetli hocam Prof. Dr. Özlem DİKEN'e, bana sunduğu destek için minnettarım. Tezime uzman görüşleri ile katkı sunan, birlikte çalışmaktan her daim mutluluk duyduğum, çok şey öğrendiğim, bakış açısı ve vizyonu ile yolumuzu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e sonsuz teşekkür ederim. Teze çalıştığımız süreçte bizi sabırla bekleyen, çocuklar için etkinlikleri yazarken yaratıcı önerileriyle çalışmama katkı sunan ve güzel kalpleriyle desteklerini ve sevgilerini hep hissettiren Ada DİKEN ve Can DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alarak bana zaman ayıran, tez sürecime değerli katkılar sunan, sabırla sorularımı yanıtlayan ve kendilerinden çok şey öğrendiğim hocalarım; Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR ve Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak tezimin her bir satırı ve cümlesine sundukları katkı için değerli hocalarım; Doç. Dr. Özlem TOPER'e ve Doç. Dr. Emre ÜNLÜ'ye çok teşekkür ederim. Ayrıca FONFAR'ın geliştirilmesi sürecinde uzman görüşleri ile çalışmama katkı sunan tüm hocalarıma emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

FONFAR'ın web tasarımından logosuna kadar bütün etkinliklerin düzenlenmesinde beni sabırla dinleyen, her daim gülyüzlü bir şekilde sorularımı yanıtlayan, birlikte çalışmaktan çok keyif aldığım ve çalışmamda büyük emekleri olan Gültekin YAMAN'a ve Burak USLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili ailem... Annem, babam ve canım kardeşim... Beni sevginizle sarıp sarmaladığınız, tüm üzüntümü ve neşemi paylaştığınız, her an her saniye yanımda

olduğunuz, fedakarlığınız ve desteğinizle tüm yaşamım boyunca hep en büyük destekçim olduğunuz için çok teşekkür ederim. Varlığınız en büyük şükür sebebim, hep var olun... Sizleri çok seviyorum.

Beraber çıktığımız bu yolda elimden tutan yol arkadaşım sevgili eşim, yolumdaki engelleri aşmak için verdiğin çaba, bu zorlu süreçlerde gösterdiğin destek öyle samimi ve öyle büyük ki ne kadar teşekkür etsem az kalır... Dilerim yaşamımızın bundan sonrasında da el ele, sabırla, sağlıkla ve sevgiyle nice başarıları birlikte kucaklarınız nice mutluluklara yelken açarız. Seni çok seviyorum.

Güleşan  zge KALAYCI

Eskişehir 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir görselde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Gülefşan Özge KALAYCI

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	Error! Bookmark not defined.
ÖZET	Error! Bookmark not defined.i
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	Error! Bookmark not defined.
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Fonolojik Farkındalık.....	8
1.5.1.Sözcük farkındalığı.....	9
1.5.2. Uyak (Kafiye) farkındalığı	10
1.5.3.Hece farkındalığı	11
1.5.4.Sesbirim (Fonemik) Farkındalığı.....	12
1.6. Fonolojik Farkındalık Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar.....	14
1.7. Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Araştırmalar.....	17
1.7.1.Ulusal alanyazında yer alan araştırmalar	17
1.7.2.Uluslararası alanyazındaki fonolojik farkındalık araştırmaları	23
2. YÖNTEM.....	27

2.1. Araştırma Süreci.....	27
2.2. Araştırma Deseni	29
	<u>Sayfa</u>
2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu	29
2.1.1.İhtiyaç analizi aşamasına katılan öğretmenler	30
2.1.2.Pilot uygulama aşamasına katılan öğretmenler ve öğrenciler	31
2.2. Araştırmacı	32
2.3. Veri Toplama Araçları	33
2.4. Verilerin Toplanması.....	33
2.5. Verilerin Analizi	35
2.6. Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programını (FONFAR) Geliştirme	36
2.6.1.Analiz Aşaması	37
2.6.1.1. Verilerin toplanması	37
2.6.1.2. Verilerin analizi.....	41
2.6.1.3. Verilerin yorumlanması.....	43
2.6.2.Tasarım Aşaması	43
2.6.3.Geliştirme Aşaması.....	43
2.6.4.Uygulama Aşaması	44
2.6.5.Değerlendirme Aşaması.....	44
3. BULGULAR	45
3.1. Okul Öncesi, Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Gereksinimleri ve Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular	45
3.1.1.Okul Öncesi, Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular	45
3.1.1.1. Erken okuryazarlık.....	45
3.1.1.1.1. Başarılı.....	46
3.1.1.1.2. Başarısız	47
3.1.1.2. Fonolojik farkındalık becerilerinin öğretimi	48
3.1.1.2.1. Ses farkındalığı.....	48

3.1.1.2.2. Uyak farkındalığı	49
3.1.1.2.3. Hece farkındalığı.....	49

Sayfa

3.1.1.2.4. Ölçme ve değerlendirme	49
3.1.1.2.5. Kavram yanlışları.....	50
3.1.1.3. Öğretimde yaşanan güçlükler.....	50
3.1.1.3.1. Yanlış öğrenmeler	50
3.1.1.3.2. Çevresel koşullar	51
3.1.1.3.3. Kavram yanlışları.....	52
3.1.1.3.4. Materyal eksikliği.....	52
3.1.1.3.5. Ölçme değerlendirme araçlarının eksikliği.....	52
3.1.1.4. FFB'yi geliştirmeye yönelik öneriler	53
3.1.1.4.1. Yoğun eğitim	53
3.1.1.4.2. Etkinlikleri çeşitlendirme	53
3.1.1.4.3. Bireysel eğitim	54
3.1.1.4.4. Eğitsel örnekler platformu.....	54
3.1.1.4.5. Destek eğitim	55
3.1.1.4.6. Öğrenme motivasyonu	55
3.1.1.5. Program içeriği	56
3.1.1.5.1. Farklı düzeyde etkinlikler.....	56
3.1.1.5.2. Seviye belirleme sistemi	57
3.1.1.5.3. Seçim fırsatı sunma.....	57
3.1.1.5.4. Farklı duylara hitap etme.....	58
3.1.1.5.5. Etkileşimli/interaktif olma	58
3.1.1.5.6. Tekrarlar içirme	59
3.1.1.5.7. Kullanıcı dostu uygulama	59
3.1.1.5.8. Teorik bilgi sunma	59
3.1.1.5.9. Uygulama videoları içirme.....	60
3.1.1.5.10. Destekleyici materyal ve etkinlik önerileri.....	60
3.1.1.5.11. Pekiştirme sistemi	60

3.1.1.5.12. Ölçme ve değerlendirme	61
3.1.1.5.13. Mesajlaşma sistemi	61

Sayfa

3.1.2.Öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeyine ilişkin bulgular	61
3.2. FONFAR'ın Amaç, İçerik, Eğitim Durumları ile Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular	62
3.3. FONFAR'ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	71
3.3.1.FONFAR'ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Toplam Fonolojik Farkındalık Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
3.3.2.FONFAR'ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğrencilerin Toplam Fonolojik Farkındalık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	74
3.4. FONFAR'ın Sosyal Geçerlik Bulguları	75
3.4.1.Öğretmenlerin FONFAR hakkındaki görüşlerini içeren sosyal geçerlik bulguları.....	76
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
4.1. Tartışma	79
4.2. Sonuç	83
4.3. Öneriler	84
4.3.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler	84
4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Sözcük farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010).....	10
Tablo 1.2. Hece farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010)	12
Tablo 1.3. Sesbirim farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010)	13
Tablo 2.1. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	30
Tablo 2.2. Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi’ni yanıtlayan öğretmenlerin demografik özellikleri.....	31
Tablo 2.3. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	32
Tablo 2.4. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri	32
Tablo 3.1. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik sonuçları	62
Tablo 3.2. FONFAR öğretmen modülleri ve etkinlikleri	68
Tablo 3.3. FONFAR öğrenci modülleri ve etkinlikleri	69
Tablo 3.3. (Devam) FONFAR öğrenci modülleri ve etkinlikleri.....	70
Tablo 3.4. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin öntest sontest puanları	72
Tablo 3.4. (Devam) Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin öntest sontest puanları	73
Tablo 3.5. FONFAR uygulama adımları	74
Tablo 3.6. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin öntest sontest puanları.....	75

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Fonolojik farkındalık becerileri	9
Şekil 2.1. Araştırmada takip edilen süreç	28
Şekil 2.2. ADDIE şeması	36
Şekil 3.1. Odak grup görüşmesi tema ve alt temaları	46

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1.	FONFAR etkinliklerine giriş yapmadan önceki öğretim arayüzü ekran görüntüsü.....	65
Görsel 3.2.	FONFAR hece farkındalığı modülü ses butonları ekran görüntüsü.....	66
Görsel 3.3.	FONFAR etkinliklerinde doğru yanıtla ilişkin geri bildirim-konfeti patlama ekran görüntüsü	67
Görsel 3.4.	FONFAR etkinliklerinde yanlış yanıtla ilişkin geri bildirim-uyarı ekran görüntüsü.....	67

1. GİRİŞ

Günümüzde okuryazarlık öğretimi ile adını soyadını yazan veya basit bir metni okuyan bireyler yetiştirmekten ziyade okuduğunu anlayan ve bilgi birikimlerini zenginleştiren bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Okuma yazma ile ilgili beceriler dil gelişimi ile doğrusal bir ilişki içerisinde. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevresindeki bireylerle etkileşim kurarak dile ilişkin deneyim kazanırlar. Dil becerilerinde ustalaştıkça çocukların okuma yazma ile ilgili becerileri kazanmaları kolaylaşır. Okuma yazma becerilerini kazanmaya hazır hale gelmek ve gelecekte iyi bir okuryazar olabilmek için çocukların birtakım önkoşul becerileri kazanmaları beklenmektedir (Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Okuma yazmanın önkoşulu niteliğindeki bu beceriler erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmaktadır. Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları (BDOA) tarafından temel erken okuryazarlık becerileri; sözel dil (alıcı ve ifade edici dil ve sözcük bilgisi gelişimi), alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerileri olarak belirtilmektedir (Christie, 2008; Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Fonolojik farkındalık, okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan okul yıllarında da gelişmeye devam eden okuma-yazma sürecini destekleyen ve kolaylaştıran bir erken okuryazarlık becerisidir (Pullen ve Justice, 2003; Gillon, 2007; Snowling, Nash ve Henderson, 2008).

Alanyazında yer alan farklı dillere ait birçok araştırma fonolojik farkındalık becerilerinin okuma-yazma açısından güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Dickinson ve Snow, 1987; Chaney, 1992; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Report of the National Reading Panel, 2000; Aktan-Kerem, 2001; Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Justice ve Ezell, 2001; Gül, 2006; Yücel, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Akoğlu ve Turan, 2012; Bayraktar, 2013; Parpucu, 2016; Akdal, 2018; Dinler, 2018; Topalca ve Gemalman, 2019; Kalaycı ve Diken, 2022). Dolayısıyla okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik müdahaleler, gelecekte yaşanabilecek okuma-yazma güçlüklerini önlemede etkili olmaktadır. Bununla birlikte başarılı bir okuma-yazma süreci gelecekteki akademik başarı için de yordayıcı bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik eğitim programları, çocukların okuma-yazma ve okul başarısı için son derece önemli görülmektedir.

1.1. Problem

Fonolojik farkındalık, okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan, kendiliğinden gelişmeyen ancak geliştirilebilen ve öğretilen ayrıca gelecekteki okuma yazma başarısını yordayabilen önemli bir erken okuryazarlık becerisidir (Torgesan ve Wagner, 1998; Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Ege, 2006). Bu önemli becerinin, çocuklara okuma-yazma öğretiminden önce kazandırılması ve okuma-yazma ile geliştirilerek desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitim programlarına katılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin katılmayan akranlarına kıyasla daha erken geliştiğini göstermektedir. Aynı zamanda okul döneminde fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için hazırlanan eğitim programlarına katılan çocukların okuma-yazma performansları, katılmayan akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla fonolojik farkındalık becerileri sadece okul öncesi dönemde değil aynı zamanda okul döneminde de okuma-yazma süreçleri ile yakın bir ilişki içerisinde olmaktadır (Catts vd., 2002).

Alanyazında fonolojik farkındalık becerilerinin tüm aşamalarını kapsayan ve bir program geliştirme modeli temel alınarak hazırlanan fonolojik farkındalık eğitim programlarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Türkçe alanyazındaki fonolojik farkındalık eğitim programları incelendiğinde, risk altındaki çocuklara yönelik müdahale programları (Akoğlu ve Turan, 2012; Akdal ve Kargın, 2019; Uz-Hasırcı, 2020), öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları (Parpucu, 2020), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik eğitim programları (Yücel, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Bayraktar, 2013; Demirci, 2015; Parpucu, 2016; Dinler, 2018) ve okul çağı çocuklara yönelik eğitim programlarının (Kartal, Babür ve Erçetin, 2016; Gökkuş ve Akyol, 2020) olduğu görülmektedir. Bu fonolojik farkındalık programlarından bir bölümü başka dillerde geliştirilen programların Türkçe'ye uyarlanmış hali olarak kullanılmaktadır (örneğin, Turan ve Akoğlu, 2011; Uz-Hasırcı, 2020). Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin eğitim programları bu konuda pedagojik bilgi ve deneyime sahip öğretmenler tarafından sunulduğunda etkili olmaktadır. Ülkemizde fonolojik farkındalık becerilerinin kazandırılmasından sorumlu olan okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde fonolojik farkındalığa ilişkin yeterli düzeyde eğitim almadıkları görülmektedir. Geçmiş yıllarda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından hazırlanan okul öncesi, özel

eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programları incelendiğinde fonolojik farkındalıkla ilgili bir ders yer almamaktadır. 2018 yılında güncellenen okul öncesi öğretmenliği lisans programları incelendiğinde “Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi” dersinin eklendiği görülmektedir. Bu dersin içeriği incelendiğinde “fonolojik işlem becerileri” konu başlığının yer aldığı görülmektedir. Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin herhangi bir başlık olmaması nedeniyle bu başlık altında fonolojik farkındalık konusuna yer verileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında ise 1998 yılında “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi içeriğinde okumaya hazırlık ve okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri başlıkları altında erken okuryazarlık bağlamında fonolojik farkındalık konusuna yer verilmiş olunabileceği düşünülmektedir. 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programları incelendiğinde “İlk Okuma ve Yazma” dersinin olduğu görülmektedir. Bu ders içeriğinde “ilk okuma ve yazmaya hazır oluşluk ve öğretmen tarafından hazırlık” konu başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında fonolojik farkındalık konusuna yer verilebileceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenliği programında ise 2018 yılında güncellenen lisans programları incelendiğinde alan eğitimi dersi olarak “Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi” dersinin olduğu görülmektedir. Bu ders içeriğinde “okumaya hazırlık programlarıyla ilgili yaklaşımlar, okumaya hazırlığın değerlendirilmesi ve desteklenmesi” konu başlıkları yer almaktadır. Bu başlıklar altında fonolojik farkındalık konusuna yer verileceği düşünülmektedir. 2020 yılından itibaren YÖK, üniversitelere yetki devri süreci başlatmış olup öğretmenlik programlarındaki derslerin, kredilerin ve müfredatların belirlenmesinde yüksek öğretim kurumlarını görevlendirmiştir (YÖK, 2020). Bu doğrultuda araştırmacının da yer aldığı ekip tarafından 2022-2023 güz döneminde güncellenen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programına mesleki seçmeli ders olarak “Erken Okuryazarlık Becerileri” dersi eklenmiştir. Bu gelişmelerle birlikte öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin daha fazla donanım sahibi olabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrenci bu sürecin iki önemli parçasını oluşturmaktadır. Ancak alanyazında yer alan öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkında bilgi ve görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin etkinliklere ya hiç yer vermediğini ya da çok az sayıda yer verdiğini belirtmektedir (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014). Fonolojik

farkındalık, özenle planlanan sistemli bir öğretimi gerektirmekte ve doğrudan öğretim yöntemiyle kazandırılmaktadır. Bu nedenle fonolojik farkındalık eğitim programlarının, öğretmen ve öğrenciyi kapsayacak bir biçimde bütüncül olarak hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bilgi ve deneyim kazanabileceği; bu bilgi ve deneyimi aynı zamanda etkinlikler aracılığıyla öğrencilerine aktarabileceği bir eğitim programının geliştirilmesi bu noktada önem kazanmaktadır. Türkçe gibi alfabetik yazı dillerinde sözcükler genel olarak sesbirimler halinde yazıya aktarılmakta; ortografik olarak harfler ve sesler birebir eşleşmektedir. Dolayısıyla çocukların başarılı birer okuryazar olabilmeleri için Türkçe dil yapısına uygun, fonolojik farkındalık becerilerini destekleyen programların hazırlanmasına gereksinim duyulmaktadır.

Çin'in Wuhan şehrinde ilk kez ortaya çıkan ve hızlı bir şekilde kısa sürede tüm dünyaya yayılan koronavirüs (COVID-19) nedeniyle 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel salgın ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). COVID-19 ile mücadele kapsamında farklı ülkelerde salgının daha geniş bir alana yayılmasını engellemek için birtakım önlemler alınmıştır (Ting vd., 2020). Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihi itibarıyla ilk vaka ilan edilmiş (Koca, 2020) ve salgının yayılmasını önlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda restoran ve kafeterya gibi toplu yaşam alanlarının kapatılması, ulusal ve uluslararası uçuşların kısıtlanması, yurt dışından gelenler için 14 günlük karantina uygulamaları, belli yaş grupları için sokağa çıkma kısıtlaması, kronik hastalığı olan ve hamile çalışanlara idari izin verilmesi, eğitim kurumlarının ve okulların tatil edilmesi şeklinde tedbirler alınmıştır (Bilim Kurulu, 2020; Sancak ve Çöl, 2020). Uygulanan bu tedbirler sonucunda eğitim, COVID-19 salgınından en çok etkilenen alanlardan biri olmuştur (Bozkurt vd., 2020; UNESCO, 2020a, 2020b). Bu süreç içerisinde salgının yayılımını yavaşlatmak amacıyla tüm dünyada ve her kademedede eğitim kurumları kapatılmıştır. Dolayısıyla dünya çapında yaklaşık 1.6 milyar öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020a; 2020b; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2020). Bu süreçte salgının eğitime erişim üzerindeki bu olumsuz etkisi, tüm eğitim sorumluları üzerinde baskıya neden olmuştur. COVID-19 salgınının etkilerinin uzun sürecek olması tüm öğrencilerin eğitime erişimini etkileyeceği gibi dezavantajlı öğrenci gruplarının da bu süreçte okulu bırakma riskini artırabileceği belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Türkiye de dahil olmak üzere pek çok ülke, eğitimi sürdürmek, uzaktan eğitim hizmetlerinin niteliğini geliştirmek, eğitim platformları

oluşturmak, geliştirmek ve güncellemek için çaba sarf etmiştir (Can, 2020; Goldschmidt, 2020; OECD, 2020; Özer, 2020; Sani-Bozkurt vd., 2021). Milyonlarca öğrencinin uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitim-öğretime devam ettiği bu süreçte web tabanlı uygulamalara duyulan gereksinim artış göstermiştir. Ulusal müfredatla uyumlu olarak geliştirilen web tabanlı eğitim programları sayesinde öğrencilerin nitelikli ve eşit eğitim fırsatlarına kavuşması, öğretmenler ve ebeveynlerin uzaktan eğitim içeriklerine ve materyallerine ulaşması kolaylaşmaktadır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde fonolojik farkındalık becerilerinin tüm basamaklarını içeren Türkçe dil özellikleri temelinde geliştirilmiş kapsamlı bir web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programına rastlanmamıştır. Bu nedenle zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocuklara yönelik bir web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programı geliştirmek bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın temel amacı zayıf fonolojik farkındalık becerileri olan öğretmenlere ve çocuklara yönelik Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı (FONFAR) geliştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin fonolojik farkındalık becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin fonolojik farkındalık bilgi düzeyleri nasıldır?
3. Okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak FONFAR'ın amaç, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıl olmalıdır?
4. FONFAR'ın pilot uygulama aşamasına katılan öğretmenlerin öntest ve sontest ölçümlerindeki toplam fonolojik farkındalık bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. FONFAR'ın pilot uygulama aşamasına katılan öğrencilerin öntest ve sontest ölçümlerindeki toplam fonolojik farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. FONFAR'ın sosyal geçerlik düzeyi nedir?

1.3. Önem

Erken yaşlardan itibaren çocuklara sunulan erken okuryazarlık deneyimleri, çocukların okuma yazmaya ilişkin olumlu tutum ve davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Özen-Altınkaynak, 2019). Erken okuryazarlık becerileri çocukların hem okula uyumunu hem de okuma yazma öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla çocuklara erken okuryazarlık becerilerini kazandırmak için sistematik, kapsamlı ve bilimsel eğitim programları geliştirilmesi önemli olmaktadır. Fonolojik farkındalık, gelecekteki okuma yazma performansı ve uzun vadede genel akademik başarı üzerinde önemli etkileri olan bir erken okuryazarlık becerisidir (Blachman, Tangel, Ball, Black ve McGraw, 1999; National Reading Panel, 2000; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005; Erdoğan, 2009; Yücel, 2009; Carson, Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Demirtaş, 2017; Gökkuş ve Akyol, 2020; Kalaycı ve Diken, 2022). Araştırmalar tarafından önemi sıklıkla vurgulanan fonolojik farkındalık becerilerine yönelik bir eğitim programı geliştirmenin uygulama ve alanyazın için önemli olacağı düşünülmektedir. Gelişimsel bir sıra izleyen, fonolojik farkındalık becerilerinin tüm basamaklarını içeren ve anadilin özelliklerine göre etkinliklerin planlandığı bir FONFAR'ın, çocukların okuma performansları üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünülmektedir.

Okuma sadece okula yeni başlayan çocukların okuma yazma öğrenmesi olarak düşünülmemelidir. İnsan yaşamı boyunca okur ve yazar. Okuma, akademik becerilerin temelidir. Çocukların okuma performansı, gelecekteki akademik başarı düzeyleri hakkında ipuçları sunmaktadır. Okuma, öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde kullanılan en etkili araçtır (Çelenk ve Baycan, 2013). Okumada güçlük yaşayan çocukların diğer derslerde de güçlük yaşaması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte günlük yaşam içerisinde okuma yapmayı gerektiren pek çok durum ortaya çıkmaktadır. Menüden bir yemek seçmek, bir ulaşım aracını kullanmak, bir yiyeceğin paketinden içindeki bileşenleri öğrenmek veya bir ilacın prospektüsünden yan etkilerini öğrenmek gibi yaşamın tamamında okuma kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerini okuma yazma öğretiminden önce çocuklara kazandırmak okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli olmaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerinde güçlük yaşayan çocukların okuma performanslarının zayıf olduğu ve öğrenme güçlüğü yaşadıkları belirtilmektedir (Worthington ve Handy, 2006; Turan ve Gül, 2008). Dolayısıyla FONFAR'ın risk altındaki

çocuklara erken dönemde uygulanmasının, okuma güçlüklerinin ve gelecekte yaşanabilecek düşük okul başarısının önlenmesi üzerinde etkisi olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte birinci sınıfa başlamadan önce çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmaları, okul başarısında gerekli motivasyonu kazanmalarını kolaylaştıracaktır (Kargın vd., 2015). Bu motivasyon sayesinde problem davranışların ortaya çıkma ihtimalinin azalacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okula başlamadan temel becerileri kazanmanın olumlu sınıf yönetimine ve okul iklimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fonolojik farkındalık eğitiminin öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde sunulabilmesi için hangi önkoşul davranışların değerlendirileceği, etkinliklerin nasıl planlanacağı ve yapılacağı, eğitim programının içeriğinin nasıl hazırlanacağı, ne kadar sürede ve hangi yöntemle uygulanacağı gibi konularda öğretmenlerin sistematik bilgi sahibi olması son derece önemlidir. Bu nedenle FONFAR'ın içeriğinde öğretmenlere yönelik destekleyici ve bilgi verici modüllerin olması nedeniyle öğretmenlerin, kuramsal bilgiye kolaylıkla erişebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla FONFAR'ın, öğretmenlerin bilgi düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik hazırlanan web tabanlı bir fonolojik farkındalık programı bulunmamaktadır. FONFAR'ın içeriğinde hem öğretmen hem de öğrencileri kapsayan modüllerin hazırlanmasının programın yaygın etkisine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fonolojik farkındalık eğitim programının web tabanlı olarak geliştirilmesi etkinliklere hızlı erişim ve kullanım kolaylığı sağlayacaktır. FONFAR, herhangi bir doküman çıktısı almayı gerektirmediği için öğretmenler ve öğrenciler açısından verimlilik ve ekonomiklik sağlayacaktır. Öğretmenler, internet bağlantısının olduğu herhangi bir ortamda programı kolaylıkla kullanabilmektedir. Bu anlamda gereksinim duyulan kapsamlı bir web tabanlı programın alanyazına kazandırılmasının yapılacak yeni araştırmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde pilot uygulamaya katılan 5;0-5;8 yaş aralığındaki üç okul öncesi dönem öğrenci ile bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmen ile sınırlıdır.

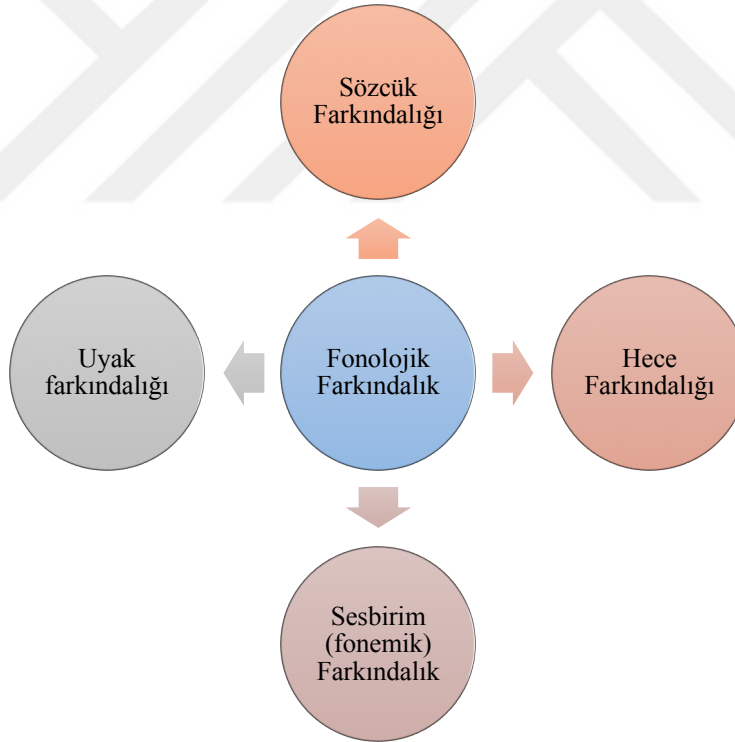
1.5. Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık; bir dile ait alt birimleri oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirimlere ilişkin farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Guidry, 2003; Gillion, 2007; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008). Cümleleri sözcüklerine ayırabilme, sözcüğü hecelerine ve sesbirimlerine ayırma görevlerini içeren fonolojik farkındalık becerileri okuma yazma için önemli bir önkoşul olarak görülmektedir (Gillon, 2018). Kullandıkları alfabe sistemleri farklılaşmasına rağmen farklı dillerde yürütülen pek çok araştırma, fonolojik farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır (Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005; Erdoğan, 2009; Yücel, 2009; Carson, Gillon ve Boustead, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Gökkuş ve Akyol, 2020; Kalaycı ve Diken, 2022). Fonolojik farkındalık çocuğun erken okuryazarlık becerilerine ilişkin performansının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980).

Fonolojik farkındalık, büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerleyen sözcük, uyak, hece ve sesbirim (fonemik) farkındalık görevlerinden oluşan aşamalı bir beceridir (Schule ve Boundreau, 2008). Fonolojik farkındalık becerileri birbiri için ön koşul niteliği taşımayan ancak birbirinden etkilenen görevlerden oluşmaktadır. Şekil 1.1’de fonolojik farkındalık becerileri yer almaktadır. Çocuğun performansı her bir alt beceride farklılık gösterebilir. Bununla birlikte fonolojik farkındalık becerileri sözcük farkındalığından başlayarak sesbirim farkındalığına doğru gelişimsel genel bir sıra izlemektedir (Schule ve Boundreau, 2008; Palmisano, 2010). Bu beceriler kendi içerisinde farklı zorluk düzeylerine sahiptir. Fonolojik farkındalık görevlerinde çocukların ustalaşması ilkökul ikinci sınıfa kadar sürebilir. Ancak anasınıfın sonunda veya birinci sınıfın başlarında herhangi bir yetersizlik durumu söz konusu değilse çocukların fonolojik farkındalık görevlerinde yetkinlik kazandığı bilinmektedir (Good ve Kaminski, 2002; Schule ve Boundreau, 2008). Fonolojik farkındalık becerisinin gelecekteki okuma yazma başarısına olan etkisi bu becerilerin eğitiminin son derece önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar fonolojik farkındalığın öğretilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır (Lovett, Lacerenza ve Borden, 2000; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Bayraktar ve Temel, 2014; Suortti ve Lipponen, 2014; Kartal, Babür ve Erçetin, 2016; Parpucu ve Dinç, 2017; Dinler, 2018; Akdal ve Kargın, 2019).

1.5.1. Sözcük farkındalığı

Fonolojik farkındalık becerisinin ilk aşaması sözcük farkındalığıdır (Ecenbarger, 2006; Justice ve Vukelich, 2007; Griffith vd., 2008). Sözcük farkındalığı, çocuğun cümleyi oluşturan sözcüklerin farkında olmasıdır. Çocuklar sözcük farkındalığına ilişkin görevleri üç yaşından itibaren yerine getirebilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bu aşamada çocuklardan cümlelerin sözcüklerden oluştuğunun ve bu sözcüklerin değiştirilebileceğinin farkında olmaları beklenmektedir (Ecenbarger, 2006; Justice ve Vukelich, 2007; Griffith vd., 2008; Moats ve Tolman, 2009). Sözcük farkındalığı kendi içerisinde farklı zorluk derecesine sahip görevlerden oluşmaktadır (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010).



Şekil 1.1. Fonolojik farkındalık becerileri

Sözcük farkındalığının diğer fonolojik farkındalık becerileriyle olan ilişkisini araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte bazı kaynaklarda sözcük farkındalığının fonolojik farkındalık becerileri arasında yer almadığı görülebilmektedir (Gillion, 2007). Bir cümledeki sözcük sayısını söyleme, cümlede yer alan sözcüklerden birini söyleme gibi

beceriler birleşik sözcüğü oluşturan sözcükleri değiştirerek yeni sözcükler üretmeye yönelik becerilere göre daha kolaydır. Sözcük farkındalığı için çocukların sahip olması gereken becerilerin kolaydan zora doğru sıralanışı Tablo 1.2’de gösterilmektedir.

Tablo 1.1. *Sözcük farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010)*

Beceriler	Davranış	Örnek
Sayı Belirleme	Cümledeki sözcük sayısını belirler.	“Su ver.” Cümlesini oluşturan sözcük sayısının iki olduğunu söyleme
Tanıma	Cümleyi oluşturan sözcüklerden birini söyler.	“Kaleye top attı.” cümlesinde yer alan sözcüklerden birini söyleme
Birleştirme	Birden fazla sözcüğün birleşmesi ile yeni oluşan sözcüğü söyler.	“son” ve “bahar” sözcükleri birleştğinde yeni oluşan “sonbahar” sözcüğünü söyleme
Ayırma	Birleşik sözcüğü oluşturan sözcükleri söyler.	“Eskişehir” sözcüğünün “Eski” ve “şehir” sözcüklerinden oluştuğunu söyleme
Atma	Birleşik sözcüğü oluşturan sözcüklerden birini atınca kalan sözcüğü söyler.	“Sivrisinek” sözcüğünden “sinek” sözcüğünü atınca geriye “sivri” sözcüğünün kaldığını söyleme
Değiştirme	Birleşik sözcüğü oluşturan sözcüklerden birini farklı bir sözcük ile değiştirerek yeni oluşan sözcüğü söyler.	“Sonbahar” sözcüğünde “son” sözcüğünün yerine “ilk” sözcüğü gelirse yeni oluşan sözcüğün “ilkbahar” olduğunu söyleme

1.5.2. Uyak (Kafiye) farkındalığı

Uyak farkındalığı, söylenişleri benzer sözcükleri fark etme olarak tanımlanmaktadır (Konza, 2011). İngilizce’de ilk ses-uyak farkındalığı (onset-rhyme awareness) olarak ele alınan bu aşama Türkçe dil kurallarına uymamaktadır. Örneğin, İngilizce’de “car” sözcüğü /c/ ilk ses ve /ar/ kısmı uyak olarak “star” sözcüğünde /st/ ilk ses /ar/ ise uyak olarak ele alınmaktadır. Türkçe dil kurallarına göre “nar” sözcüğü tek hecelidir ve /n/ sesi ilk ses olarak ayrılmamaktadır. Bu nedenle uyak farkındalığı Türkçe dil kurallarına göre sözcüğün kökünde aranmaktadır. Çocuk uyaklı iki sözcüğü belirlerken anlama odaklanmadan

sözcüğün sadece söylenişlerinin benzerliğini fark etmektedir. Çocuklar üç yaşından itibaren uyak farkındalığına ilişkin becerileri sergileyebilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bununla birlikte uyak farkındalığı, sözcüğün söyleniş biçimindeki benzerliği fark edebilmeyi ve sözcüğün anlamı yerine daha soyut olan içsel yapıdaki benzerliği belirlemeyi gerektirmektedir. Bu nedenle bu becerilerin bir bölümü anasınıfına ve ilkokula devam eden çocuklar tarafından kazanılmamış olabilir (Gunning, 2000). Uyak farkındalığında kolaydan zora doğru beceriler; uyağı tanıma, uyaklı sözcükleri bulma, uyaklı olmayan sözcükleri bulma ve uyak üretme şeklinde sıralanmaktadır.

1.5.3. Hece farkındalığı

Sözcüklerin daha küçük parçalara ayrıldığı ve hecelerin birleşerek sözcükleri oluşturduğunun farkında olunması hece farkındalığı olarak ifade edilmektedir (Sitepu, Anjarningsih ve Laksman-Huntley, 2018). Çocuklar hece farkındalığını üç-dört yaş civarı kazanmaya başlamaktadır (Ecenbarger, 2006; Yopp ve Yopp, 2009). Hece farkındalığı gelişimsel olarak uyak farkındalığından sonra kazanılmaktadır. Hece farkındalığına ilişkin etkinlikler hazırlanırken dikkat edilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır. İlki bir hecenin mutlaka bir ünlü harf içermesi, ikincisi ise hecelerin ayrılmasında sözcüğün hece bölünme yerine ve vurgusuna dikkat edilmesidir (Gillion, 2017). Hece farkındalığı için çocukların sahip olması gereken becerilerin kolaydan zora doğru sıralanışı Tablo 1.2’de gösterilmektedir.

Tablo 1.2. *Hece farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010)*

Beceriler	Davranış	Örnek
Sayı Belirleme	Sözcükteki hece sayısını belirler.	“Kalem” sözcüğünü oluşturan hece sayısının iki olduğunu söyleme
Aynısını Bulma	Farklı iki sözcüğü oluşturan aynı heceleri söyler.	“Kabak” ve “Tabak” sözcüğünü oluşturan hecelerden “-bak” hecesinin aynı olduğunu söyleme
Birleştirme	Birden fazla hecenin birleşmesi ile oluşan sözcüğü söyler.	“kar” ve “-puz” heceleri birleştğinde oluşan “karpuz” sözcüğünü söyleme
Ayırma	Sözcüğü oluşturan heceleri uygun bölümden ayırarak söyler.	“Balkon” sözcüğünün “-bal” ve “-kon” şeklinde hecelerine ayırma
Atma	Sözcüğü oluşturan hecelerden birini atınca kalan heceyi söyler.	“Domuz” sözcüğünden “-do” hecesini atınca geriye “-muz” hecesinin kaldığını söyleme
Değiştirme	Sözcüğü oluşturan hecelerden birini farklı bir hece ile değiştirerek yeni oluşan sözcüğü söyler.	“Takım” sözcüğünde “-ta” hecesinin yerine “-sal” hecesi gelirse yeni oluşan sözcüğün “Salkım” olduğunu söyleme

1.5.4. Sesbirim (Fonemik) Farkındalığı

Seslerin en yalın halinin bulunduğu sesbirim farkındalığı, fonolojik farkındalık becerilerinin en karmaşık ve en son aşamasını oluşturmaktadır (Palmisano, 2010). Bir dilde anlamsal farklılığı ortaya çıkaran en küçük birime “sesbirim” veya “fonem” adı verilmektedir. Dilin ses yapısının çözümlenmesi sesbirim farkındalığı ile kazanılmaktadır. Sesbirim farkındalığı gelişen çocuklarda alfabe bilgisi ve harflerin neyi temsil ettiği bilgisi daha kolay anlaşılmaktadır (Lieberman, 1973; Yopp, 1992; Griffith vd., 2008). Bununla birlikte sesbirim farkındalığı okuma ve yazma arasındaki ilişkinin mantığını çözmeyi kolaylaştırmakta ve böylece okuma yazmanın çözümlenmesini sağlamaktadır. Sesbirim farkındalığını çocuklar üç ve dört yaş itibarıyla kazanmaya başlamakla birlikte seslerin manipülasyonu gibi becerilerin gelişimi 84 ayın sonlarına kadar devam edebilmektedir

(Ecenbarger, 2006). Sesbirim farkındalığı için çocukların sahip olması gereken becerilerin kolaydan zora doğru sıralanışı Tablo 1.3’de gösterilmektedir.

Tablo 1.3. *Sesbirim farkındalığı becerileri (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010)*

Beceriler	Davranış	Örnek
Sayı Belirleme	Sözcük içerisinde yer alan ses sayısını belirler.	“Kuş” sözcüğünü oluşturan ses sayısının üç olduğunu söyleme
Tanıma	Sözcüğü oluşturan ilk/son/orta sesi söyler.	“Bal” sözcüğünün ilk sesinin /b/ olduğunu söyleme “Muz” sözcüğünün son sesinin /z/ olduğunu söyleme “Kar” sözcüğünün ortasındaki sesin /a/ olduğunu söyleme
Birleştirme	Birden fazla sesin birleşmesi ile oluşan sözcüğü söyler.	“/b/, /u/, /z/” sesleri birleştiğinde oluşan “buz” sözcüğünü söyleme
Ayırma	Sözcüğü oluşturan sesleri söyler.	“kedi” sözcüğünün “/k/, /e/, /d/, /i/” seslerinden oluştuğunu söyleme
Atma	Sözcüğün ilk/son sesini atınca kalan sözcüğü söyler.	“Sarı” sözcüğünün ilk sesi olan “/s/” sesini atınca geriye “arı” sözcüğünün kaldığını söyleme “Masal” sözcüğünün son sesi olan “/l/” sesini atınca geriye “masa” sözcüğünün kaldığını söyleme
Değiştirme	Sözcüğün ilk/son sesini farklı bir ses ile değiştirerek yeni oluşan sözcüğü söyler.	“Tuz” sözcüğünün ilk sesi olan “/t/” sesi yerine “/b/” sesi geldiğinde yeni oluşan sözcüğün “buz” olduğunu söyleme “Kum” sözcüğünün son sesi olan “/m/” sesi yerine “/ş/” sesi geldiğinde yeni oluşan sözcüğün “kuş” olduğunu söyleme

Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin etkinliklerde yukarıda verilen aşamalara ve görevlerin zorluk düzeylerine dikkat edilmelidir. Sözcük ve hece farkındalığı gibi görevlerde cümledeki sözcük sayısı veya sözcükteki hece sayısı görevin zorluğunu belirlemektedir. Örneğin, “çikolata” sözcüğü dört heceden oluşması nedeniyle “elma” sözcüğünü hecelerine ayırmaktan daha zordur (Gillon, 2018). Uyak farkındalığında sözcüklerin yapısı zorluk düzeyini belirleyici olmaktadır. Örneğin, buz ve muz sözcüklerinin uyaklı olduğunun fark edilmesi köpek ve böcek sözcüklerinden daha kolaydır. Sesbirim farkındalığında ise ünlü harflerin fark edilmesi ünsüz harflere kıyasla daha kolaydır. Bu nedenle fonolojik farkındalık eğitimi planlarken becerilerin gelişim sırası ve kapsamının dikkate alınması, sistematik ve doğrudan öğretim süreçleri ile çok sayıda etkinliğin planlanması vurgulanmaktadır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Vurgulanan tüm bu özellikler ile birlikte fonolojik farkındalığa ilişkin kapsamlı ve sistematik bir eğitim programı hazırlarken dikkat edilmesi gereken birtakım önemli noktalar bulunmaktadır.

1.6. Fonolojik Farkındalık Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Önemli Noktalar

Fonolojik farkındalık becerileri, çocuklarda sözcük farkındalığı ile birlikte 36 aydan itibaren ortaya çıkmaktadır. Sesbirimlerin yerini değiştirme gibi sesbirim farkındalığına ilişkin bazı görevlerin ortaya çıkması ise 84 ayı bulabilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bir eğitim programında, erken dönemde kazanılan fonolojik farkındalık becerilerinden geç dönemde kazanılan fonolojik farkındalık becerilerine doğru bir sıra izlenmesi gerekmektedir (Ecenbarger, 2006). Aynı zamanda fonolojik farkındalık becerilerinin içerisinde yer alan görevlerde (ayırma, birleştirme vb.) zorluk düzeyleri değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla görevlerin zorluk dereceleri göz önünde bulundurularak eğitimin kolay görevlerden zor görevlere doğru öğretimin sıralı bir şekilde ilerlemesi önerilmektedir (Torgesen ve Mathes, 2000). Görevlerin zorluk derecesini etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler; cümlelerin uzunluğu, sözcüğün uzunluğu, sözcüğün fonolojik özellikleri, sözcüğün ses yapısı, sesin sözcük içerisindeki yeri, uyaklı sözcüklerin yapısı, ünlü ve ünsüz harf ayrımları, ünsüzlerin sürekli ve süreksiz olma özellikleridir (Kameenui, 1996). Sözcük farkındalığına ilişkin bir etkinlikte üç sözcüklü bir cümledeki sözcükleri saymak beş sözcüklü bir cümledeki sözcükleri saymaktan daha

kolaydır. Dolayısıyla cümlede yer alan sözcük sayısının artması zorluk düzeyini değiştirmektedir. Uyak farkındalığında sözcük yapıları zorluk düzeyini belirlemektedir. Örneğin, kabak ve tabak sözcüklerinin uyaklı olduğunun fark edilmesi yaprak ve bayrak sözcüklerinden daha kolaydır. Hece farkındalığında ise iki heceli bir sözcüğü hecelerine ayırmak dört heceli bir sözcüğü hecelerine ayırmaktan daha kolaydır. Sesbirim farkındalığında üç sesli bir sözcükteki ses sayısını belirlemek beş sestten oluşan bir sözcükteki ses sayısını belirlemekten daha kolaydır. Ünlü harfle başlayan bir sözcüğün ilk sesini söylemek ünsüz harfle başlayan bir sözcüğün ilk sesini söylemekten daha kolaydır (Parpucu, 2020).

Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bir eğitim programı görsel materyallerin sayıca fazla olduğu, çok sayıda oyuna benzer öğretici ve eğlenceli etkinliklerin yer aldığı sistematik bir içeriğe sahip olmalıdır (Torgesen ve Mathes, 2000; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Fonolojik farkındalığın oluşmasında fonolojik işlem becerileri gerekmektedir. Fonolojik işlem becerileri; kısa süreli bellekte fonolojik bilgiyi saklamayı sağlayan fonolojik kodlama ve uzun süreli bellekten fonolojik bilginin çağrılmasını sağlayacak fonolojik hafızayı içermektedir (Torgesen ve Wagner, 1998). Etkinliklerde somut materyallere ve resimlere yer verilmesi çocukların fonolojik işlem becerilerini daha hızlı gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

Fonolojik farkındalık becerilerini kazanma hızı ve süresi farklı pek çok faktörden dolayı çocuklarda değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerilerinin eğitiminde bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Torgesen ve Mathes, 2000). Grup etkinliklerinde güçlük yaşayan çocuklar için bireysel ek destekler sunulmalıdır. Ayrıca çocuklara sunulan bireysel etkinliklerde ortama ek materyaller eklemenin önemi de vurgulanmaktadır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Çocuklar, sunulan yeni materyallerin kullanımı konusunda öğretmenin rehberliğine gereksinim duyabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin materyallerin kullanımında çocuklara model olmalı ve beceriye ilişkin görevleri basit bir dille açıklamalıdır. Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin etkinliklerin bir bölümü çoktan seçmeli olacak şekilde hazırlanabilir. Örneğin, uyaklı sözcüğü bulma, ilk/son/orta sesi aynı sözcüğü bulma şeklindeki etkinliklerde çeldirici seçeneklere yer verilerek çocuğun seçim yapmasına fırsat verilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çeldiricilerin

etkinliğin zorluk derecesini değiştirebileceğinin farkında olunmasıdır. Çeldiricilerin sayısının artması da seçim yapmayı zorlaştırabilmektedir (Parpucu, 2020). Bu nedenle fonolojik farkındalık etkinliklerinde, çocukların performansları doğrultusunda doğru yanıtı yakın çeldiriciler kullanılmasına ve aşamalı olarak çeldirici sayısının artırılmasına özen gösterilmelidir. Fonolojik farkındalık müdahalesi sunarken çocuğun veya grubun gereksinimleri göz önünde bulundurulmalı ve esnek olunmalıdır.

Fonolojik farkındalık eğitim programlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta etkinliklerde çocuklara sunulacak geri bildirimin hemen, etkinliğe özgü ve sık olmasıdır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Çocuklara yeni kazandırılan becerilerde öncelikle istenilen davranışa model olunması ve doğru yanıtın öğretmen tarafından örneklendirilmesi önerilmektedir. Böylece çocuk kendisinden beklenen davranışın ne olduğunu görmektedir. Etkili bir geri bildirimde ise çocuk neyi doğru neyi yanlış yaptığını öğrenebilmektedir. Çocuktan beklenen doğru yanıt alındığında hemen olumlu pekiştirme (Harikasın! Evet üç heceden oluşuyor vb.) yapılması vurgulanmaktadır. Hatalı yanıtlarda ise çocuğa düzeltici geri bildirim sunulması ve hatanın nereden kaynaklandığının belirlenmesi önemli görülmektedir (Parpucu, 2020). Buna ek olarak çocuklara genel bir dil eğitimi verilmesinden sonra fonolojik farkındalık eğitimi verilmesinin daha etkili ve kolaylaştırıcı olacağı belirtilmektedir (Gillion, 2007). Dil ve konuşma eğitimi, fonolojik farkındalık eğitimi için çocuğun sahip olması gereken önkoşul becerileri kazanmasını destekleyecektir.

Fonolojik farkındalık eğitiminde önemli bir diğer nokta da öğretmenin sözcüklerin ve seslerin üretimini doğru, açık ve anlaşılır bir artikülasyon ile yapmaya dikkat etmesidir (Torgesen ve Mathes, 2000; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Sesbirim farkındalığına yönelik etkinliklerde, öğretim yapacak kişinin şive ve lehçe farklılıkları seslerin farklı söyleyiş biçimlerine neden olabilmektedir. Ayrıca ünlü ve ünsüz harflerin seslerinin söyleyiş farklılıklarına da dikkat edilmelidir. Örneğin, “k” harfinin adı “ke”, sesi ise fonetik olarak /k/ biçiminde üretilmektedir. Bu üretimlerde çocuklar, öğretmenleri model almaktadır. Dolayısıyla eğitim verecek kişi önceden seslerin üretimine çalışmalı ve doğru söyleyiş model olmalıdır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Sesbirim farkındalığında hem ayırma ve hem de birleştirme görevlerini içeren etkinliklere yer verilmesi çocukların sesleri ayırma ve birleştirmeyi doğru bir şekilde öğrenebilmesi için önemlidir. Bu etkinliklerde öğretimi yapan kişi, sesler arasındaki boşluğu iyi ayarlamalı ne çok kısa ne de çok uzun

olmayacak şekilde süreyi belirlemelidir. Örneğin, öğretmenin /e/ ve /l/ seslerini sırasıyla söyleyerek çocuktan bu sesleri birleştirmesi ve sözcüğü söylemesi istendiğinde bu iki sesin arasındaki boşluk iyi ayarlanmalıdır (Parpucu, 2020).

Öğretmenlerin fonolojik farkındalık eğitiminde yukarıda açıklanan önemli noktalara dikkat etmeleri çocuklara nitelikli ve sistematik bir eğitim sunmaları açısından önem kazanmaktadır. Fonolojik farkındalık doğrudan öğretilmediği ve deneyim kazandırılmadığı sürece kendiliğinden gelişmeyen bir beceridir (Bentin, 1992; Erdoğan, 2009). Bu yüzden öğretmenlerin etkili fonolojik farkındalık eğitimi sunabilmeleri için bu konuda eğitim almaları, mesleki gelişim programları ya da hizmetiçi eğitimlere katılmaları, güncel bilgileri takip etmeleri (Parpucu, 2020), sistematik bir eğitim sunmak için fonolojik farkındalık konusunda geliştirilen eğitim programlarından yararlanmaları gerekmektedir. Bu koşullar altında çocuklara nitelikli ve etkili fonolojik farkındalık eğitimi sunulacak ve okuryazarlık gelişiminin önemli bir boyutu kazandırılmış olacaktır.

1.7. Fonolojik Farkındalık Becerilerine İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde fonolojik farkındalığa ilişkin alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalara ulusal alanyazında yer alan araştırmalar başlığı altında, yurt dışında yapılan araştırmalara ise uluslararası alanyazında yer alan araştırmalar başlığı altında yer verilmiştir. Araştırmalar, günümüzden geçmişe doğru kronolojik sıralama yapılarak özetlenmiştir. Araştırmalarda fonolojik farkındalığa ilişkin öğretmen gereksinimlerini inceleyen ve fonolojik farkındalık eğitim programı geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara odaklanılmıştır.

1.7.1. Ulusal alanyazında yer alan araştırmalar

Dinler ve Cevher Kalburan (2021) tarafından yapılan araştırmada, Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı’nın (ŞODEP) okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek amacıyla ses oyunları, sesbirim farkındalığı ve ritmik söyleyişe dayalı şiir destekli eğitim programı geliştirilmiştir. ŞODEP kapsamında sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamalarına yönelik oyun temelli etkinlikler yer almıştır. Araştırmada öntest-sontest ve kontrol gruplu

yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Anasınıfına devam eden 16 öğrenci deney grubunda 16 öğrenci de kontrol grubunda olmak üzere toplam 32 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubuna sekiz hafta boyunca haftada üç gün bir saatlik öğretim oturumlarıyla program uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubunda yer alan çocukların toplam fonolojik farkındalık puanları kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Dolayısıyla ŞODEP'in içerisinde yer alan etkinliklerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökkuş ve Akyol (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; ses bilgisi farkındalık programının; kelime, hece, uyak, ilk ve son ses ve sesbirim farkındalığını kapsayan fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin katılımcı olduğu araştırmada; 47 normal gelişim gösteren öğrenciden 24'ü deney grubunda, 23'ü ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma, öntest ve sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak planlanmıştır. Fonolojik farkındalık ve ses bilgisi farkındalık ölçekleri, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında hem deney hem de kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise; araştırmacı tarafından ses bilgisi farkındalık programı, sekiz haftalık bir sürede; toplam 40 oturum düzenlenerek deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Her bir oturum yaklaşık olarak 15-30 dakika arasında sürmüştür ve oturumlar, haftanın beş günü gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre deney grubunun fonolojik farkındalık becerileri alt testlerinden elde edilen veriler; kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Dolayısıyla ses bilgisi farkındalık programının; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime, hece, uyak, ilk ve son ses ve sesbirim farkındalığını içeren fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Parpucu (2020) tarafından yapılan araştırmada; Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı geliştirilerek öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgisi, fonolojik farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol grup yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmada 34 çocuk deney 33 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 67 çocuk, deney grubunda 2 kontrol grubunda 2 olmak üzere toplam 4 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere altı eğitim oturumu Sesbilgisel farkındalık Mesleki Gelişim Programı uygulanmıştır. Bununla birlikte

öğretmenlere fonolojik farkındalık etkinliklerini uygulamalarında koçluk yapılarak geri bildirimde bulunulmuştur. Öğretmenlere 5 saat eğitim verilmiş 10 saat koçluk yapılmıştır. Araştırma bulguları Sesbilgisel farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgisini ve fonolojik farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Bununla birlikte deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık toplam puanlarında ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) alt boyutlarında anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında Sesbilgisel farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın etkililiği rapor edilmiştir.

Uz Hasırcı (2020) tarafından yapılan araştırmada; Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı'nın (Gillon FEP), Türkçe'ye uyarlanması ve okuma güçlüğü için risk altındaki ve tipik gelişim gösteren çocuklarda etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gillon FEP; uyak üretme ve sözcükler arası uyak bulma, sözcüğün başındaki ve sonundaki sesleri bulma, sözcüğü oluşturan seslere ayırma, sesleri birleştirerek sözcük oluşturma, seslerin yerini değiştirerek yeni sözcükler oluşturma görevlerinden oluşmaktadır. Gillon FEP, on haftalık bir müdahale programı olarak geliştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama aşamasında tipik gelişim gösteren üç çocuk ile pilot çalışması yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasından sonra Gillon FEP'in, tipik gelişim gösteren 5-6 yaş arası 24 çocuk ile okuma güçlüğü açısından risk altında 5-7 yaş aralığında 9 çocuğa uygulanarak etkililik çalışması yapılmıştır. Elde edilen bulgular Gillon FEP'in fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Akdal ve Kargın (2019) tarafından yapılan araştırmada, zayıf fonolojik farkındalık becerilerine sahip çocuklara yönelik SESFAR müdahale programı modüler programlama yaklaşımı kullanılarak geliştirilmiştir. Programın içeriğini cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, hece birleştirme, uyak farkındalığı, sözcükleri ilk sesine göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk ve son sesini atma becerilerine yönelik 8 beceri alanına yönelik 9 etkinlik toplam 72 etkinlik oluşturmaktadır. Programda doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. SESFAR'ın etkililiğini ortaya koyarken deney ve kontrol grubu anasınıfı çocuklarına yönelik geliştirilen erken okuryazarlık testinin fonolojik farkındalık boyutu test maddelerinin kesme noktasının altında puan alan 60-72 yaş 20 çocuktan oluşmaktadır. SESFAR müdahale programının deney grubunun fonolojik farkındalık öntest sontest puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkardığı SESFAR'ın

uygulanmadığı kontrol grubunun fonolojik farkındalık puanlarında ise anlamlı fark ortaya çıkmadığı rapor edilmiştir.

Parpucu ve Dinç (2017) tarafından yapılan araştırma ile Seslerin Renkli Dünyası Programının, okulöncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eskişehir il merkezindeki okulöncesi eğitim kurumlarından belirlenmiştir. 60-72 ay arasındaki çocuklara eğitim veren bu kurumlardan toplam 43 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu katılımcıların 19'u kontrol grubunda yer alırken; 24'ü de deney grubunda yer almıştır. Bu araştırma, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak planlanmıştır. Araştırmada Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği ve genel bilgi formu kullanılarak veri toplanmıştır. İlk aşamada hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öntest uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise program, araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanmıştır. Uygulama; bir saatlik oturumlar ile haftanın üç günü gerçekleştirilmiştir. Toplamda sekiz hafta süren uygulamadan sonra deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest verileri analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve fonolojik farkındalık toplam puanında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla araştırmada uygulanan programın, fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Demirci ve Mertoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, müzik etkinlikleri ile fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 5-6 yaş arasındaki 46 çocuğun katılımcı olarak yer aldığı araştırmada; öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılardan 23'ü deney, 23'ü ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan katılımcılara Ses Farkındalık Müzik Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mountain Shadows Fonolojik Duyarlılık Ölçeği ve Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ses Çalışmaları Alt Boyutu kullanılmıştır. Araştırma bulguları deney grubundan elde edilen sontest puanlarının, kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kartal, Babür ve Erçetin (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı; okumaya yeni başlayanların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek üzere tasarlanan programın etkililiğini incelemektir. Bu amaçla 113 birinci sınıf ve anaokulu öğrencisinden

oluşan iki deney (yazılım ve sınıf içi yüz yüze öğretim) ve bir kontrol grubuna, fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirmek üzere öntest, sontest ve izleme testi yapılmıştır. Bulgular, üç grupta da yer alan katılımcıların fonolojik farkındalık performanslarında gelişim olduğunu göstermiştir. Öğretim sunulan birinci sınıf öğrencilerinin sontest puan ortalamalarının, kontrol grubunun ortalamalarından kayda değer düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazılım ile öğretim sunulan anaokulu öğrencilerinden oluşan grup, diğer 2 gruba göre daha hızlı ilerleme kaydetmiştir. Ancak sontestte gözlemlenen ani kazanımların, izleme testlerinde kalıcılık sağlamadığı görülmüştür.

Emir, Girgin ve Karasu (2015) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin, öğretim sunarken fonolojik farkındalık ile ilişkili etkinlikleri ne düzeyde kullandıkları incelenmiştir. Araştırmada Eskişehir ilinde ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni olan 142 katılımcı yer almıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu anket ile fonolojik farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerinin kullanım sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları; 142 öğretmenden 38'inin yüksek sıklıkta fonolojik farkındalık etkinliklerine yer verdiğini, 104 öğretmenin ise düşük sıklıkta bu etkinliklerden yararlandığını göstermiştir. Yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve mezun olunan üniversite açısından öğretmenlerin öğretimde fonolojik farkındalık etkinliklerine yer verme sıklıklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrencilerin de sınıflarında fonolojik farkındalık etkinliklerine düşük sıklıkta yer verildiği görülmüştür.

Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışan Ankara'da anasınıfı ve anaokullarında görev yapan dört öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin kavram (renk, sayı, geometrik şekil vb.), çizgi ve ses çalışmalarına okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin bir bölümünde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının altı yaşından itibaren yapılması gerektiğine ilişkin ifadeler yer almıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerinden sınırlı da olsa ses farkındalığı etkinliklerine yer verdikleri diğer

becerileri göz ardı ettikleri belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin ses ve harf kavramlarını birbiri yerine kullandıkları ve iki kavram arasındaki farkın anlaşılamadığı dolayısıyla da ses çalışmalarının harf öğretimi ile karıştırılmış olabileceği ifade edilmiştir.

Akoğlu ve Turan'ın (2012) yapmış oldukları çalışmada; fonolojik farkındalık becerilerine yönelik sunulan eğitimin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 9-12 yaş arasındaki 5 kız ve 7 erkek çocuk, katılımcı olarak yer almıştır. Zeka puanları 50-70 aralığında olan katılımcılara öncelikle öntest uygulanmıştır. Sonraki aşamalarda uygulama ve sontest yer almıştır. Araştırma bulguları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara sunulan fonolojik farkındalık eğitiminin, okuma sırasında yapılan hatalar ve hata sayısı, benzer sözcüklerin birbiri yerine kullanılması, metnin toplam okunma süresi, alıcı dil becerileri ve okuma hatalarını düzeltme gibi alanlar üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bayraktar ve Temel (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının, araştırmaya katılan çocukların okuma yazma, ses ve yazı farkındalığı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 58 çocuk, 6 yaş grubundaki anasınıfı öğrencileridir. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada; hem deney hem de kontrol grubu 14 kız ve 15 erkek çocuktan oluşmuştur. Grup ve bireysel olarak sunulan programda; yazı farkındalığı, fonolojik farkındalık, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi ve çizgi çalışmaları yer almıştır. 9 hafta süresince uygulanan programın sonucunda, araştırmaya katılan çocukların okuma yazma, ses ve yazı farkındalığı becerilerinin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir.

Yücel'in (2009) yapmış olduğu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilere fonolojik farkındalık eğitimi sunulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmaya Ankara ilinde yaşayan ve ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 7 kız ve 10 erkek öğrenci katılmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada katılımcılar, tesadüfi örnekleme yoluyla kontrol ve deney gruplarına atanmıştır. Veri toplamak amacıyla öntest ve sontest aşamalarında fonolojik farkındalık değerlendirme aracı ve artikülasyon testi kullanılmıştır. Katılımcılara öncelikle öntest uygulanmıştır. Bir sonraki aşamada ise deney grubuna 20 oturum fonolojik farkındalık eğitimi sunulmuştur. Araştırma sonucunda sunulan fonolojik farkındalık eğitiminin, katılımcıların fonolojik farkındalık becerilerini ve okuma becerilerini

olumlu etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte okuma ve fonolojik farkındalık becerileri arasında kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tuğluk vd., (2008) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin programda yer alan okuma yazma etkinliklerini uygulamaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseni kullanılmıştır. Öğretmenlere 19 maddelik beşli likert tipi kapalı uçlu sorulardan oluşan Jocelyn R. Lewis tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Ankete 52 öğretmen yanıt vermiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin renk, şekil ve kavram çalışmalarını sıklıkla yaptıkları ancak harf öğretimi (büyük küçük harf ayrımı, harflerin fonetik seslendirmesi, çocukların isimlerinin yazılışı vb.) yapmaktan kaçındıkları belirtilmiştir. Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde, öğretmenlerin çoğunlukla kavram ağırlıklı öğretim yaptıkları ve hikaye, masal vb. etkinliklere daha fazla yer verdikleri görülmüştür.

Ulusal alanyazında yer alan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, okuma yazmaya hazırlık sürecinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bilgi, beceri, etkinlik ve materyal (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Emir, Girgin ve Karasu, 2015; Tuğluk vd., 2018) konusunda desteklenme gereksinimleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf içerisinde öğretmenler, öğrencilerin farklı gelişim düzeylerine uygun olarak çeşitlendirilmiş etkinlikleri kapsayan bir fonolojik farkındalık eğitim programına gereksinim duymaktadır. Ek-1’de özetlerine yer verilmiş olan araştırmalar incelendiğinde; fonolojik farkındalığın tüm gelişim basamaklarını kapsayan, Türkçe dil özelliklerine uygun ve bir program geliştirme modeline dayalı olarak geliştirilen web tabanlı bir fonolojik farkındalık eğitim programının yer almadığı görülmektedir.

1.7.2. Uluslararası alanyazındaki fonolojik farkındalık araştırmaları

Lemons ve arkadaşlarının (2015) yapmış oldukları çalışmada Down sendromu olan çocuklara, Kodlamaya Giden Yol (Road to Code) isimli fonolojik farkındalık programı uygulanmıştır. Uygulanan program ile Down sendromu olan çocukların harfleri ve sözcükleri oluşturan sesleri öğrenmeleri ve fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmaya 6-8 yaş arasındaki 5 Down sendromu olan çocuk

katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi kullanılmıştır. Program, hem uyarlanarak hem de uyarlanmadan uygulanmıştır. Bu sayede programın iki versiyonuna da verilen tepki düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular; programın uyarlanan versiyonunun, Down sendromu olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini daha olumlu etkilediğini göstermiştir.

Hatcher, Duff ve Hulme (2014), zayıf okuyucuların fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirmek ve bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla Ses Birleştirme (Sound Linkage) adlı programı geliştirmiştir. Program, fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik resimli çalışma kağıtları, etkinlikler ve veri kayıt formlarından oluşmaktadır. Programda; fonem birleştirme ve ayırma, fonem silme, fonemleri ayırt etme, kafiyeli sözcükleri bulma, sözcükleri hecelerine ayırma ve cümleyi sözcüklerine ayırma gibi görevler yer almaktadır. Ayrıca bu becerileri değerlendirmek için fonolojik farkındalık testi kullanılmaktadır. Araştırma bulguları Sound Linkage Programının, zayıf okuyucu olarak nitelendirilen çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Schule ve Dayton (2014) tarafından geliştirilen Yoğun Fonolojik Farkındalık Programı (Intensive Phonological Awareness-IPA), ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan çocuklar için tasarlanmıştır. Küçük grup uygulaması olarak sunulan fonolojik farkındalık programı yapılandırılmış amaçlı etkinliklerden oluşmaktadır. Program yazılı materyallerden ve resimli kartlardan oluşmaktadır. Her öğretim oturumu fonolojik farkındalık hedeflerinin yanında ayrıca bir harf etkinliği içermektedir. IPA programı okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların fonemik farkındalık ve hece farkındalığı gelişiminde etkili bulunmuştur (Schule vd., 2008). IPA programının uyarlanmış farklı bir sürümü de ileri ve çok ileri işitme kayıplı okul öncesi çocuklara uygulanmış ve fonemik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili bulunmuştur (Werfel ve Schuele, 2014). Bu iki araştırmadan elde edilen verilere göre öncelikle fonolojik farkındalığa odaklanan küçük grup müdahalesinin, hem fonemik farkındalığı hem de okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Mathes ve Torgesen (2005) tarafından geliştirilen Okumada Erken Müdahaleler (Early Interventions Reading-EIR) adlı program, ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik hazırlanmıştır. EIR, küçük grup uygulamasına yönelik kapsamlı bir müdahale programıdır. EIR; sesbirim farkındalığı, ses okuma bilgisi, akıcılık, sözcük bilgisi ve

anlamayı kapsamakta doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanmaktadır. Öğrenci programda ilerledikçe beceriler sistematik olarak zorlaşmaktadır. Çok sayıda çalışma EIR'nin okuma güçlüğü riski taşıyan çocukların akıcı okuma, fonolojik farkındalık ve sözcük okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Mathes vd., 2005; Vaughn vd., 2006). Bununla birlikte son yapılan çalışmalar ile EIR programının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin de fonolojik farkındalık ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Allor vd., 2014).

Vadasy vd., (2005) geliştirdikleri Ses Ortakları (Sound Partners) programı, okuma güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programıdır. Yapılandırılmış yazılı etkinliklerden oluşmaktadır. Program, fonemik farkındalık becerileri ile birlikte okumaya ilişkin akıcı okuma ve sözcük çözümleme becerilerini de içermektedir. Yapılan çalışmalar Ses Ortakları programının okuma güçlüğü açısından risk altındaki çocukların sözcük çözümleme, akıcı okuma ve heceleme üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Jenkin, Peyton, Sanders ve Vadasy, 2004; Vadasy, Sanders ve Peyton, 2006). Yakın geçmişte yapılan çalışmada ise düşük İngilizce yeterliği olan çocuklarda da programın olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Vadasy ve Sanders, 2011).

Gillon (2000), geliştirmiş olduğu fonolojik farkındalık eğitim programını, 61 dil bozukluğu ve 30 normal dil gelişimi olan 5-7 yaş arasındaki çocuklara uygulamıştır. Programda kafiye farkındalığı, fonem ayırma, birleştirme ve değiştirme gibi fonolojik farkındalık becerileri hedef olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada programın; fonolojik farkındalık becerileri, okuryazarlık gelişimi ve konuşma üretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları; Gillon tarafından geliştirilen fonolojik farkındalık eğitim programının, dil bozukluğu olan çocukların okuma becerileri ve fonolojik farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ek olarak programın, konuşma üretme becerileri üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılığı değerlendirmek üzere yapılan izleme çalışmasında da programın, çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini koruduğu görülmüştür (Gillon, 2002).

Byrne ve Fielding-Barnsley (1991) geliştirdikleri program ile okul öncesi dönemdeki çocukların sözcükleri oluşturan fonemleri ayırt etmesi amaçlanmaktadır. Program 12 hafta süre ile deney grubunda yer alan 64 çocuğa küçük grup müdahalesi şeklinde uygulanmıştır. Öntest ve sontest puanlarına göre kontrol grubundaki çocuklara kıyasla program deney

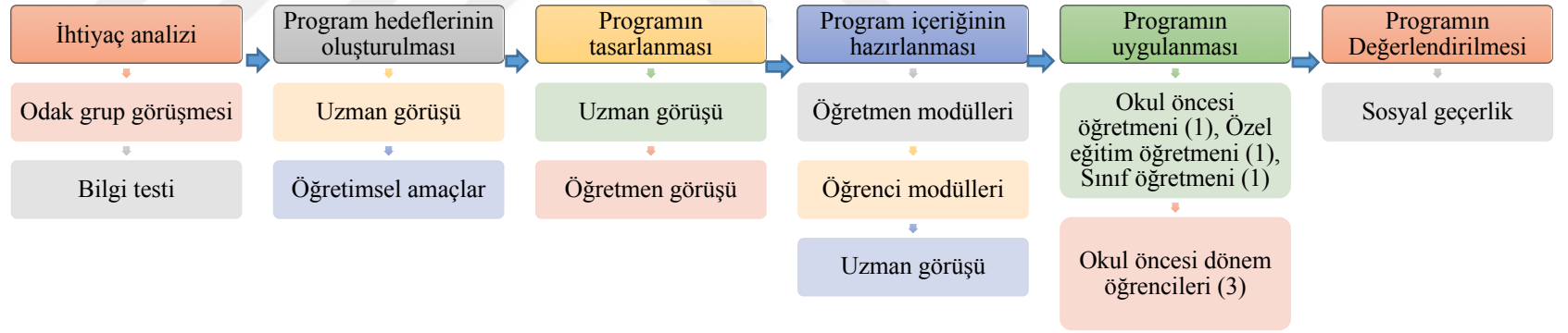
grubundaki çocukların fonemik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Araştırma sonuçlarında, fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin birlikte sunulmasının gerekliliği vurgulanmış ancak alfabe kurallarını öğrenmek için bu eğitimin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Uluslararası alanyazında yer alan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, fonolojik farkındalık eğitim programlarının fonolojik farkındalık becerilerinin sadece birkaçını ele aldığı (örneğin, sadece sesbirim farkındalığı), bütün becerilere ilişkin görevleri kapsayan bir programın yer almadığı söylenebilir. Bununla birlikte geliştirilen fonolojik farkındalık eğitim programlarının ya sadece öğrencileri hedef aldığı ya da sadece öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programı olarak hazırlandığı görülmektedir. Hem öğrencilere fonolojik farkındalık becerilerini kazandırmayı hedefleyen hem de öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerini geliştirmeyi destekleyen bir fonolojik farkındalık eğitim programına rastlanmamıştır. Bununla birlikte fonolojik farkındalığa ilişkin eğitim programları ile hem öğretmenlerin bilgi düzeyinin geliştiği ve bu durumun öğretim becerilerine yansıdığı, hem de öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin geliştiği alanyazındaki araştırmalar sonucunda belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Süreci

Okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerine dayalı olarak ADDIE tasarım modeli temelinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerini arttırmaya ve zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocuklara fonolojik farkındalık becerilerini kazandırmaya yönelik modülleri içeren FONFAR programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. ADDIE'nin; Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Develop), Uygulama (Implement) ve Değerlendirme (Evaluation) olarak açılımı yapılmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, FONFAR programının içeriğini belirlemek amacıyla, odak grup görüşmesi yapılarak okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin fonolojik farkındalık öğretime ve fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerine ilişkin gereksinimleri ortaya koyulmuş ve ek olarak öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bilgi testi geliştirilerek uygulanmıştır. Odak grup görüşmesi ve bilgi testi doğrultusunda yapılan ihtiyaç analizine dayalı olarak fonolojik farkındalık öğretmen bilgilendirme modüllerini ve fonolojik farkındalık becerilerine yönelik tüm aşamaların yer aldığı öğrenci öğretim ve etkinlik modüllerini içeren FONFAR programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama aşamasının ardından FONFAR programına son şekli verilmiştir. Bu bölümde; araştırma deseni, çalışma grubu, araç-gereçler, araştırmacı, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve Web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programını geliştirme (FONFAR) süreçlerine ait bilgilere yer verilmiştir. Şekil 2.1'de araştırmada takip edilen süreç yer verilmektedir.



Şekil 2.1. Araştırmada takip edilen süreç

2.2. Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı; zayıf fonolojik farkındalık becerileri geliştirmeye yönelik öğretmenler ve çocuklar için FONFAR eğitim programını geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı olan Tip 1 Tasarım ve Geliştirme Araştırma yöntemi (DDR) kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma (TTA), uygulama ve teori arasındaki boşluğu kapatmayı amaçlayan ve 21. yüzyılın başlarında ortaya çıkan uygulamalı bir araştırma yöntemidir (Reimann, 2011). Tasarım tabanlı araştırmalar, e-öğrenme ortam ve materyallerinin geliştirildiği araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Tasarım tabanlı araştırmalar, e-öğrenme ortamının tasarım ve geliştirme süreçlerine odaklanmaktadır (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı, 2011). Tasarım tabanlı araştırma; eğitim uygulamalarını iyileştirmek amacıyla yapılan döngüsel analizler, tasarım, geliştirme ve uygulama aşamalarının araştırmacı ile katılımcı işbirliğinde gerçek uygulama ortamında yapıldığı bağlama duyarlı kuram ve ilkelerin geliştirilmesine yönelik esnek ve sistematik bir yöntemdir (Wang ve Hannafin, 2005). Bununla birlikte tasarım tabanlı araştırma sürecinde araştırmacı, hedef grubun içinde bulunduğu koşulları onların bakış açısıyla derinlemesine inceler (Kelly, 2003). Tip 1 Tasarım ve Geliştirme Araştırmasında araştırmacılar, problem durumlara yönelik farklı ürünler ve yeni öğretim materyali geliştirilmesine odaklanmaktadır (Richey ve Klein, 2014). Bu çalışma ile FONFAR ile yeni bir ürünün geliştirilmesi ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir. FONFAR ise ADDIE tasarım modelinin aşamaları temelinde geliştirilmiştir. Tasarım tabanlı araştırma çerçevesinde fonolojik farkındalık Web yazılımı geliştirilmiş, geliştirme süreçlerinin ve geliştirilen programın değerlendirilmesi yapılmış ve bu süreçlerin sonucunda program nihai haline getirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında ise program yeniden gözden geçirilerek geliştirme süreci tamamlanmıştır.

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; (a) ihtiyaç analizi sürecinde odak grup görüşmesine katılan öğretmenler, (b) pilot çalışmaya katılan öğretmenler ve (c) pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı 60-68 ay aralığındaki üç çocuk oluşturmaktadır. Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırmanın çalışma grubunu belirlemeden önce 29.01.2020 tarihli ve 4339 protokol numaralı etik uygunluk belgesi alınmıştır (Ek-2). İhtiyaç analizi süreci için 2020-2021 öğretim yılını

kapsayacak şekilde Eskişehir ilindeki özel eğitim anaokullarında, ilkokul birinci sınıfta ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilebilmesine ilişkin Eskişehir Valiliği'nden yazılı izin alınmıştır (Ek-3). Ancak COVID-19 küresel salgını sonucunda MEB'e bağlı tüm okulların kapatılması nedeniyle gereksinim analizi çevrimiçi ortamda odak grup görüşmesi yapılarak gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinin bir diğer adımı olan Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi geliştirilerek çevrimiçi bir şekilde Türkiye'de görev yapan çalışmaya katılmaya gönüllü okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu öğretmenler, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme ile belirli kişiler, durumlar ya da nesneler için tanımlanan bir takım özellikler ölçüt olarak belirlenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

2.1.1. İhtiyaç analizi aşamasına katılan öğretmenler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanması talep edilen müfredata göre fonolojik farkındalık becerilerini çalışmakla yükümlü branşlardan ölçüt örnekleme yoluyla seçilen gönüllü öğretmenlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce tüm öğretmenlerden gönüllü katılımlarına ilişkin bilgilendirici onam alınmıştır (Ek-4). Odak grup görüşmesine iki okulöncesi öğretmeni, birinci sınıfta okutan iki sınıf öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmen katılmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin demografik özellikleri*

Katılımcı*	Öğretmenlik branşı	Eğitim düzeyi	Cinsiyet	Meslekte çalışma süresi	Çalışma Yeri
K1	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Kadın	25	Malatya
K2	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Kadın	6	Malatya
K3	Okul Öncesi Öğretmeni	Doktora	Kadın	15	Eskişehir
K4	Okul Öncesi Öğretmeni	Yüksek Lisans	Kadın	14	Eskişehir
K5	Özel Eğitim Öğretmeni	Yüksek Lisans	Erkek	16	Kastamonu
K6	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Kadın	2	Bursa

* Öğretmen isimlerine verilen katılımcı kod numaralarıdır.

Öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri 2-25 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyleri üç öğretmen lisans, iki öğretmen yüksek lisans ve bir öğretmen doktora mezunu olmak üzere farklılaşmaktadır. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında Türkiye genelinde okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve gönüllü olarak Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi'ni yanıtlayan 246 öğretmene ilişkin demografik bilgilere Tablo 2.2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. *Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi'ni yanıtlayan öğretmenlerin demografik özellikleri*

Cinsiyet	F	%	Eğitim düzeyi	F	%
Kadın	180	73,2	Lisans	207	84,1
Erkek	66	26,8	Yüksek Lisans	37	15
			Doktora	2	0,8
Σ	246	100	Σ	246	100
Lisans Branşı	F	%	Meslekte Çalışma Süresi (yıl)	F	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	40	16,3	1 yıldan az	15	6,1
Özel Eğitim Öğretmenliği	149	60,6	1-3 yıl	49	19,9
Sınıf Öğretmenliği	57	23,2	4-6 yıl	64	26
Σ	246	100	7-9 yıl	25	10,2
			10 yıl ve üstü	93	37,8
			Σ	246	100
Fonolojik/sesbilgisel farkındalık hakkında bilgi sahibi olma	F	%			
Evet	154	62,6			
Hayır	92	37,4			
Σ	246	100			

2.1.2. Pilot uygulama aşamasına katılan öğretmenler ve öğrenciler

Araştırmanın pilot uygulama aşamasında bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmen katılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin üçü de lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 9-12 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlere ilişkin

demografik bilgiye Tablo 2.3’de yer verilmiştir. Araştırmanın pilot uygulama aşamasına anadili Türkçe olan herhangi bir tanısı ve yetersizliği olmayan tipik gelişim gösteren üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 60-68 ay aralığında değişkenlik göstermektedir. Üç öğrenci de anasınıfına devam etmektedir. Pilot uygulamaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiye Tablo 2.4’de yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri*

Katılımcı*	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim düzeyi	Cinsiyet	Meslekte çalışma süresi
Melda	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Kadın	9
Fatih	Özel Eğitim Öğretmeni	Lisans	Erkek	6
Canan	Okul Öncesi Öğretmeni	Lisans	Kadın	12

*Katılımcı isimleri öğretmenlere verilen kod isimlerdir.

Tablo 2.4. *Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri*

Katılımcı*	Yaş	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet
Kaan	68 ay	Anasınıfı	Erkek
Ege	60 ay	Anasınıfı	Erkek
Öykü	65 ay	Anasınıfı	Kadın

*Katılımcı isimleri öğrencilere verilen kod isimlerdir.

2.2. Araştırmacı

Web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programı (FONFAR), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı’nda doktora öğrencisi olan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı lisans ve yüksek lisans derecesini Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından almıştır. İkinci yüksek lisansını ise Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan Dil ve Konuşma Terapisi Programı’nda tamamlayarak uzman dil ve konuşma terapisti unvanını almıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışan araştırmacı, dil becerileri ve erken okuryazarlık becerilerine ilişkin

sistemantik ğretim yapma konusunda on yıllık deneyime sahiptir. Araştırmacı aynı zamanda 2022-2023 Güz dönemi Anadolu niversitesi zel Eğitim ğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan Erken Okuryazarlık Becerileri seçmeli dersini yrrtmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ihtiyaç analizi sürecinde; odak grup görüşmesi aşamasında ğretmen onam formu (Ek-4), odak grup görüşmesi ğretmen demografik bilgi formu (Ek-5), uzman görüşü formu (Ek-6), görüşme soruları formu (Ek-7), görüşmeleri kaydetmek amacıyla bilgisayar, Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi (FFBT) soruları (Ek-8), bilgi testi uzman görüşü formu (Ek-9) kullanılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama sürecinde; FONFAR modüllerine erişim için dizüstü bilgisayar, ğretmen gönüllü katılım formu (Ek-10), veli izin formu (Ek-11), ocuk bilgi formu (Ek-12), görünüş ve kapsam geçerliği formu (Ek-13), FONFAR uygulama güvenirliği formu (Ek-14), ğretmen modülleri sosyal geçerlik formu (Ek-15) ve ğrenci modülleri sosyal geçerlik formu (Ek-16) kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ihtiyaç analizinin ilk basamağı odak grup görüşmesinde veriler evrimii Zoom uygulaması üzerinden toplanmıştır. Odak grup görüşmesine iki okul öncesi, iki özel eğitim ve iki sınıf olmak üzere toplam altı ğretmen, araştırmacı ve bir raportör katılmıştır. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında ise öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 20 soruluk Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi ile veri toplanmıştır. Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi evrimii olarak hazırlandıktan sonra bilgi testinin yazılı ve online biçimi arasında fark olup olmadığı, bağlantı linkinin çalışıp çalışmadığı, her soruda tek bir seçeneğin işaretlenebilmesi, boş bırakılan tek bir soruda bile bilgi testinin tamamlanamaması koşulları özel eğitim alanında doktora yapan bir özel eğitim uzmanı ve araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. İki kontrol verisi katılımcılarla online bağlantı linki paylaşılmadan önce sistemden silinmiştir. Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi online olarak okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine web temelli uygulamalar ve sosyal medya yoluyla ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bilgi testi, gnllllk esasına göre yanıtlanmıştır. Bilgi testinin sunuş bölümünde katılımcılara, özel ve

kişisel bilgilerinin paylaşılmayacağı sadece test sonuçlarının raporlaştırılacağı bilgisi verilmiştir.

Araştırmanın geliştirme aşamasında FONFAR öğretmen ve öğrenci modüllerine ilişkin kazanımlar yazılarak web sitesi hazırlanmıştır. FONFAR öğretmen modüllerinde; bilgi notları, örnek uygulama videoları ve uzmanından dinleyelim anlatım videoları yer almıştır. Web sitesinde yer alan içerik tasarımına ilişkin görünüş ve kapsam geçerliği için veri toplamak amacıyla yedi uzmana araştırmacı tarafından hazırlanan form gönderilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşaması olan pilot uygulama sürecinde veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan öntest sontest soruları ile toplanmıştır. FONFAR web sitesindeki her bir öğretmen modülüne giriş yapmadan önce öntest soruları yanıtlanmış ve modül tamamlandıktan sonra sontest olarak aynı sorular sorulmuştur. Öntest sontest soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve doktora derecesine sahip beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Öğrenci modüllerinde ise her bir modülün içeriğindeki etkinliklerle aynı beceri kazanımını hedefleyen ancak farklı etkinliklerden oluşan öntest sontest etkinlikleri hazırlanmıştır. Öğrenci öntest sonucu ölçütü karşıladıysa bir sonraki modülün öntest etkinliklerine geçiş yapabilmektedir. Ancak öntestte ölçütü karşılamayan öğrenciler, modülün öğretim etkinliklerine geçiş yapmakta ve etkinlikleri tamamladıktan sonra sontest etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Öntest sontest etkinlikleri, araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanmıştır. Bununla birlikte özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir uzman ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Etkinlikler uzmanlardan gelen görüşlere göre yeniden düzenlenerek web sitesinde yayınlanmıştır.

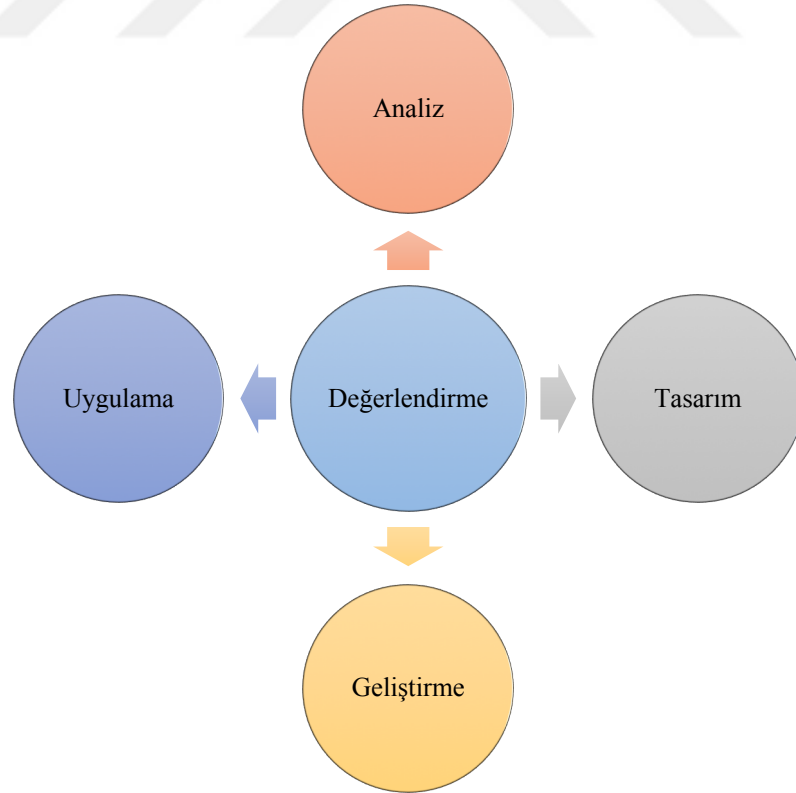
Araştırmanın değerlendirme aşamasında ise pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden ve pilot uygulamayı öğrencileriyle gerçekleştiren okul öncesi öğretmeninden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi, araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen modülleri sosyal geçerlik formu ve öğrenci modülleri sosyal geçerlik formu ile toplanmıştır. Sosyal geçerlik formunda yer alan sorular için özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda soru formu düzenlenmiş son hali verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer özellikteki verilerin, belirli temalara göre bir araya getirilmesi sonucu düzenlenmesi ile yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi sonucunda beş ana tema ve bu ana temaların altında yer alan 28 alt tema ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşme verileri analiz edilmeden önce araştırmacı, bilgisayarda kayıt altına alınan görüşmeyi dinleyerek ses kayıtlarının dökümünü gerçekleştirmiştir. Araştırmacı dökümü gerçekleştirirken her bir öğretmene kod isim vermiş ve konuşmaları hiçbir değişiklik yapmadan duyduğu şekliyle sırasıyla yazıya aktarmıştır. Odak grup görüşmesinin yazıya dökümünün tamamlanmasının ardından araştırmacı verileri tekrar okuyarak olası temaları belirlemiştir. Analiz aşamasında ise öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda soru başlıkları altında aynı anlamı ifade eden cümleler araştırmacı tarafından birleştirilerek kodlar belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar birleştirilerek ortak yönler ve temalar belirlenmiştir. İlk temalar oluşturulduktan sonra danışman ve doktora derecesine sahip bir uzman tarafından tema ve alt temalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Danışman ve uzmandan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda tema ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir. Alanyazın ve araştırma soruları doğrultusunda tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi'nden elde edilen veriler online olarak excel sayfasına aktarılmaktadır. Bu veriler, Statistical Program for Social Sciences (SPSS 24) kullanılarak ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik değerleri analiz edilerek rapor edilmiştir. Pilot uygulama sonucu öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ise modüllerde yer alan öntest sontest yanıtları doğrultusunda başarı yüzdesi farkı hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir. Sosyal geçerlik verileri ise öğretmen modülleri ve öğrenci modüllerine ilişkin sosyal geçerlik formlarının öğretmenler tarafından doldurulmasıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri ise öğretmen tarafından uygulanan öğrenci modüllerinin tamamının araştırmacı tarafından izlenmesi sonucu FONFAR uygulama güvenilirliği formunun doldurulmasıyla uygulama güvenilirliği yüzdelerinin hesaplanmasında $\frac{\text{Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı}}{\text{Planlanan uygulamacı davranışı sayısı}} \times 100$ (Erbaş, 2012) formülü kullanılarak analiz edilmiştir.

2.6. Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programını (FONFAR) Geliştirme

Bu araştırmada web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programı ADDIE yaklaşımı doğrultusunda hazırlanmıştır. ADDIE'nin temel bileşenleri uygulamadan uygulamaya değişmemekte ancak uygulandığı ortama göre bileşenlerde çeşitli değişiklikler yapılabilmektedir. ADDIE'nin temel aldığı eğitim felsefesi; amaçlı öğrenmenin sunulduğu özgün, öğrenci merkezli, yenilikçi ve cesaretlendirici bileşenlerle ilişkili olmaktadır (Günay, 2016). Şekil 2.2'te ADDIE aşamalarına ilişkin akış şemasına yer verilmektedir. ADDIE, öğretmen gibi bir rehberin eşliğinde öğrenme sürecindeki bilgi ve becerilerin kazanımını kolaylaştırmaktadır. Süreçte öğrenci ve öğretmenin görevleri bellidir ve bilginin yapılandırılmasını gerektirmektedir. Süreçteki tüm bileşenler birbiri ile etkileşim halinde olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak ADDIE, sistematik öğretim tasarımı olarak kabul edilmektedir ve özellikle e-öğrenme'nin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitimde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.



Şekil 2.2. ADDIE şeması (Günay, 2016)

2.6.1. Analiz Aşaması

İlk aşama olan Analiz’de, hedef kitlenin gereksinimlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. İhtiyaç analizi bu süreçte sıklıkla başvuru tekniklerdir. Bu araştırmada analiz aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına göre fonolojik farkındalık becerilerini çalışmakla yükümlü öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmış ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler sonucunda daha geniş hedef kitleden bilgi toplamak amacıyla geliştirilen “Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi” uygulanmıştır. Analiz bileşeninde ortaya çıkan gereksinimlerin giderilmesi için Tasarım bileşeninde yapılması gerekenler belirlenecektir (Gecü-Parmaksız, 2016). Analiz aşamasında verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması adımları yer almaktadır.

2.6.1.1. Verilerin toplanması

Analiz basamağında veriler odak grup görüşmesi ve odak grup görüşmesinden elde edilen temalar doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi yoluyla toplanmıştır. İhtiyaç analizinin ilk aşamasında öğretmenlerin, fonolojik farkındalık becerilerini öğretme-öğrenme süreçlerindeki mevcut durumları, bu süreçlerdeki deneyimleri, yaşadıkları güçlükler ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Belirlenen amaçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve okullarda takip edilmesi istenilen müfredata göre fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin kazanımların yer aldığı branşlardan seçilen öğretmenlerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen gereksinimlerini ve web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programına ilişkin önerilerini belirlemek amacıyla odak grup görüşme soru formu hazırlanmıştır. Odak grup görüşme taslak sorularının kapsam geçerliği yönünden incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruların uygunluğu doktora derecesine sahip nitel araştırma deneyimi olan beş uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre soru ifadeleri düzenlenmiş ve bazı sorular tek bir soru olacak şekilde birleştirilmiştir. Odak grup görüşme soru formunda; öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin deneyimleri, öğretim planlamaları, yaşadıkları güçlükler ve önerilerine yönelik beş soru yer almaktadır.

Araştırmacı, odak grup görüşmesini gerçekleştirmeden önce çevrimiçi ortamda iki özel eğitim öğretmeni ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmen ve bir raporör ile pilot odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. Pilot odak grup görüşmesinin

ardından görüşme kaydı izlenerek danışman tarafından araştırmacıya geri bildirim verilmiş ve sorularda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Pilot odak grup görüşmesinin ardından odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 01.05.2021’de odak grup görüşmesi zoom adlı çevrimiçi uygulama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine iki okulöncesi öğretmeni, birinci sınıfı okutan iki sınıf öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmen katılmıştır. Odak grup görüşmesinin moderatörlüğü araştırmacı tarafından yapılmış ayrıca görüşmeye nitel araştırma yöntemleri dersi almış özel eğitim alanında doktora yapan bir raportör katılmıştır. Hazırlanan sorular sırasıyla sorularak her öğretmenin her soruya yanıt vermesi, görüş ve deneyimlerini paylaşması sağlanmıştır. Odak grup görüşmesi sürecinin uygulaması şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Açılış: Katılımcıların bir/iki dakika gibi bir sürede kendini tanıtmaları.
2. Giriş soruları: Bir veya iki sorunun konuya giriş amaçlı tartışılması.
3. Anahtar sorular: Odak grubun temel sorularının sorulması.
4. Kapanış sorusu: Son bir sorunun sorulması (5-10 dakika).
5. Final sorusu: Katılımcılara eklemek istedikleri bir konu olup olmadığının sorulması.

Odak grup görüşmesi ortalama 120 dakika sürmüştür. Görüşmenin kayıt altına alınmasına ilişkin katılımcıların yazılı ve sözlü bir şekilde onay vermeleri sonucunda görüşme süreci kayıt altına alınmıştır. Odak grup görüşmesi kayıtları dinlenerek elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan araştırma doğrudan yazıya aktarılmıştır. Transkripsiyon süreci sonunda 50 sayfa döküm elde edilmiştir.

Odak grup görüşmesinde öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular ışığında, genel bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan anahtar temalar ihtiyaç analizinin ikinci adımı olan nicel veri toplama aracı “Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi” için temel oluşturmuştur. İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında odak grup görüşmesinden elde edilen temalar doğrultusunda alanyazında yer alan fonolojik farkındalık bilgi, tutum ve becerilerini araştıran araştırmalar belirlenmiştir. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenliği lisans ders içerikleri incelenmiş ve kazanımlar not edilmiştir. Bununla birlikte fonolojik farkındalık becerilerini içeren okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim müfredatları ve öğrenci kazanımları incelenmiştir. Elde edilen tüm bulgular temelinde olası soru alanları belirlenmiş ve bilgi testi soruları hazırlanmıştır. Bloom’un güncellenmiş taksonomisine

dayalı çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu ve doğru yanlış soru tiplerinde 60 soru oluşturulmuştur. Bu sorular program geliştirme alanında doktora derecesine sahip bir, dil ve konuşma terapisi alanında doktora derecesine sahip bir ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir olmak üzere toplam üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda soruların temalara göre dağılımı yeniden düzenlenmiştir. Aynı zamanda bilgi testi sorularında kapsam geçerliği sağlayabilmek amacıyla konularda dengeli dağılım gözetilerek bilişsel süreç ve bilgi birikimi matrisine göre sorular yazılmıştır (Ek-17). Bu sorular 20 uzmanın görüşüne sunulmuştur (Ek-9). Uzmanlar en az doktora derecesine sahip, fonolojik farkındalık becerileri konu alanında yetkin, araştırma yöntemleri ve ölçme bilgisine sahip ve ölçme aracının insan davranışları üzerindeki etkisini analiz edebilen kişilerden seçilmiştir. Seçilen uzmanlarda gönüllülük esas alınmıştır. Bilgi testi sorularına yönelik görüş bildiren uzmanların yanıtları incelenmiş ve sorunun bilgi testinden çıkarılıp çıkarılmamasına yönelik karar, Lawshe (1975) tarafından kapsam geçerliğine yönelik geliştirilmiş olan niceliksel yaklaşıma göre verilmiştir. Uzman görüşleri değerlendirilirken bir soru üzerinde eğer uzmanların yarısından fazlası tarafından “uygundur” görüşü bildirildiyse o sorunun belirli bir düzeyde kapsam geçerliği olduğu kabul edilmiştir. Eğer bir soru uzmanların %50’sinin altında bir sayıda “uygundur” görüşü bildirdiyse eşitlik negatif çıkmış ve o soru bilgi testinden çıkarılmıştır. Uzmanların yarısının bir soruya “uygundur” diğer yarısının ise “uygun değildir” şeklinde görüş bildirdiği durumlarda eşitliğin sıfır olması sonucu sıfır değerine sahip sorular da bilgi testinden çıkarılmıştır. Lawshe kapsam geçerliği oranı aşağıda yer alan formül kullanılarak hesaplanmıştır (Adıgüzel, 2019).

KGO: Kapsam geçerlik oranı

GU: Gerekli (Uygundur) diyen uzman sayısı

TU: Toplam uzman sayısı

$$KGO = \frac{GU - (\frac{TU}{2})}{(\frac{TU}{2})}$$

Bu formül kullanılarak bilgi testindeki her bir soru için KGO’lar hesaplanmış ve tablo değerleri ile karşılaştırılmıştır. Asgari KGO değeri hesaplanarak bu değerin altında kalan tüm sorular testten çıkarılmıştır. Kalan soru maddelerinin KGO değeri aritmetik ortalaması

alınarak ve “Kapsam Geçerlik İndeksi” hesaplanmıştır. Bu değerin 0,67’nin üzerinde olması beklenmektedir. Ortalamanın 0,67’nin altında olması durumunda temalara göre soru dağılımları dikkate alınarak en düşük KGO’ya sahip sorular arasından çıkarma işlemi yapılmıştır (Ek-18). Bu doğrultuda 20 soru maddesi testten çıkarılmıştır. Araştırmacı kapsam geçerliğinde kalan soruların 2/3’ünü hazırlamış olduğu kodlarla birlikte uzmana göndererek görüş belirtmesini istemiştir. Uzman görüşünün araştırmacı ile uyumuna yönelik güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı hesaplaması için aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 2013).

Görüş birliği (GB)

Görüş Ayrılığı (GA)

- ▶ $GB/(GB+GA) = 24: (24+3)= 0.88$
- ▶ Tutarlık oranı %70’in üzerindedir.

Soruların açıklığı ve anlaşılabilirliğinin denetlenmesi ve ortalama testi çözme süresinin belirlenmesi için üç ön uygulama (bir okul öncesi öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni) yapılmıştır. Ön uygulamada yer alan katılımcılar asıl uygulamaya dahil edilmemiştir. Ön uygulama katılımcılarından sorular hakkındaki düşünceleri ve önerileri alınarak soru ifadeleri düzenlenmiştir. Bilgi testi soruları hazırlandıktan sonra madde analizlerinin yapılması için 40 sorudan oluşan bilgi testi hedef kitle ile benzer özellikler gösteren 53 kişiye online olarak uygulanmıştır. Her bir maddenin ayırt edicilik ve madde güçlük indeksi hesaplanarak madde analizleri yapılmıştır (Ek-19). Her bir maddenin ayırt edicilik (t değerinin negatif olmaması $p < .05$ olması gereklidir) ve madde güçlük indeksi (0.20 ile 0.80 aralığında olmalı) hesaplanarak madde analizleri yapılmıştır. Madde ayırt edicilik analizi sonucunda bağımsız örneklem t-testi sonucunda $sig > .05$ olan ve t değeri negatif olan tüm maddeler güçlük indekslerine bakılmaksızın çıkarılmıştır. Bu doğrultuda toplam 15 madde çıkarılmıştır (Alpar, 2012; Büyüköztürk, 2010). Madde güçlük indeksi hesaplamalarında ise p değerine göre aşağıda verilen aralıklar kullanılmıştır.

$0.20 \leq p \leq 0.40$ zor

$0.41 \leq p \leq 0.60$ orta

$0.61 \leq p \leq 0.80$ kolay

Bu doğrultuda “kolay” aralığında çıkan beş madde daha testten çıkarılmıştır. “Zor” aralığında çıkan bir maddenin ise testte kalması araştırmacı ve danışman tarafından istenildiği için çıkarılmamıştır. Madde analizleri sonucu çoktan seçmeli 13 soru, açık uçlu 6 soru, boşluk doldurma 1 soru olmak üzere toplam 20 soruluk bir bilgi testi elde edilmiştir. Bilgi testinin iç güvenirlik katsayısı ise Cronbach Alpha değeri ile hesaplatılmıştır. Analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri .855 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliğinde yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Tüm bu analizlerin ardından son aşamada bilgi testi, çevrimiçi olarak hazırlandıktan sonra paylaşılan bağlantının çalışması, bilgi testinin yazılı formu ile online biçimi arasında herhangi bir farklılık söz konusu olup olmadığı, her maddede tek bir seçeneğin işaretlenebiliyor olması, tüm maddeler yanıtlanmadan bilgi testinin sonlandırılmaması koşulları, özel eğitim alanında bir doktora öğrencisi ve araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Bu iki kontrol verisi, bilgi testinin online linki öğretmenlerle paylaşılmadan önce excel sayfasından silinmiştir. Yapılan tüm kontrollerin ardından hazırlanan bilgi testi online olarak okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine web temelli uygulamalar ve sosyal medya aracılığıyla ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bilgi testi toplam 246 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Bilgi testini yanıtlamak için katılıyorum kutucuğu işaretlenmektedir. Dolayısıyla bilgi testini yanıtlamak gönüllülük esasına dayandığı için ek bir katılımcı onam formu hazırlanmamıştır. Bilgi testinin sunuş bölümünde, katılımcıların kişisel bilgilerinin istenmediği ve araştırma kapsamında sadece bilgi testi sonuçlarının rapor olarak sunulacağı bilgisine yer verilmiştir.

2.6.1.2. Verilerin analizi

Odak grup görüşme verilerinin analizinde araştırmacı tarafından yapılan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer özellikteki verilerin, belirli temalara göre bir araya getirilmesi sonucu düzenlenmesi ile yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi sonucunda beş ana tema ve bu ana temaların altında yer alan 28 alt tema ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşme verileri analiz edilmeden önce araştırmacı, bilgisayarda kayıt altına alınan görüşmeyi dinleyerek ses kayıtlarının dökümünü gerçekleştirmiştir. Araştırmacı dökümü gerçekleştirirken her bir öğretmene kod isim vermiş ve konuşmaları hiçbir değişiklik yapmadan duyduğu şekliyle sırasıyla yazıya aktarmıştır. Odak grup görüşmesinin yazıya

dökümünün tamamlanmasının ardından araştırmacı verileri tekrar okuyarak olası temaları belirlemiştir. Analiz aşamasında ise öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda soru başlıkları altında aynı anlamı ifade eden cümleler araştırmacı tarafından birleştirilerek kodlar belirlenmiştir. Oluşturulan kodlar birleştirilerek ortak yönler ve temalar belirlenmiştir. İlk temalar oluşturulduktan sonra danışman ve doktora derecesine sahip bir uzman tarafından tema ve alt temalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Danışman ve uzmandan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda tema ve alt temalar yeniden düzenlenmiştir. Alanyazın ve araştırma soruları doğrultusunda tema ve alt temalara son şekli verilmiştir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların doğruluğunu ortaya koymak amacıyla güvenilirlik ve inandırıcılıkla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Analizlerin tamamlanmasından sonra hazırlanan tüm rapor odak grup görüşmesine katılan öğretmenlere gönderilmiştir. Katılımcı teyidi ile öğretmenlere odak grup görüşmesinden elde edilen bulguların kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı sorulmuştur (Başkale, 2016). Öğretmenler raporda yer alan tüm verilerin kendi ifadelerini yansıttığını belirtmişlerdir. Güvenirlik verileri ise iki aşamada toplanmıştır. Analiz öncesinde odak grup görüşmesinin dökümü tamamlandıktan sonra dökümlerle görüşme kaydının tutarlılığı özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Uzman, kontroller sonucunda herhangi bir farklılık bulunmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Güvenirlik verisinin ikinci aşamasında ise araştırmacı ve danışman tarafından yapılan kodlama güvenilirliği yapılmıştır. Bu aşamada birbirine kavramsal olarak yakın kodlar birleştirilmiştir. Bu kodlamaların ardından araştırmacı ve danışman tarafından bağımsız olarak oluşturulan tema ve alt temalar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada ortaya çıkan görüş ayrılıkları, veriler yeniden okunarak uzlaşılan tema ve alt temalar sonucunda ortadan kaldırılmıştır. Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi'nin analizinde veriler online olarak excel sayfasına aktarılmaktadır. Elde edilen bu veriler, Statistical Program for Social Sciences (SPSS 24) kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilerek rapor edilmiştir. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeyleri ortalama, standart sapma ve frekans gibi betimsel istatistik hesaplamaları kullanılarak analiz edilmiştir.

2.6.1.3. Verilerin yorumlanması

İhtiyaç analizi aşamasının son basamağında verilerin yorumlanması yer almaktadır. Bu basamakta araştırmacı, odak grup görüşmesinden ve Fonolojik Farkındalık Bilgi Testinden elde edilen veriler sunulmuştur. Elde edilen nitel ve nicel bulgular doğrultusunda öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin gereksinimleri yorumlanmıştır.

2.6.2. Tasarım Aşaması

Tasarım aşaması, analiz aşamasından elde edilen verilere göre oluşturulacak programa ilişkin sürecin ve hedeflenen performans çıktılarının belirlendiği bölümdür (Muruganatham, 2015). Analiz aşamasından elde edilen veriler doğrultusunda programın öğretimsel amaçları ve kazanımları belirlenerek içeriğe ilişkin taslak oluşturulmuştur. Bu doğrultuda programın hedef kitlesini öğretmenler ve zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen ve çocuklara yönelik program kazanımları analiz verileri ve alanyazın doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmacı program kazanımlarını uygunluğunu değerlendirmek üzere özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmana, dil ve konuşma terapisi alanında doktora derecesine sahip bir uzmana ve program geliştirme alanında doktora derecesine sahip bir uzmana göndermiştir. Uzmanlardan elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda program kazanımları yeniden düzenlenmiştir. Programda iki ana amaç doğrultusunda alt öğretim amaçları belirlenmiştir.

2.6.3. Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşamasında, analiz ve tasarım aşamalarından elde edilen veriler temel alınarak programda yer alacak etkinlikler ve ürünler geliştirilmektedir (Muruganatham, 2015). Bu aşamanın amacı öğretim etkinliklerini ve materyallerini geliştirmektir. Bu aşamada araştırmacı ve danışman tarafından FONFAR öğretmen ve öğrenci modülleri hazırlanarak öğretimsel amaçlar doğrultusunda etkinlikler oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlikler özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman, okul öncesi öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilere göre etkinliklerin içerik ve görsel düzenlemeleri yapılmıştır. Programın web tasarımının oluşturulmasında bir görsel tasarımcı ve bir yazılımcı ile çalışılmıştır.

2.6.4. Uygulama Aşaması

Uygulama aşaması ister sınıf ortamında olsun ister web tabanlı olsun öğretimin gerçekleştirildiği basamaktır. Bu aşamanın amacı öğretimin etkili ve verimli bir şekilde sunulması olarak öğretimsel hedeflerin kazanımının sağlanmasıdır (Muruganantham, 2015; Ocak, 2015). Uygulama aşamasında FONFAR'ın pilot uygulaması üç öğretmen ve üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tasarımı tamamlanan FONFAR'ın öğretmen modülleri bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni tarafından tamamlanarak öntest sontest puanları raporlaştırılmıştır. Öğretmen modüllerini tamamlayan okul öncesi öğretmeni sınıfında fonolojik farkındalık önkoşul beceriler kontrol listesini uyguladığı ve önkoşul becerilere sahip olduğunu belirlediği ebeveynlerinin çalışmaya katılmasına izin verdiği üç öğrencisi ile FONFAR öğrenci etkinliklerini tamamlamıştır. Öğretmen öğrencisi ile FONFAR modüllerine ilişkin uygulama sürecini video kaydına alarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Elde edilen veriler, FONFAR pilot uygulama sürecine ilişkin bulgular başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.6.5. Değerlendirme Aşaması

ADDIE modelinin son basamağı olan değerlendirme aşamasında, programın ne derece etkili ve verimli olduğu belirlenmektedir (Ocak, 2015). Değerlendirme aşaması tüm aşamalar sırasında ve aşamalar arasında gerçekleştirilmektedir. Buna biçimlendirici değerlendirme adı verilmektedir. Bu değerlendirme türünün amacı programın son halini ortaya koymadan önce öğretim uygulamalarını iyileştirmektir. Diğer bir değerlendirme türü olan özetleyici değerlendirme, programın son hali uygulandıktan sonra gerçekleşmektedir. Programa ilişkin karar vermek için kullanılmaktadır. FONFAR değerlendirme aşamasında aşamalar içi ve aşamalar arası görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin beş uzmandan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda beş uzman görünüş ve kapsam geçerliğine ilişkin hazırlanan formda tüm maddelere uygundur yanıtını vermiştir. Bununla birlikte pilot uygulamaya katılan öğretmenlerden programa ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri ve bilgi düzeylerine ilişkin bulgular, FONFAR'ın pilot uygulama aşamasına katılan öğretmen ve öğrencilerin ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin bulgular ve FONFAR'ın sosyal geçerlik bulguları paylaşılmaktadır.

3.1. Okul Öncesi, Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Gereksinimleri ve Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Analiz aşamasında okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenleriyle odak grup görüşmesi yapılmış ve öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerinin öğretilmesine ilişkin görüş ve önerileri belirlenmiştir. Odak grup görüşmesinin analizi sonucunda 5 tema ve 31 alt tema elde edilmiştir. Analiz aşamasının bir diğer veri toplama aracı da odak grup görüşmesinden elde edilen temalar doğrultusunda daha fazla sayıda öğretmenden bilgi toplamak amacıyla geliştirilen “Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi” dir. İzleyen bölümde odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular açıklanmaktadır.

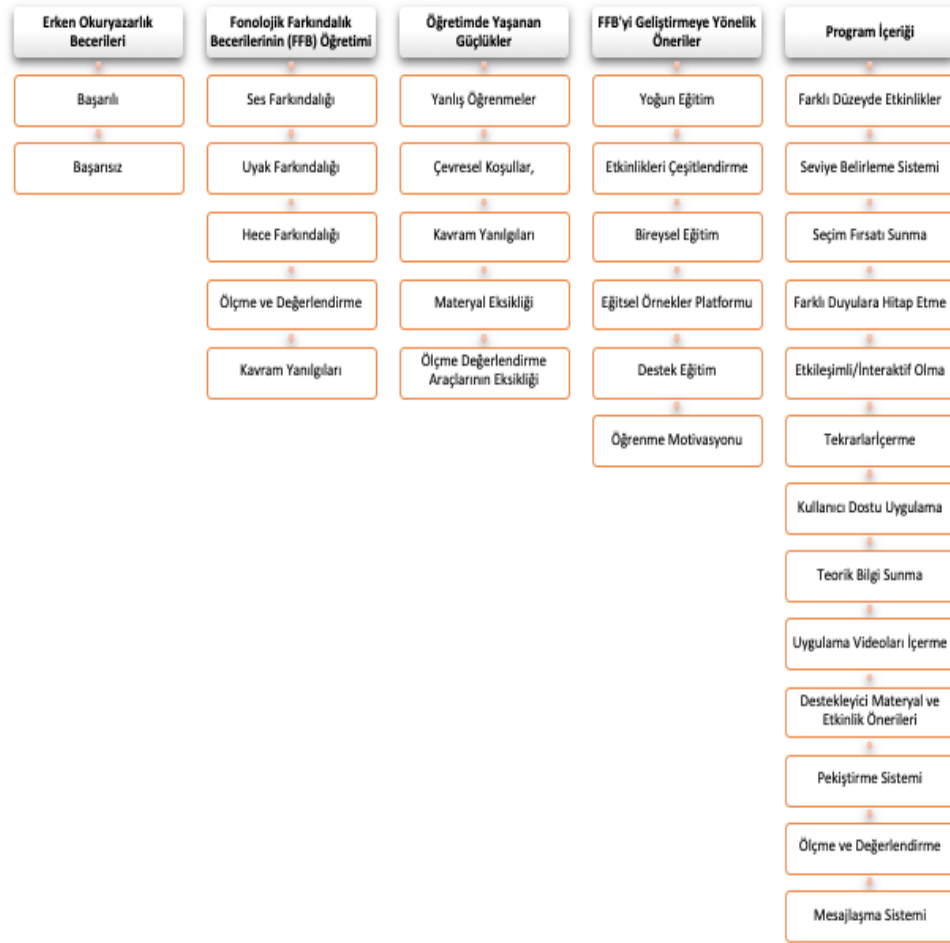
3.1.1. Okul Öncesi, Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Odak grup görüşmesinin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 3.1’de yer almaktadır. İzleyen bölümde temalar açıklanmakta ve öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar ile desteklenmektedir.

3.1.1.1. Erken okuryazarlık

Öğretmenlere çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde nasıl performans sergilediklerine ilişkin soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda “Erken okuryazarlık becerileri” teması ortaya çıkmıştır. Erken okuryazarlık teması Şekil 3.1’de görüldüğü üzere; (a) başarılı ve (b) başarısız olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde çocukların okuma yazmaya hazırlık performanslarını ifade ederken okul öncesi eğitimden, aile ve ev ortamından, önceki yanlış öğrenmelerden, özel gereksinimli olup olmama durumundan, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık

becerilerindeki bilgi, beceri ve tutumlarından söz ettikleri ve okul öncesi eğitime sıklıkla vurgu yaptıkları görülmektedir.



Şekil 3.1. Odak grup görüşmesi tema ve alt temaları

3.1.1.1.1. Başarılı

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık becerilerinde öğrencilerin nasıl performans sergilediği sorulduğunda gelen görüşlere göre “Başarılı” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okul öncesi eğitim alan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinde daha başarılı olduklarını ve okuma yazmaya daha hazır olduklarını söylemişlerdir. Okul öncesi eğitimin okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisine ilişkin katılımcılardan birisi (K3)

görüşlerini; “Eğer daha öncesinde bir okul öncesi eğitim yaşantısı geçirmişse genellikle hazırbulunuşluk düzeyleri normalin üzerinde bir şekilde geliyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak bu görüşü destekler nitelikte katılımcılardan birisi “Okulöncesi almış almamış çocuk ilk günden belli oluyor. Davranışları, kalem tutmasından öğrenme isteğinden belli oluyor. Okulöncesi alanlar hep daha önde ilerliyorlar” (K1) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretmenlerden bazıları (K1, K2) olumlu aile tutum ve davranışlarının öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık becerilerinde başarılı performans sergilemeleri üzerinde etkisi olduğunu söylemişlerdir. Bu doğrultuda evde aile desteği alan çocukların daha iyi performans sergilediklerini öğretmen K1; “...okulöncesi eğitimi almış çocukları bile geçebiliyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen K2 aile desteğinin önemini; “Aile tutumu çok önemli parmak kası geliştirecek etkinlikler oyun hamuru ile tanışmışsa daha iyi performans sergiliyorlar.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.1.2. Başarısız

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık becerilerinde öğrencilerin nasıl performans sergilediği sorulduğunda gelen görüşlere göre “Başarısız” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuldan veya aileden kaynaklı birtakım yanlış öğrenme yaşantılarının olması sonucu okuma yazmaya hazırlık becerilerinde zayıf performans sergilediklerine ilişkin görüşlerini öğretmenlerden K2; “Okul öncesi dönemde okuma adına yanlış yönlendirilmişse özellikle harflerin söylenişlerine ilişkin yanlış yönlendirilmişse okuma konusunda yanlış düzeltmek bizim için çok daha zor oluyor” sözleriyle ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim almayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerindeki performansını öğretmen K1 ise;

“Yani gerçekten okul öncesi eğitim mihenk taşı gibi”, “Aileler okuma yazma öğreticem diye pandemi sürecinden de dolayı çok yanlış öğretimler yapıyorlar. Harflerin ses temelli öğretimini yapamıyorlar be, ce şeklinde öğretim yapıyorlar. Bunu yaşadığım öğrenciler sınıfı geriden takip ediyorlar”

örnekleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte özel gereksinimi olan çocukların genel olarak okuma yazmaya hazırlık becerilerinde zayıf performans sergiledikleri, okuma yazma için gerekli ön koşul becerilere sahip olmadıkları yönünde görüşlerini öğretmen K5; “... normal çocuklar ilkokula

daha hazır gidebiliyorken özel gereksinimli olan çocuklarımızın biraz önce saydığım grup özellikle daha sınırlı düzeyde becerilerinin güçlendirilerek gittiğine şahit oluyoruz” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte bir diğer katılımcı öğretmen K3; “Özel gereksinimli değil bir grup değilse ya da grupta özel gereksinimli öğrencilerimiz yoksa çoğu bu farkındalığı kazanıyorlar” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.2. Fonolojik farkındalık becerilerinin öğretimi

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biri olan FFB’yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusu yöneltilerek öğretmenlerin FFB’nin öğretimine ilişkin deneyimlerini paylaşımları beklenmiştir. Öğretmenlerin tamamı daha çok ses farkındalığına yönelik tekerlemeler, şarkılar hikaye/masal kitapları, videolar, sesin geçtiği nesne/meyve isimleri bulma etkinlikleri gerçekleştirdiklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni katılımcılar fonolojik farkındalık becerilerinin uyak, hece farkındalığına yönelik de ritim çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda (a) ses farkındalığı (b) uyak farkındalığı (c) hece farkındalığı (d) ölçme ve değerlendirme ve (e) kavram yanılgıları alt temaları ortaya çıkmıştır.

3.1.1.2.1. Ses farkındalığı

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biri olan FFB’yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusuna yönelik deneyimlerinde daha çok ses farkındalığına yönelik etkinlikler yaptıklarını vurgulamışlardır. Ses farkındalığına yönelik yapmış olduğu planlamaları öğretmen K1;

“... elimizde belirli bir uygulamamız gereken bir programımız yok. Ama yıllarca işte okuma yazmayı öğretirken edindiğimiz deneyimlerden, tecrübelerden kendimiz araştırarak ilk önce ele aldığımız harfin sesini hissettirirken işte önce ben mesela bir hikaye, masal anlatıyorum. Ele aldığım sesi orda anlatırken vurgulayarak daha böyle bastırarak hissettirmeye çalışıyorum”

sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen K6 ise farklı olarak yaptığı etkinlikleri; “... sesi hissetme aşamasında genelde şarkılar üzerinden çalıştığımda hangi ses varsa onunla ilgili şarkıyı açıyorum. Ya da onunla ilgili bir tekerleme varsa bunu birlikte söylüyoruz” örnekleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.2.2. *Uyak farkındalığı*

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusuna yönelik yapmış oldukları etkinliklerde uyak farkındalığına yönelik etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Uyak farkındalığına yönelik yapmış oldukları etkinlikleri öğretmen K4, "Videolarda şarkı, hikaye ve tekerlemelere yer veriyoruz. Uyaklarda genelde hikayelerde bulup vurgu yapıyoruz" şeklinde sırlarken öğretmen K5 ise, "Uyak ve ses yinelemesi, yani çocuklarımızın kafiyeli olan kelimelerle olmayanları birbirinden ayırt etmesi" (K5) şeklinde etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir.

3.1.1.2.3. *Hece farkındalığı*

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusuna yönelik yapmış oldukları etkinliklerde hece farkındalığına yönelik etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir. Hece farkındalığında ritim çalışmaları, oyunlarla heceleme çalışmaları, isimlerini heceleme çalışmaları gibi etkinlikler planladıklarını öğretmen K3;

"...heceleme çalışmaları, ritimler eşliğinde örneğin çok da hoşlarına gidiyor bu, kendi isimlerini bu şekilde heceletiriyoruz. Hani bunu belki bir kurala bağlı şekilde anlatmıyoruz ama zamanla bunu kendiliğinden fark ediyoruz ki öğreniyorlar aslında. Oyunlarla öğreniyorlar..."

sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde bu etkinlikleri öğretmen K4; "... mesela hecelemeyi ritimle öğretiyoruz ritim aletleriyle heceleme çalışmaları yapıyoruz" örnekleriyle açıklamıştır.

3.1.1.2.4. *Ölçme ve değerlendirme*

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusuna yönelik yapmış oldukları etkinliklerde FFB'yi ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler planladıklarını ifade etmişlerdir. FFB ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde informal araçlar geliştirerek kullandıklarını öğretmen K5; "...önce çocuğumuzun fonolojik farkındalık becerileri ya da sesbilgisel farkındalık becerileri ne düzeyde onları belirlemeye yönelik çalışmalarımız oldu" sözleriyle dile getirirken kullandıkları araçları "... performans belirleme formları geliştirerek gelişimsel olarak okuma yazmanın öncülleri diyebileceğimiz içerikleri tespit ettik alanyazını takip ederek. Örneğin; çocuğun kitabın kapağını açması bile önemli, buna yönelik kontrol listeleri oluşturduk" cümleleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.2.5. Kavram yanılgıları

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken nasıl bir planlama yaptıkları sorusuna yönelik yapmış oldukları etkinliklerde, fonolojik farkındalık becerileri içerisinde yer almayan etkinlikleri de fonolojik farkındalık becerileri olarak ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda “kavram yanılgıları” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları (K3, K6), kitap anlatma ve harf bilgisi gibi fonolojik farkındalık becerileri içerisinde yer almayan becerilere yönelik etkinlikleri gerçekleştirdiklerini

“En sevdikleri, en keyif aldıkları kitabı okula getirmelerini istiyordum. Örneğin haftada bir kitap anlatma günümüz oluyordu. Her çocuğun sırası geldiğinde en sevdiği kitabı getirip onun resimlerine bakarak bize anlatmasını sağlıyordum” (K3), “Aynı şekilde ayırt etmede farklı harflerle beraber çocuğu o harflerin içinden bulmasını sağlıyoruz. Yani bu şekilde yaptığımız çalışmalar var çocuklarla” (K6)

örnekleriyle anlatmışlardır.

3.1.1.3. Öğretimde yaşanan güçlükler

Öğretmenlere FFB'yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda “Öğretimde yaşanan güçlükler” teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler FFB'nin öğretiminde yaşadıkları güçlüklerle yönelik deneyimlerini paylaşmışlar ve bu paylaşımlar sonucunda (a) yanlış öğrenmeler, (b) çevresel koşullar, (c) kavram yanılgıları, (d) materyal eksikliği, (e) ölçme değerlendirme araçlarının eksikliği olmak üzere beş alt tema ortaya çıkmıştır.

3.1.1.3.1. Yanlış öğrenmeler

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda öğrencilerin önceki yanlış öğrenmelerinin sonucu olarak FFB öğretiminde güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Önceki yanlış öğrenmelere ilişkin deneyimlerini öğretmen K2;

“En bariz yaşadığım benim farkettiğim güçlük özellikle de bu sene pandeminin sanırım en büyük etkilerinden biri bu “yanlış öğrenme”.. Yanlış öğrenilmiş şeyi düzeltmek hiç bilmeyen hiç duymamış çocuğa öğretmekten çok daha zor. “... harfin adını sesin adını söyleniş şeklini duyarken ki yanlış öğrenmeler bizi en çok zorlayan şey”

sözleriyle açıklamıştır.

Bu görüşü destekler nitelikte katılımcılardan birisi; “... bir öğrencim evine gittiğinde “Anne demiş sen bana yanlış öğretiyosun böyle değil öğretmenim böyle olmuycak diyor” annesi “öğretmenin bilmiyor” demiş” (K1) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.3.2. Çevresel koşullar

Öğretmenler, FFB’yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda çoğunlukla çevresel koşullar nedeniyle güçlük yaşadıkları görüşünü bildirmişlerdir. Bu çevresel koşulları; ailelerin çocuklarına evde kitap okumaması, bazı ailelerin evlerinde hiç kitap bulunmaması, çocukların televizyon, tablet ve telefonda uzun süre geçirdikleri zaman nedeniyle sosyal hayata ve sohbet ortamına katılmalarının sınırlı olması, ailenin çocuktan beklentisinin düşük olması ve çocuğunun yapabileceklerinin farkında olmaması, özel gereksinimli çocuk ailelerinin doğrudan okuma yazmaya yönelik çalışmalar yapılmasını istemesi ve çocuğunun mevcut performansının üzerinde beklentiler oluşturması, sınıfların kalabalık olması nedeniyle bire bir etkinlik uygulamalarının gerçekleşememesi ve öğretmenlerin FFB hakkında bilgi gereksinimleri olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen K4, çevresel koşullar nedeniyle FFB’yi öğretirken yaşadığı güçlükleri;

“... aslında onlar çocukların yapabileceklerinin farkında değiller. Yapması gerekenleri de bilmiyolar kötü niyetli değiller ama dediğiniz gibi uyarılarla desteklemedikleri için çocuklar biraz geride kalıyo, evde hiçbir kitabımız yok diyen bir velim olmuştu...”

şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan biri görüşlerini;

“... eğer ailesi tarafından bu şekilde çocuk azımsanıyorsa kendini ortaya koymaya, bişeyleri ben yapamam ben bilemem, ben beceremem, dolayısıyla kendini çok fazla ortaya koymuyor, etkinliklerin içerisinde çok fazla yer almamayı tercih ediyor, birçok etkinlikte olduğu gibi okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde, fonolojik farkındalık kazandırmaya çalıştığımız etkinliklerde de bunu gözlemliyorum” (K3)

ifadeleriyle açıklamıştır. Çevresel koşulların aile dışındaki etkilerinden farklı olarak öğretmenlerin güncel bilgiye erişiminin desteklenmesine ilişkin görüşlerini öğretmen K5; “Öğretmenlerin gelişim basamaklarına yönelik ezber düzeyinde bilgisi var, işlevsel bilgiye sahip değiliz. Öğretmenlerin bilgi güncellenmesine ihtiyaç var hizmetiçi eğitim gibi” cümleleriyle açıklamıştır.

3.1.1.3.3. Kavram yanılgıları

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda, fonolojik farkındalık becerileriyle ilişkili olmayan konularda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fonolojik farkındalık becerileri kapsamında yer almayan bu konulara dayalı olarak “Kavram yanılgıları” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmen K6 FFB kapsamı içerisinde yer almayan konularda yaşadığı güçlükleri; “en büyük güçlük ise seslerin öğretiminden sonra heceleri birleştirmeye geçiyoruz özellikle birleştirmeleri yapıp okumalarında ben çok sıkıntı yaşıyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu bulgulara ek olarak kavram yanılgıları; fonolojik farkındalığa ilişkin terminolojiye hakim olmama, erken okuryazarlık becerileri ve okuma yazma öğretme süreçlerinin birbiri ile karıştırılması gibi kuramsal bilgi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir.

3.1.1.3.4. Materyal eksikliği

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda FFB öğretiminde etkinlik örneklerinin sınırlı sayıda olması ve öğretim etkinliklerinde kullanılacak materyal olmaması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları (K5, K3) fonolojik farkındalık becerilerine yönelik materyal gereksinimleri olduğunu söylemişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen K5 görüşlerini; “...kazanımları edindirme ile ilgili sunulan etkinliklerin çeşitlendirilmeye zenginleştirilmeye ya da basitleştirmeye ihtiyaç duyan çocuklar var burda da öğretmenin malzeme geliştirme, içerik geliştirme ya da içerik aktarımı ihtiyacı var” şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte sunulacak materyal ve etkinliklerin sistematikliğinin önemini öğretmen K3; “... sistematik bir program dahilinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanacakları materyal ve etkinlik örnekleri geliştirilmeli” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.3.5. Ölçme değerlendirme araçlarının eksikliği

Öğretmenler, FFB'yi öğretirken yaşadıkları güçlüklerle ilişkin soruya verdikleri yanıtlarda FFB'nin öğretimini yaparken öğretim öncesi, sırası ve sonrasında çocuğun performansının belirlenmesinde çeşitli ölçme değerlendirme araçlarına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme araçlarından hangisinin kullanılabileceğine ilişkin görüşlerini öğretmen K5; “Bu noktalarda ölçeceğimiz ne

kullanacağınız hangi araçları kullanacağız? Yani bizim çocuklara yönelik olarak check listler mi kullanacağız sadece?” sözleriyle dile getirmiştir. Ölçme ve değerlendirme araçlarından farklı olarak yöntem ve teknikler konusunda da desteklenmeye gereksinim duyduğunu öğretmen K6; “...ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerle ilgili olarak güçlendirmeye ihtiyacımız var” sözleriyle belirtmiştir.

3.1.1.4. FFB’yi geliştirmeye yönelik öneriler

Öğretmenlere zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerine ilişkin soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda “FFB’yi geliştirmeye yönelik öneriler” teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerini ve deneyimlerini paylaşmışlar ve bu paylaşımlar sonucunda (a) yoğun eğitim, (b) etkinlikleri çeşitlendirme, (c) bireysel eğitim, (d) eğitsel örnekler platformu, (e) destek eğitim ve (f) öğrenme motivasyonu olmak üzere altı alt tema ortaya çıkmıştır.

3.1.1.4.1. Yoğun eğitim

Öğretmenler, zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik sayısı ve sıklığının artırılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu paylaşımları sonucunda “Yoğun eğitim” alt teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bazıları (K2, K4) programda esnek bir şekilde bazı etkinliklere daha sık yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen K2 zayıf FFB olan çocuklarda ses farkındalığına daha fazla zaman ayırdığını; “Ses farkındalığı etkinliklerini o çocuklarımıza biraz daha fazla daha fazla yapmaya çalışıyoruz” sözleriyle belirtmiştir. Öğretmen K4 ise özel desteğe gereksinim duyan çocuklarda okul öncesi eğitim programının esnekliğine vurgu yaparak “... özel durumları olan ya da ailesi tarafından çok desteklenmemiş çocukları geliştirmek adına bizim ilkokul öğretmenlerine göre avantajımız bizim eğitim sürecimiz esnek yoğun etkinlik sunabiliyoruz” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.4.2. Etkinlikleri çeşitlendirme

Öğretmenler, zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik çocuğun ilgisini takip etmek, sevdiği etkinlikleri belirlemek ve farklı oyunlara yer

vermek konularında öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda “Etkinlikleri çeşitlendirme” alt teması ortaya çıkmıştır. Çocukların ilgisini çekecek etkinliklerin önemine ilişkin öğretmen K2; “... her çocuk kendine göre özeldir, her çocuk kendine göre farklıdır o yüzden de çocukların acaba tabiri caizse nerde alır? İlgisini ne çeker? Ben hep bunu bulmaya çalışırım” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Öğrenme alanlarına ilişkin farklı etkinlikler sunmanın önemini öğretmen K5;

“Ben her çocuğun farklı yöntemle öğrendiğini düşünen bir öğretmenim bazı çocuklarımız resim çizerek bazı çocuklarımız müzik dinleyerek, bazı çocuklarımız oyun oynayarak, bazı doğadan etkilenerek yani birçok yöntemi”, “... sınıfta malzeme materyal olmalı, fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik oyunlar sunulmalı, grup ve bireysel bazlı yürütülüp çeşitlenmeli”

ifadeleriyle belirtmiştir.

3.1.1.4.3. Bireysel eğitim

Öğretmenler, zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik bire bir eğitim sunulmasının öneminden söz etmişlerdir. Öğretmen K3 zayıf FFB’si olan çocuklara bireysel eğitim sunulmasına ilişkin görüşlerini; “uygun olduğu zaman dilimlerinde bire bir çalışmalar yürütülebilir” şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak sınıfta diğer çocuklar farklı bir etkinliği gerçekleştirirken öğretmenin zayıf FFB’si olan çocuklara bireysel destek sunabileceğine ilişkin görüşlerini öğretmen K4; “biz o yönden çok şanslıyız.İıı eğer çocuklara bu disiplini verebildiysek diğer çocukların da bunun farkında olduğunu hani aslında başka çocuklarla başka birşeyler yaparken onları boşta bırakmadığımızı hissettirirsek onlarla bireysel çalışma şansımız var” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.4.4. Eğitsel örnekler platformu

Öğretmenler, iyi örneklerin paylaşıldığı bir dergi vb. platform oluşturmanın ve çocuğun gelişim profilinin okul öncesi dönemden itibaren takip edilmesine ilişkin bir sistem kurmanın zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak kullanabildikleri eğitim platformlarındaki paylaşımların önemine ilişkin görüşlerini öğretmen K4; “Biz öğretmenler olarak çeşitli platformlarda birleştığımızda çok güzel havuz etkinlikler oluşuyor ve biz öğrencilerimize

göre seçebiliyoruz etkinlikleri ve çeşitlendirebiliyoruz” sözleriyle dile getirmiştir. Bu platformların yayınlarla da desteklenebileceğine ilişkin öğretmen K3; “... iyi örneklerin aslında ya bir platform aracılığıyla ya da bakanlık belki her yıl dergi çıkararak iyi örneklerin paylaşıldığı içeriklere yer verilebilir. Bu çok önemli diye düşünüyorum” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin geçiş süreçlerinde öğretmenlerin bağlantı kurabileceği ve öğrenci hakkında bilgi paylaşımı yapabileceği eğitsel takip sistemi kurmaya ilişkin öğretmen K5 önerilerini;

“Bir diğer boyutta şu mutlaka okul öncesi öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri geçişkenli bir şekilde tecrübe aktarımında da olabilmeliler diye düşünüyorum. Çocuk çünkü anaokulundan ilkokula geçecek yani mutlaka ilkokul öğretmeni ile çocuğun anasınıfı öğretmeni süreç başında mutlaka birbirinden haberdar olabilecek bir sisteme ihtiyacımız var”

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.4.5. Destek eğitim

Öğretmenler, zayıf FFB olan çocuklara destek eğitim hizmetleri sunularak FFB’nin geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen K3, destek eğitime ilişkin görüşlerini;

“...ilkokullarda yapıyor destek eğitim sınıfları var örneğin ancak anasınıfı öğrencilerimiz için böyle bir uygulama yok ama ilkokul öğretmenlerimiz ekstra çalışmalara ihtiyacı olan öğrencilere bu destek eğitim sınıflarına yönlendiriyorlar... bunlar bizim anasınıfı öğrencilerimiz için de yapılabilir, okul saati dışında bir iki saat daha bu tarz destek eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışmalar yapılabilir”

cümleleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.4.6. Öğrenme motivasyonu

Öğretmenler zayıf FFB olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için öğrenme motivasyonlarını artırmak gerekliliğinden söz etmişlerdir. Öğretmenler çocukların öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik çocuk için etkili pekiştiriciler belirlediklerini bu pekiştiricileri etkinliklerde sıklıkla kullandıklarını ve çocuğun başarı duygusunu tatması için yapabildiği etkinliklerden başladıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların öğrenme motivasyonunu arttırmak için etkili pekiştirici kullanımının önemini öğretmen K6;

“... yaptığımız çalışmalarda çocuklarımızda pekiştirme çok önemli pekiştirme sırasında “Aferin, harikası” demek yerine düz bir şekilde söylenmekten ziyade çocuğu coşkulu bir şekilde pekiştirmek gerekiyor. Yani çocuklarda pekiştiriciler değişiyor her çocuk bireysel olduğu için

çocukta etkili olan en önemli pekiştireci belirleyip çalışmalar sırasında bunları kullanmamız gerekiyor”

sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüşü destekler biçimde öğretmen K5; “Bir diğer husus şu malumunuz çocuklarımızın pekiştirilmesi lazım pekiştirilen davranışlar artar gelişir” sözleriyle pekiştireç kullanımının önemini belirtmiştir.

3.1.1.5. Program içeriği

Öğretmenlere, FFB öğretimine yönelik hazırlanan bir web tabanlı programın nasıl olması gerektiği sorusu sorulmuş, öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ışığında “Program içeriği” teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler web tabanlı bir FFB programının nasıl olması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler doğrultusunda (a) farklı düzeyde etkinlikler, (b) seviye belirleme sistemi, (c) seçim fırsatı sunma, (d) farklı duylara hitap etme, (e) etkileşimli/interaktif olma, (f) tekrarlar içerme, (g) kullanıcı dostu uygulama, (h) teorik bilgi sunma, (ı) uygulama videoları içerme, (i) destekleyici materyal ve etkinlik önerileri (j) pekiştirme sistemi, (k) ölçme ve değerlendirme, (l) mesajlaşma sistemi olmak üzere 13 alt tema ortaya çıkmıştır.

3.1.1.5.1. Farklı düzeyde etkinlikler

Öğretmenler, web tabanlı bir FFB programının farklı düzeyde etkinliklerden oluşmasının ve kolaydan zora doğru çocukların bu etkinlikleri yapabilmelerinin sistematik bir program için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Programda farklı düzeyde etkinliklere yer verilmesine ilişkin görüşlerini öğretmen K3; “... heceleme örnekleri olabilir ses çalışmalarına uygun oyunlar olabilir içerisinde işaretleme oyunları, kart oyunları örneğin işte a ile başlayanları bulma eşleştirme bu tarz çalışmaları içerebilir” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerin çocukların yaparak yaşayarak öğrenebileceği şekilde tasarlanmasına ilişkin görüşlerini ise öğretmen K2;

“...bence web tabanlı bir eğitim planlanırsa çocuklar artık şunu sevmiyorlar hocam yani ben öğrencilerimde de bunu gözlemledim “hadi çocuklar tahtaya yazdığımı yaz” “hadi çocuklar söylediğimi defterine yaz”, “hadi çocuklar şu kitabı aç” bunlardan hiç hoşlanmıyorlar. Kendileri yapıp yaşayabilecekleri şeyler istiyorlar”

sözleriyle dile getirmiştir. Ek olarak etkinliklerin basitten karmaşığa aşamalı bir şekilde planlanmasına ilişkin önerilerini öğretmen K6; “...basitten karmaşığa doğru gitmesi

gerekiyor aynı zamanda aşamalılık olması lazım çocuk turları geçerken bir kilit sistemi olsa çok güzel olur” (K6) şeklinde ifade etmiştir.

3.1.1.5.2. Seviye belirleme sistemi

Öğretmenler, web tabanlı bir FFB programının seviye belirleme sistemi olmasına yönelik öneride bulunmuşlardır. Öğretmenler, programa girişte çocuğun düzeyini belirlemek için sorular sorulmasının (öğretmen veya aileye yönelik) çocuğun seviyesine yönelik etkinliklere giriş yapmasını kolaylaştıracağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çocuğun seviyesine ilişkin sorularla sistemde düzeyine uygun etkinliklere erişiminin olmasına yönelik görüşlerini öğretmen K4;

“... benimde fikrim şu bazen de şöyle şeyler oluyor 4 yaş çocuğu 5 yaş çocuğundan da iyi olabiliyor o yüzden bu programa girerken de şöyle bir seçenek olabilir 3 yaşında mısın 4 yaşında mısın 5 yaşında mısın? diye bir program değil de sorularla belki sorular sormalı “Çocuğunuz şunu yapabiliyor mu? Çocuğunuz şu beceriye sahip mi? Çocuğunuz bu beceriye sahip mi?” daha sonra benim karşıma uygun programı çıkarmalı diye düşünüyorum. Çünkü yaş grubundan ziyade çocuğun durumu çok önemli...”

şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte öğretmen K3;

“...mesela mental up diye bir program var...orda mesela okuma yazma biliyor musun? Yaşın kaç? diye soruyor. Bu şekilde değil de belki farklı birkaç soruyla çocuğun kullanmadan önceki seviyesi belirlenerek olduğu seviyeden sonrasını kullanmasını sağlayacak şekilde programa bir giriş yapılabilir”

şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.5.3. Seçim fırsatı sunma

Öğretmenler, web tabanlı bir FFB programında çocuğun ilgisine göre sevdiği etkinlikleri seçebileceği, tıklayabileceği ve işaretleyebileceği etkinliklerin yer almasına yönelik öneride bulunmuşlardır. Etkinliklerde çocuğun seçim yapabilmesine ilişkin görüşlerini öğretmen K2; “... o yüzden yaşa ve çocukların ilgi alanlarındaki etkinlikleri seçebilecekleri olmalı diye düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde çocuğun yapacağı etkinliği seçebilmesi için aynı kazanıma yönelik farklı etkinlik seçeneklerinin yer almasına ilişkin görüşlerini öğretmen K6; “... etkinliklerde çocuğa seçenek sunulmalı mesela

eşlemi mi istersin balon patlatma mı gibi çocuk seçebilmeli istediği etkinliği” şeklinde belirtmiştir.

3.1.1.5.4. Farklı duyulara hitap etme

Öğretmenler, web tabanlı bir FFB programında çocuğun renkli ve hareketli görseller gibi farklı duyularını harekete geçirebileceği etkinliklerin yer almasına yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretmen K1 etkinliklerin birden fazla duyuya hitap etmesine yönelik görüşlerini; “...bir de ne kadar fazla duyu organı öğrenmeye katılırsa öğrenme hem daha kalıcı hem de daha çabuk oluyor” sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüşü destekler şekilde öğretmen K4; “Sesli, görsel, renkli ve uzamsal etkinlikler içermeli, renkli hareketli dikkat çekici resimler olmalı, ne kadar çok duyu organı öğrenmeye katılırsa o kadar etkili olur” şeklinde önerilerde bulunmuştur. Ek olarak farklı duyuları kullanmayı gerektiren etkinliklerin önemini öğretmen K6;

“aynı zamanda eğer böyle bi program olucaksa da mümkün olduğu kadar bütün duyularına hitap etmesi gerekiyor çünkü öbür türlü bizim çocuklarda mümkün olduğu kadar bütün duyularına hitap etmesi önemli özellikle de hani dokunsal.. Çocuklar çünkü dokunmayı çok seviyorlar, sesleri seviyorlar, renkleri seviyorlar bununla ilgili çeşitlendirmeler yapılabilir” (K6)

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.5.5. Etkileşimli/interaktif olma

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında çocukları aktif olmaya teşvik eden sesli komutların ve betimlemelerin olduğu, çocuğun hareketini algılayıp ona göre geri bildirim veren etkileşimli/interaktif sistemler önermişlerdir. Sesli komutların yer almasına ilişkin görüşlerini öğretmen K3; “... etkileşimli olmalı mutlaka bizim yaş grubumuz okuma yazma bilmediği için belki sesli komutlarla yönlendirme yapılabilir” şeklinde dile getirmiştir. Sesli komutlara ek olarak öğretmen K5 interaktif etkinliklerin yer almasına ilişkin önerilerini;

“...mutlaka interaktif etkileşimlere izin veren çeşitli web oyunlara ihtiyacımız var. Sözcüklerin uyaklı olabileceği uyak denildiği zaman işitsel farkındalık devreye mutlaka giriyor, sesli betimlemelerin de içinde olduğunu hayal ediyorum bahsettiğiniz o web sisteminde çocuk tıkladığı zaman ses de duyabilmeli, kendi sesinin de kaydedilip tekrardan geri dönüt yoluyla çocuğun onu hissetmesi lazım”

sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.5.6. Tekrarlar içirme

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında aynı kazanıma ilişkin etkinliklerde tekrarlar yer verilmesinin çocuklarda başarı duygusu yaratarak motivasyonu artıracığına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Etkinliklerin tekrar edilebilirliğinin önemine ilişkin görüşlerini öğretmen K3; “Çocuklar bildikleri şeyleri tekrar tekrar işaretlemekten hoşlanıyorlar çünkü bildiği “ya ben bunu yapabiliyorum” hazzını da duyuyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Etkinlik yarım bırakıldığında aynı görev içerisindeki etkinliklerin tekrar uygulanmasının çocukların performansına olan katkısına ilişkin öğretmen K6;

“Eğer çocuk o turdaki çalışmayı bitiremezse bir sonraki turdakine geçmemesi ve geçemeyeceğini bildiği zaman önceki turdaki çalışmayı tekrar etmesi gerekiyor dolayısıyla bu çocuk için de avantajlı oluyor çünkü bir önceki aşamayı tekrar etmesi onun da faydasına..”

şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.5.7. Kullanıcı dostu uygulama

Öğretmenler, web tabanlı FFB programının çocukların tek başına kolaylıkla kullanabileceği, yönlendirmelerin ve bağlantıların kolay erişilebilir olduğu bir web tasarımının etkili ve verimli olacağına yönelik görüş bildirmişlerdir. Kullanıcı dostu uygulamada çocuğun tek başına da etkinlikleri gerçekleştirebilmesine ilişkin görüşünü öğretmen K3; “Kendi kendine öğrenmesine de imkan sağlamalı çünkü her zaman yetişkinler yanında olmak istemeyebiliyor yanında olmadan da çocuk kendi kendine kullanabileceği bir fırsat verirse bence güzel olur.” sözleriyle dile getirmiştir. Ek olarak çocuğun aktif rol alabileceği etkinliklerin olduğu kullanıcı dostu uygulama önerisine ilişkin öğretmen K4; “Mutlaka çocuğun işaretlemelerine de yer verilmeli işte seçebilmeli tıklayabilmeli gibi şeyler olursa daha çok zevk alıyor çocuklar...” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

3.1.1.5.8. Teorik bilgi sunma

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında “fonolojik farkındalık nedir, gelişimi nasıldır vb.” konularda kuramsal bilgiye yer verilmesinin çocukla çalışan yetişkinleri güçlendireceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen K5, web tabanlı FFB programında teorik bilgi sunulmasına ilişkin görüşünü “fonolojik farkındalıkta normal gelişim nedir normal gelişimden sapma nedir bu sapmanın işte türleri nelerdir, etkilenimin dereceleri nelerdir,

özellikleri nelerdir gibi betimsel tanımlamaların yapıldığı modüller olabilir” sözleriyle belirtmiştir.

3.1.1.5.9. Uygulama videoları içirme

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında video içeriklerinin uzmanlar tarafından hazırlandığı örnek uygulama videolarına yer verilmesinin, çocukların nasıl destekleneceğine ve öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanılacağına ilişkin rehber olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen K6, programda uygulama videolarına yer verilmesine ilişkin görüşünü; “içeriği örnek videolu uygulamaların uzmanlar tarafından yapıldığı çünkü hem ailenin hem öğretmenin bunu görmeye de ihtiyacı var” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen K5 ise örnek videolara olan gereksinimi; “Fonolojik farkındalığı sağlayacak alt beceriler, ön koşul becerilerle ilgili mutlaka sizler tarafından örnek videolarla desteklenildiği çünkü bizim insanımız önce görmek ister” şeklinde dile getirmiştir.

3.1.1.5.10. Destekleyici materyal ve etkinlik önerileri

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında örnek materyallere, örnek oyunlara, ve örnek etkinliklere ilişkin önerilerin yer almasının uygulamaları destekleyeceğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazıları (K3, K5), destekleyici materyal ve etkinlik önerilerine ilişkin görüşlerini; “... beraberinde örnek materyallerin, örnek oyunların, örnek etkinliklerin de önerildiği bir site” (K5), “birçok düzeyde ya da bir çok şehirde bir çok grupta kullanılabilecek örnek materyalleri, etkinlikleri de içeren düzenli bir akışın olduğu öğretmenlere sunulan bir programın daha etkili olacağını düşünüyorum.” (K3) sözleriyle ifade etmişlerdir.

3.1.1.5.11. Pekiştirme sistemi

Öğretmenler, web tabanlı FFB programında çocuk bir beceriyi gerçekleştirdiğinde puan birikiminin olması, online ödüller ve pekiştireçlere yer verilmesinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmen K1, programda ödüllendirme sistemine yer verilmesine ilişkin görüşünü; “Ödül çok önemli çocuklar için ödül ne kadar fazla duyu organını katabilirse daha güzel olacağını düşünüyorum öyle bir program hazırlanabilir diye düşünüyorum” sözleriyle belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte öğretmen K5, programda pekiştirme sisteminin yer

almasına ilişkin görüşünü; “Çocuklarımızın pekiştirilmesi lazım pekiştirilen davranışlar artar gelişir, en azından davranışçı kurama göre böyle...” şeklinde belirtmiştir. Bu görüşe ek olarak öğretmen K6; “... yine yaptığımız çalışmalarda çocuklarımızda pekiştirme çok önemli pekiştirme sırasında “Aferin, harikasin” demek yerine düz bir şekilde söylenmekten ziyade çocuğu coşkulu bir şekilde pekiştirmek gerekiyor” cümleleriyle pekiştirme sisteminin çeşitliliğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

3.1.1.5.12. Ölçme ve değerlendirme

Öğretmenlerin, web tabanlı FFB programında çocuğun bir modülden diğerine geçişini belirleyen ve çocuğun gelişimini değerlendiren özel testlere yer verilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen K5 önerdiği ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini;

“... ölçme araçları kullanılması gerekiyor fonolojik farkındalık becerileri bağlamında hangi aşamada kaldığını tespit edeceğiz ki ona uygun içerikler biz tespit edelim”, “... kilit sistemi şeklinde bir modülü bitirir o modülle ilgili kendini değerlendirirse ancak bir üst module geçilebilir olması çok önemli”

sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmen K1 ise programda öntest sontest olmasına ilişkin önerisini; “Çocuğun görevleri ne düzeyde yapabildiğini gördüğümüz etkinlik öncesi ve sonrası testler çok kullanışlı olacaktır” ifadeleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.5.13. Mesajlaşma sistemi

Öğretmenlerin, web tabanlı FFB programında öğretmenlerin ve ailelerin uzmana soru sorabilecekleri bir mesajlaşma sistemine ilişkin öneride bulundukları görülmektedir. Programda bir mesajlaşma sisteminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini öğretmen K5; “... bir mesaj sistemi olabilirse o mesaj sisteminde sorular siteye sorulup da sizler tarafından cevaplanması gibi bir durumda olabilirse daha sağlıklı olacağını düşünüyorum” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmen K2’de benzer şekilde; “... öğretmen veya ailelerin düşüncelerini paylaşabilecekleri veya merak ettiklerini sorabilecekleri mail olabilir ya da bir mesaj sistemi eklenirse çok güzel olur” sözleriyle önerisini dile getirmiştir.

3.1.2. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeyine ilişkin bulgular

Okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Fonolojik

Farkındalık Bilgi Testi (FFBT)” geliştirilerek uygulanmıştır. 20 soruluk FFBT, online olarak okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine web temelli uygulamalar ve sosyal medya aracılığıyla ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bilgi testi toplam 246 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Bilgi testinden elde edilen verilerin betimsel istatistiğine ilişkin bulgulara Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik sonuçları

N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Ortanca	En yüksek puan	En düşük puan
246	35.79	2,83	35	65	5

Okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan FFBT’ye vermiş oldukları yanıtlar analiz edilmiştir. Toplam puanlar incelendiğinde testten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 0’dır. Teste verilen yanıtlar analiz edildiğinde testin aritmetik ortalamasının 35.79, standart sapmasının 2.83, testten alınan en yüksek puanın 65, en düşük puanın ise 0 olduğu bulgusu elde edilmiştir. En yüksek 100 alınabilen bir bilgi testinde 50 ve üstü başarılı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu araştırmada ortalama 50’nin altına kalmıştır ve en yüksek puan da 65 puan olduğu belirlenmiştir. FFBT’yi yanıtlayan katılımcıların puanları ortalama etrafında 2.83 puanlık bir aralıkta daha yoğun bir şekilde dağılım göstermiştir. Bu durumda yığılma beklenen performansın oldukça altında yer almaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin, fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

3.2. FONFAR’ın Amaç, İçerik, Eğitim Durumları ile Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular

FONFAR’da analiz aşamasından elde edilen veriler doğrultusunda iki ana amaç belirlenmiştir. Bu iki ana amaç doğrultusunda ise alt öğretim amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Amaç

Bu eğitim programının amacı, öğretmenlere fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin bilgi/beceri ve tutum kazandırmaktır.

Öğretim amaçları

1. Erken okuryazarlık becerilerini ve önemini açıklamak
2. Fonolojik farkındalık becerileri ve görevleri tanımlamak/örneklendirmek
3. Fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirmeye ilişkin kontrol listeleri ve ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirmek
4. Fonolojik farkındalık becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntemlerini açıklamak
5. Fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilecek noktaları açıklamak/eğitim planı hazırlamak

2. Amaç

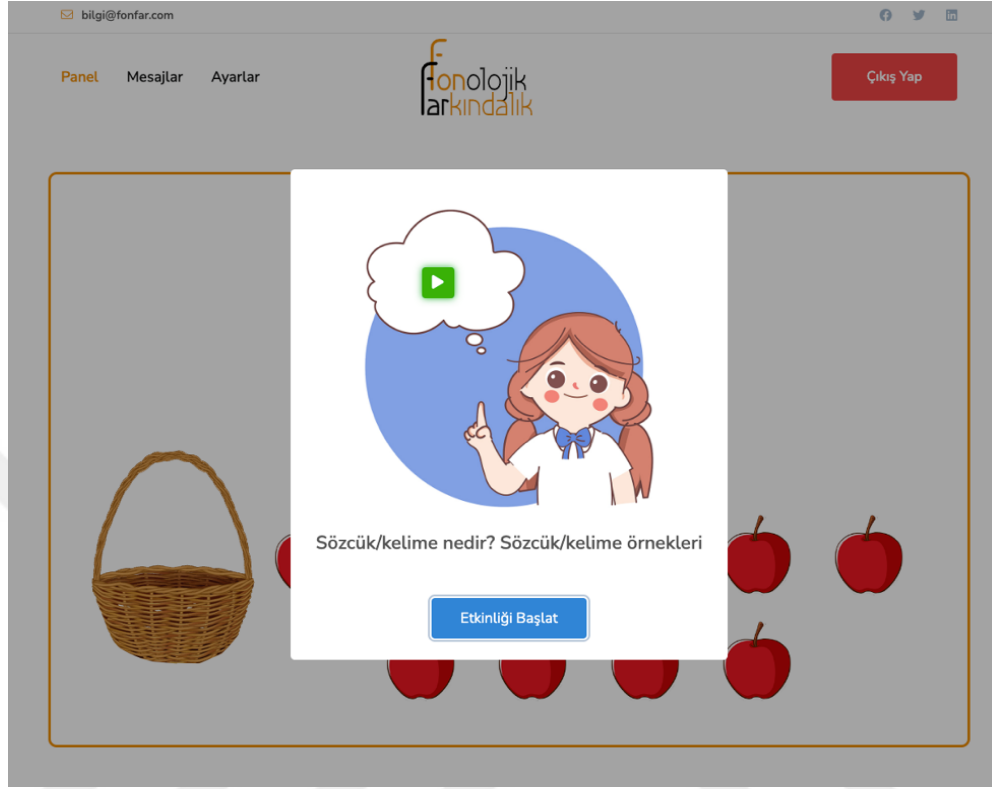
Bu eğitim programının amacı, zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocuklara fonolojik farkındalığa ilişkin beceri ve görevleri kazandırmaktır.

Öğretim amaçları

1. Fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılması için gerekli önkoşul bilgi ve becerileri değerlendirmek
2. Sözcük farkındalığı görevlerini kazandırmak
3. Uyak farkındalığı görevlerini kazandırmak
4. Hece farkındalığı görevlerini kazandırmak
5. Sesbirim farkındalığı görevlerini kazandırmak

Yukarıda yer alan iki amaç doğrultusunda FONFAR öğretmen ve öğrenci modülleri hazırlanmıştır. Öğretmen modüllerine ve etkinliklere Tablo 3.2’de yer verilmiştir. Öğretmen gereksinimleri ve alanyazında yer alan çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik beş öğretmen modülü hazırlanmıştır. Modüllerin içeriğinde; modüle giriş yapmadan önce çoktan seçmeli öntest soruları, bilgi notları, bilgi notlarında yer alan konuya ilişkin önerilen kaynaklar, konuya ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanan uzmanından dinleyelim powerpoint sunumu videosu, araştırmacı tarafından hazırlanan örnek uygulama videoları ve ikinci modüle geçebilmek için tamamlanması zorunlu sontest soruları yer almaktadır. Öğretmenlerin öntest-sontest

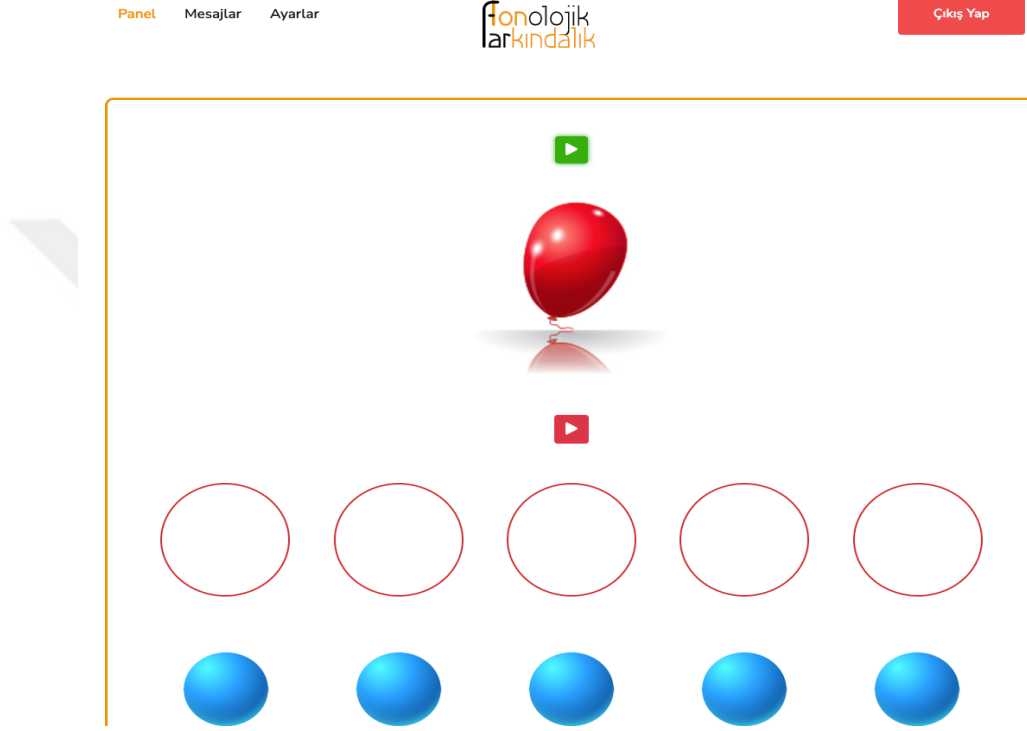
yanıtları web sitesinde kaydedilmektedir. Alanyazında yer alan fonolojik farkındalık araştırmaları ve analiz aşamasındaki gereksinimler doğrultusunda fonolojik farkındalık görevlerine ilişkin dört öğrenci modülü hazırlanmıştır. Bu modüller bütünden parçaya kolaydan zora ilkesi ile hazırlanmıştır. Fonolojik farkındalık becerilerinin öğretim etkinliklerinden önce çocuğun fonolojik farkındalık görevleri için önkoşul becerilere sahip olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı danışman ile birlikte Fonolojik Farkındalık Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi hazırlanmıştır. Öğretmenler için bu kontrol listesinin kullanım yönergesi yazılarak değerlendirmede kullanacakları değerlendirme sayfaları da araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanmıştır. Önkoşul becerilere ilişkin değerlendirme yaparken öğretmen bu sayfaları “indir” butonunu tıklayarak indirebilecek böylece değerlendirmede ek bir materyale gereksinim duymadan kullanabilecektir. Öğrenci modüllerinde öntest-sontest değerlendirme oturumları için toplam 58 etkinlik, öğretim oturumları için toplam 150 etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlikler planlanırken bir dilbilim uzmanından seçilen sözcük, hece, uyak ve sesbirimlerin Türkçe dil yapısına uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüş ve önerilerine göre on iki etkinlik yeniden düzenlenmiştir. Etkinliklerde kullanılan resimler çevrimiçi görsel uygulamalarından üyelik satın alınarak indirilmiştir. Resimler, araştırmacı ve danışman tarafından birlikte seçilmiştir. Modüller; etkinlik içerikleri ve etkinlik resimlerinin yer aldığı dosyaları ile birlikte özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman ve özel eğitim alanında doktora yapmakta olan bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlar resimlerin içeriğe uygunluğu ve anlaşılabilirliği konusunda görüş bildirmişlerdir. Toplam 17 resim araştırmacı, danışman ve uzmanların uzlaşısı sağladığı farklı resimlerle değiştirilmiştir. Etkinliklerde yer alan yönergeler, sözcük, hece ve sesbirim seslendirmeleri için profesyonel seslendirme hizmeti alınmıştır. FONFAR modüllerinde öntest oturumlarından sonra her bir becerinin (sözcük nedir?, uyak nedir?, hece nedir? ve sesbirim nedir?) tanımlaması ve örneklendirilmesine ilişkin arayüz ekranı gelmekte ve açıklaması seslendirilmektedir. Görsel 3.1’de bu arayüze ilişkin ekran görüntüsüne yer verilmiştir.



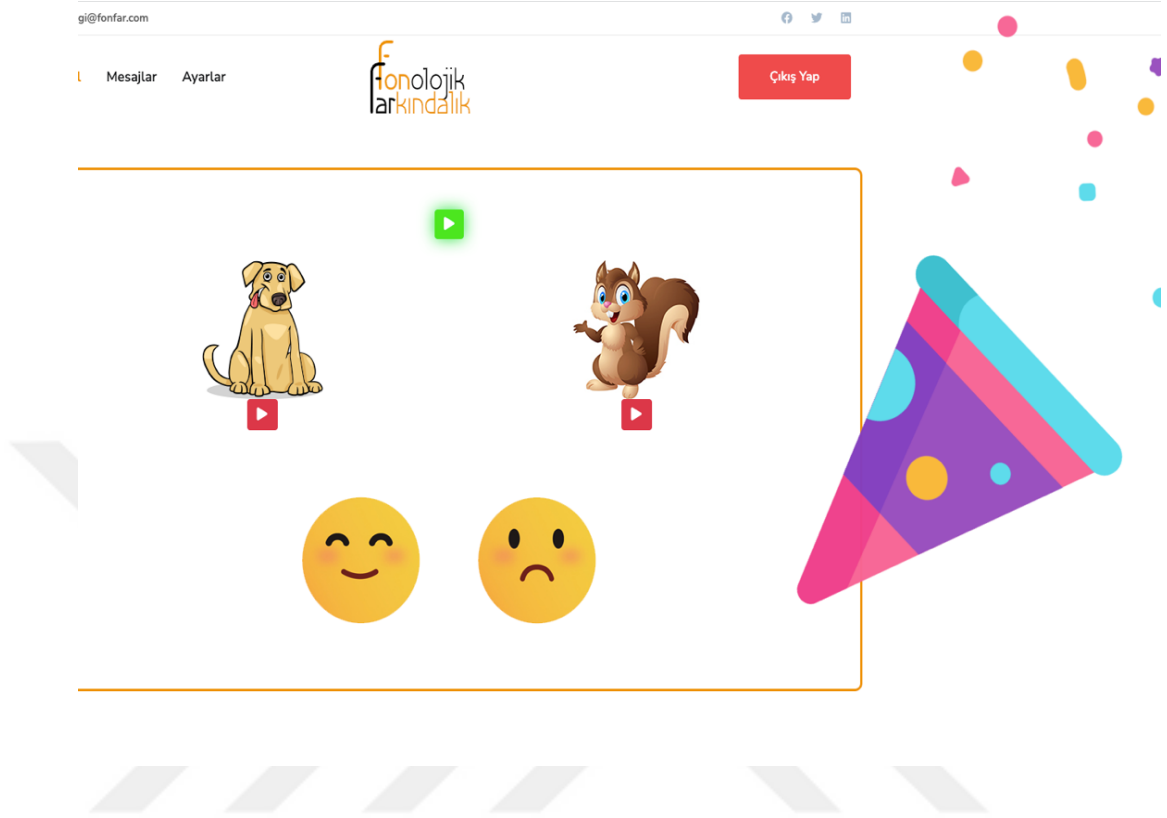
Görsel 3.1. FONFAR etkinliklerine giriş yapmadan önceki öğretim arayüzü ekran görüntüsü

Seslendirmelerde çocuğun öncelikli olarak dinlemesini istediğimiz ses sembolü (örneğin, önce yönergenin dinlenmesi için yönergenin seslendirildiği ses sembolü) yeşil renkte yanıp sönmektedir. Bu ses sembolü çocuğun sesleri dinleme sırasını kaçırmaması için ipucu sunmaktadır. Çocuk yeşil yanan ses sembolünü dinledikten sonra bir sonraki dinleyeceği ses sembolü yeşil yanmakta önceki dinlediği diğer sembol kırmızı renge dönüşmektedir. Bununla birlikte çocuk seslendirmeleri ses sembollerine tıklayarak tekrar tekrar dinleyebilmektedir. Görsel 3.2’de bu arayüze ilişkin ekran görüntüsüne yer verilmiştir. Etkinlikler çocuklar için ilgi çekici ve eğlenceli olabilecek web tabanlı oyunlar şeklinde tasarlanmıştır. Her bir etkinliğin başında etkinlik adımlarının önce sistem tarafından açıklanarak yapıldığı bir örnek uygulama yer almaktadır. Sonraki etkinliklerde çocuğun bağımsız olarak bu adımları yerine getirmesi beklenmektedir. Çocuk etkinlikleri doğru bir şekilde tamamladığında web sayfasında konfeti patlayarak ve doğru yaptığına ilişkin uyarı sesi ile geri bildirim sunulmaktadır. Çocuk etkinliği yanlış yaptığında ise sistem tarafından uyarı sesi ile kırmızı renkte çarpı sembolü olan yazılı uyarı çıkmaktadır. Böylece çocuk

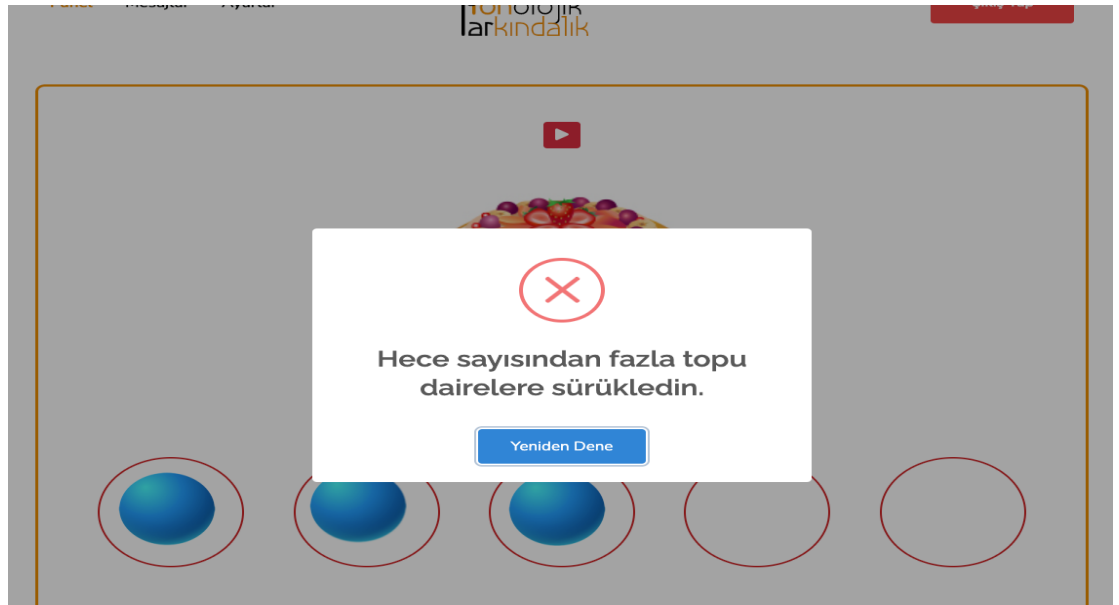
yanlış yanıt verdiğinde çocuğun etkinliği tekrar denemesi için sistem yönlendirme yapmaktadır. Görsel 3.3'te doğru yanıtla ilişkin geribildirim ekran görüntüsüne Görsel 3.4'te ise yanlış yanıtla ilişkin geribildirim ekran görüntüsüne yer verilmiştir.



Görsel 3.2. FONFAR hece farkındalığı modülü ses butonları ekran görüntüsü



Görsel 3.3. FONFAR etkinliklerinde doğru yanıtla ilişkin geri bildirim-konfeti patlama ekran görüntüsü



Görsel 3.4. FONFAR etkinliklerinde yanlış yanıtla ilişkin geri bildirim-uyarı ekran görüntüsü

Tablo 3.2. *FONFAR öğretmen modülleri ve etkinlikleri*

Öğretmen Modülleri	Materyaller	Değerlendirme
1. Erken Okuryazarlık	▶ Bilgi Notu ▶ Uzmanından Dinleyelim Anlatım Videosu ▶ Erken Okuryazarlık Becerileri Örnek Uygulama Videoları	Öntest-Sontest
2. Fonolojik Farkındalık	▶ Bilgi Notu ▶ Uzmanından Dinleyelim Anlatım Videosu ▶ Fonolojik Farkındalık Becerileri Örnek Uygulama Videoları	Öntest-Sontest
3. Fonolojik Farkındalık Becerilerini Değerlendirme	▶ Bilgi Notu ▶ Uzmanından Dinleyelim Anlatım Videosu ▶ Fonolojik Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Örnek Uygulama Videoları	Öntest-Sontest
4. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Öğretimi	▶ Bilgi Notu ▶ Uzmanından Dinleyelim Anlatım Videosu ▶ Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Öğretimi Örnek Uygulama Videoları	Öntest-Sontest
5. Fonolojik Farkındalık Etkinlikleri	▶ Bilgi Notu ▶ Uzmanından Dinleyelim Anlatım Videosu ▶ Fonolojik Farkındalık Becerileri Örnek Etkinlik Videoları	Öntest-Sontest

Tablo 3.3. FONFAR öğrenci modülleri ve etkinlikleri

Öğrenci Modülleri	Etkinlikler	Değerlendirme
Fonolojik Farkındalık Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi	▶ 12 maddelik kontrol listesi ▶ Maddelerin yanında yer alan “indir” butonuna tıklanarak kullanılabilcek değerlendirme için etkinlik sayfaları	
1. Sözcük Farkındalığı	▶ Cümledeki sözcük sayısını bulma (10 etkinlik) ▶ Cümle içerisinde yer alan/yer almayan sözcüğü bulma (10 etkinlik) ▶ Birden fazla sözcüğün birleşmesi ile yeni sözcük oluşturma (5 etkinlik) ▶ Birleşik sözcüğü kendini oluşturan sözcüklere ayırma (5 etkinlik) ▶ Birleşik sözcüğü oluşturan sözcüklerden birini atıp kalanı bulma (5 etkinlik) ▶ Birleşik sözcüğü oluşturan sözcüklerden birini farklı bir sözcük ile değiştirerek yeni sözcük oluşturma (5 etkinlik)	Öntest-Sontest (12 etkinlik)
2. Uyak Farkındalığı	▶ Uyaklı sözcükleri bulma (15 etkinlik) ▶ Uyaklı sözcük üretme (10 etkinlik)	Öntest-Sontest (10 etkinlik)

Tablo 3.3. (Devam) FONFAR öğrenci modülleri ve etkinlikleri

Öğrenci Modülleri	Etkinlikler	Değerlendirme
3. Hece Farkındalığı	▶ Sözcükteki hece sayısını bulma (5 etkinlik) ▶ Farklı iki sözcükte yer alan benzer heceyi bulma (5 etkinlik) ▶ Hece birleştirme (5 etkinlik) ▶ Sözcüğü hecelerine ayırma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğü oluşturan hecelerden birini atma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğü oluşturan hecelerden birini atıp yerine yeni hece ekleme (5 etkinlik)	Öntest-Sontest (12 Etkinlik)
4. Sesbirim Farkındalığı	▶ Sözcükte yer alan ses sayısını bulma (9 etkinlik) ▶ Sözcüğün ilk sesini bulma (6 etkinlik) ▶ Sözcüğün son sesini bulma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğün ortasındaki sesi bulma (5 etkinlik) ▶ Birden fazla sesi birleştirerek sözcük oluşturma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğü seslerine ayırma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğün ilk sesini atma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğün son sesini atma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğün ilk sesini farklı bir sesle değiştirerek yeni sözcük oluşturma (5 etkinlik) ▶ Sözcüğün son sesini farklı bir sesle değiştirerek yeni sözcük oluşturma (5 etkinlik)	Öntest-Sontest (24 etkinlik)

3.3. FONFAR'ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Uygulama aşamasında üç öğretmen ve üç öğrenci ile FONFAR'ın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. FONFAR'ın öğretmen modülleri bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni tarafından tamamlanarak öntest sontest verileri raporlaştırılmıştır. Öğretmen modüllerini tamamlayan okul öncesi öğretmeni katılımcı, sınıfında fonolojik farkındalık önkoşul beceriler kontrol listesini uygulamıştır. Önkoşul becerilere sahip olduğunu belirlediği üç öğrencinin ebeveynlerinden FONFAR uygulaması için izin almıştır. Öğretmen bu üç öğrenci ile FONFAR öğrenci etkinliklerini tamamlamıştır. Öğretmen öğrencilerine FONFAR modüllerine ilişkin uygulamayı bireysel olarak gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecini video kaydına alarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Öğrencilerden elde edilen öntest sontest verileri raporlaştırılmıştır.

3.3.1. FONFAR'ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğretmenlerin Toplam Fonolojik Farkındalık Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Pilot uygulamaya devlet okulunda çalışan bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmen katılmıştır. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiştir. Araştırmacı web sitesi yönetici panelinden öğretmenlerin sisteme giriş yapabilmeleri için üyeliklerini yapmış kullanıcı adı ve şifrelerini oluşturmuştur. Öğretmenler, FONFAR öğretmen modüllerini her gün bir modül olacak şekilde toplam beş günde tamamlamışlardır. Araştırmacı yönetici paneli üzerinden FONFAR modüllerini tamamlayan öğretmenlerin öntest sontest verilerine ulaşarak başarı yüzdelerini hesaplamıştır. Öğretmenlerin öntest sontest verilerine Tablo 3.2'de yer verilmiştir. FONFAR öğretmen bilgilendirme modülleri sontest verilerinden elde edilen başarı yüzdesi önteste kıyasla en az %44, en çok %56 artış göstermiştir. Bu bulgular ışığında FONFAR öğretmen modüllerinin, öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 3.4.*Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin öntest sontest puanları*

Öğretmenler	Modüller	Öntest	Sontest	Başarı Yüzdesindeki Artış
Okul öncesi öğretmeni	1. Erken Okuryazarlık	2	4	%40
	2. Fonolojik Farkındalık	1	5	%80
	3. Fonolojik Farkındalık Becerilerini Değerlendirme	2	5	%60
	4. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Öğretimi	2	5	%60
	5. Fonolojik Farkındalık Etkinlikleri	3	5	%40
Toplam		10	24	%56
Özel Eğitim Öğretmeni	1. Erken Okuryazarlık	2	5	%60
	2. Fonolojik Farkındalık	1	4	%60
	3. Fonolojik Farkındalık Becerilerini Değerlendirme	2	5	%60
	4. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Öğretimi	2	5	%60
	5. Fonolojik Farkındalık Etkinlikleri	3	5	%40

Tablo 3.4. (Devam) Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin öntest sontest puanları

Öğretmenler	Modüller	Öntest	Sontest	Başarı Yüzdesindeki Artış
Toplam		10	24	%56
	1. Erken Okuryazarlık	3	5	%40
	2. Fonolojik Farkındalık	2	4	%40
	3. Fonolojik Farkındalık Becerilerini Değerlendirme	3	5	%40
	4. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Öğretimi	1	4	%60
	5. Fonolojik Farkındalık Etkinlikleri	2	4	%40
Toplam		11	22	%44

Öğretmen modüllerini tamamlayan okul öncesi öğretmeni tarafından pilot uygulamaya katılan üç öğrenciye FONFAR etkinlikleri bireysel olarak her gün sırasıyla bir modülün etkinlikleri tamamlanarak uygulanmıştır. Etkinlik sayısının fazla olması nedeniyle sadece 4.modülün uygulaması iki güne bölünmüştür. Modüllerin çocuklar tarafından uygulanması ortalama 45 dakika sürmüştür. Her bir modülün uygulaması kamera ile kayıt altına alınmıştır. Program okulun ders saatinin dışında bir bilgisayar masası, bilgisayar ve iki sandalye olan öğretmenin çalıştığı devlet anaokuluna ait bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin her biri için FONFAR giriş sistemine üyelikleri yapılmış ve şifre tanımlanmıştır. Araştırmacı öğretmene Zoom üzerinden 40 dakika bir oturumluk FONFAR uygulama eğitimi vermiştir. Öğretmenle FONFAR uygulama adımları yazılı ve sözlü olarak paylaşılmıştır. Öğretmen uygulama adımlarına Tablo 3.3’de yer verilmiştir. Araştırmacı, öğretmenin FONFAR uygulama video kayıtlarını analiz ederek uygulama güvenilirliği verisi

toplamaştır. Öğretmen her çocukla 5 oturum olmak üzere toplam 15 oturum uygulama yapmıştır. Öğrencilerin sistemde kayıtlı olan öntest sontest verilerine Tablo 3.4’de yer verilmiştir. Uygulama güvenirliği yüzdelerinin hesaplanmasında ‘‘ $\frac{\text{Gözlenen uygulamacı davranışı sayısı}}{\text{Planlanan uygulamacı davranışı sayısı}} \times 100$ ’’ (Erbaş, 2012) formülü kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu uygulama güvenirliği %90 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.5. FONFAR uygulama adımları

1. Öğretmen ortamı düzenler ve bilgisayarı hazırlar.
2. Öğretmen FONFAR web sitesine öğrenci bilgileri ile giriş yapar.
3. Öğrenciye çalışacakları modülün adını söyler.
4. Öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucunu (Hazır mısın? O zaman başlayalım) sunar.
5. Öğrencinin hazır olduğuna ilişkin dönüt alır.
6. Modülün ön testine giriş yapar.
7. Öğrenciden dikkatli bir şekilde öntest etkinliklerini yapmasını ister.
8. Modülün öğretim sunumuna “Dinleyelim farkındalığı ne demek?” diyerek dikkat çeker.
9. Öğrenciden dikkatli bir şekilde sontest etkinliklerini yapmasını ister.
10. Öğrenciye çalışmaya katılımı için teşekkür ederek etkinliği sonlandırır.

3.3.2. FONFAR’ın Pilot Uygulama Aşamasına Katılan Öğrencilerin Toplam Fonolojik Farkındalık Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.4. incelendiğinde, FONFAR öğrenci modülleri sontest verilerinden elde edilen başarı yüzdesi önteste kıyasla toplamda en az %77,5 en çok %86,2 artış göstermiştir. Bu bulgular ışığında FONFAR öğrenci modüllerinin, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 3.6. *Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin öntest sontest puanları*

Öğrenciler	Modüller	Öntest	Sontest	Başarı Yüzdesindeki Artış
Kaan	1. Sözcük Farkındalığı	3	10	%58
	2. Uyak Farkındalığı	1	9	%80
	3. Hece Farkındalığı	3	12	%75
	4. Sesbirim Farkındalığı	2	24	%92
	Toplam	9	55	%81
Ege	1. Sözcük Farkındalığı	2	12	%83,4
	2. Uyak Farkındalığı	0	8	%80
	3. Hece Farkındalığı	1	12	%91,7
	4. Sesbirim Farkındalığı	1	22	%87,5
	Toplam	4	54	%86,2
Öykü	1. Sözcük Farkındalığı	3	11	%66,6
	2. Uyak Farkındalığı	2	10	%80
	3. Hece Farkındalığı	3	12	%75
	4. Sesbirim Farkındalığı	3	23	%83,3
	Toplam	11	56	%77,5

3.4. FONFAR'ın Sosyal Geçerlik Bulguları

Değerlendirme aşamasında pilot uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerden programa ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan FONFAR'ın web sitesinde yer alan ve sontestin hemen ardından ekranda çıkan Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik Formu'na (Ek-15) ve Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik Formu'na (Ek-16) verilen yanıtlar yoluyla toplanmıştır. Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik bulguları, pilot uygulamaya katılan bir okul öncesi, bir özel eğitim ve bir

sınıf öğretmeni olmak üzere toplam üç öğretmenden toplanmıştır. Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik bulguları, pilot uygulamaya katılan öğrencilerin öğretmeninden toplanmıştır.

3.4.1. Öğretmenlerin FONFAR hakkındaki görüşlerini içeren sosyal geçerlik bulguları

Öğretmenlerin FONFAR hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 8 adet “Evet-Hayır” yanıtını içeren ve 2 adet açık uçlu sorunun yer aldığı Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik Formu web sitesine eklenmiştir. Formu doldurmaya öncelikle “Evet-hayır” yanıtını içeren sorularla başlanmaktadır. İlk olarak “FONFAR web tasarımını kullanışlı buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. İkinci “FONFAR modüllerinin öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerini desteklemeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna da öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Üçüncü olarak “FONFAR modüllerinde yer alan bilgi notlarını açıklayıcı buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Dördüncü soru olan “FONFAR modüllerinde önerilen kaynakları etkili buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Beşinci olarak “FONFAR modüllerinde yer alan örnek uygulama videolarının, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemede katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Altıncı soru “FONFAR modüllerinde yer alan uzmanından dinleyelim sunumunun, fonolojik farkındalığa ilişkin kuramsal bilgileri edinmeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Yedinci olarak “FONFAR öğretmen modüllerinin, sınıfınızda fonolojik farkındalığa ilişkin etkinlikler planlamanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Sekizinci olarak “FONFAR’ı başka öğretmenlere tavsiye ediyor musunuz?” sorusuna ise öğretmenlerin tamamı “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. İki açık uçlu sorudan ilki “FONFAR’a ilişkin beğendiğiniz yönleri yazar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerden ikisi, fonolojik farkındalığa ilişkin kapsamlı ve sürekli ulaşılabilir bir bilgi kaynağı olmasının sınıf içinde sunacakları öğretimi olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri

ise teoriden uygulamaya fonolojik farkındalığa ilişkin merak edilen her noktanın yer almasının en beğendiği yönü olduğunu ifade etmiştir. Son olarak “FONFAR’a ilişkin varsa beğenmediğiniz yönleri yazar mısınız?” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı FONFAR’da beğenmedikleri bir konu olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencileriyle FONFAR’ın pilot uygulamasını gerçekleştiren okul öncesi öğretmeni, araştırmacı tarafından hazırlanan 8 adet “Evet-Hayır” yanıtını içeren ve 2 adet açık uçlu sorunun yer aldığı Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik Formunu web sitesi üzerinden yanıtlamıştır. İlk olarak “FONFAR öğrenci modülleri web tasarımını kullanışlı buluyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. İkinci olarak “FONFAR önkoşul becerileri değerlendirme kontrol listesini kullanışlı buluyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Üçüncü olarak “FONFAR öğrenci modüllerinin bütünden parçaya sıralanışının öğrenciler için etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Dördüncü olarak “FONFAR öğrenci modüllerindeki etkinliklerin, basitten zor görevlere doğru sıralanışının öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Beşinci olarak “FONFAR öğrenci modüllerinde kullanılan resimlerin öğrencilerin gelişimine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Altıncı olarak “FONFAR öğrenci modüllerinde planlanan etkinliklerin öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Yedinci olarak “Sınıfınızdaki diğer öğrencilerinizin de fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için FONFAR’ı kullanmayı düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. Sekizinci olarak “FONFAR’ın çocuklarla fonolojik farkındalık becerilerinin çalışıldığı tüm eğitim kurumlarında (okul, dil ve konuşma terapi kliniği, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel kurum gibi) uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna öğretmen “Evet” seçeneğini işaretleyerek yanıt vermiştir. İki açık uçlu sorudan ilki “FONFAR öğrenci modüllerine ilişkin beğendiğiniz yönleri yazar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğretmen, fonolojik farkındalığa ilişkin tüm görevleri kapsamasını çocuklar için ilgi çekici resimlerin olmasını, ödüllerin olmasını, seslendirmenin olmasını, oyun temelli etkinliklerin olmasını ve web tabanlı olması nedeniyle ulaşılabilir ve

tekrar tekrar uygulanabilir olmasını beğendiği yönler olarak ifade etmiştir. Son olarak “FONFAR öğrenci modüllerine ilişkin varsa beğenmediğiniz yönleri yazar mısınız?” açık uçlu sorusu sorulmuştur. Öğretmen, FONFAR’da beğenmediği bir konu olmadığını ifade etmiş, ancak çocukların kendi seslerini kaydederek dinleyebilecekleri bir etkinliğin de olmasının çocuklar için eğlenceli olacağına yönelik görüş belirtmiştir.



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin gereksinimleri doğrultusunda ADDIE modeline dayalı olarak geliştirilen web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programının, öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi ve becerilerini destekleme, çocukların fonolojik farkındalık önkoşul becerilerini değerlendirme, fonolojik farkındalık içerisinde yer alan tüm becerileri ve görevleri kapsayan etkinlikler geliştirme, FONFAR modüllerindeki etkinliklerin çocukların fonolojik farkındalık performansına etkisini değerlendirme ve aynı zamanda tasarlanan FONFAR'a ilişkin öğretmen görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. İzleyen bölümde, FONFAR kapsamında elde edilen bulgular, sonrasında FONFAR'ın içeriği, güçlü ve zayıf yönleri, uygulama alanında sunacağı katkılar alanyazın temelinde tartışılmıştır.

4.1. Tartışma

Araştırmada zayıf fonolojik farkındalık becerileri geliştirmeye yönelik öğretmenler ve çocuklar için FONFAR eğitim programını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ADDIE tasarım modeli temelinde FONFAR geliştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizinde öğretmenlerin fonolojik farkındalık hakkında bilgilerinin, fonolojik farkındalık bilgi testi ve öğretmen modülleri öntest sonuçları doğrultusunda oldukça düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgularla paralel şekilde uluslararası alanyazındaki çalışmalar da, öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Robbins, 2000; Mather, Bos ve Babur, 2001; Moats ve Foorman, 2003; Hawken, Johnston ve McDonnell, 2005; Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008; Hindman ve Wasik, 2008; Spencer vd., 2008; Cheesman vd., 2009; Cunningham ve Zibulsky, 2009; Schacter vd., 2016). Ulusal alanyazında da benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir (Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan, 2008; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Parpuç, 2020). Odak grup görüşmesinde, öğretmenlerin fonolojik farkındalık içerisinde yer almayan becerilere fonolojik farkındalık içerisinde yer vermeleri, fonolojik farkındalığa ilişkin bazı terim ve kavramları ise birbiri yerine kullanmaları nedeniyle kavram yanlışları teması ortaya

çıkmiştir. Öğretmenlerin terminolojiye ilişkin yaşadıkları bu karmaşalar Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde belirtilmektedir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ses ve harf terimlerini birbiri yerine kullandıkları ve bu iki kavramın farkını bilmedikleri rapor edilmiştir. Araştırmada öğretmenler çocukları ilköğretime hazırlarken çizgi çizme ve kavramların kazanılmasının önemini vurgularken fonolojik farkındalığa ilişkin herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olmasının ve yaşadıkları kavramsal güçlüklerin, lisans eğitim programlarında fonolojik farkındalığa ilişkin bir ders almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programında 1998-2007 yılları arasında fonolojik farkındalıkla ilişkili herhangi bir ders bulunmamaktadır (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Ancak 2018 yılında güncellenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans programları incelendiğinde Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi dersinin programa eklendiği görülmektedir. Bu dersin içeriğinde “fonolojik işlem becerileri” konusu yer almaktadır (YÖK, 2018). Bu başlık altında fonolojik farkındalık konusunun ele alınacağı düşünülmektedir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları incelendiğinde ise 1998 yılında ilkokuma ve yazma öğretimi dersi içeriğinde okumaya hazırlık konu başlığı yer almaktadır (YÖK, 1998). Bununla birlikte okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri konu başlığında erken okuryazarlık kapsamında fonolojik farkındalık konusuna yer verilmiş olabileceği düşünülmektedir. 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programları incelendiğinde İlk okuma ve Yazma dersinin olduğu görülmektedir. Bu ders içeriğinde “ilk okuma ve yazmaya hazır oluşluk ve öğretmen tarafından hazırlık” konu başlığı yer almaktadır. Bu konu başlığında fonolojik farkındalık konusuna yer verileceği düşünülmektedir. 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programları incelendiğinde ise alan eğitimi dersi olarak Özel Eğitimde Okuma Yazma Öğretimi dersinin olduğu görülmektedir. Bu ders içeriğinde “okumaya hazırlık programlarıyla ilgili yaklaşımlar, okumaya hazırlığın değerlendirilmesi ve desteklenmesi” konu başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında fonolojik farkındalık konusuna yer verileceği düşünülmektedir. 2020 yılından itibaren YÖK, üniversitelere yetki devri süreci başlatmış olup öğretmenlik programlarındaki derslerin, kredilerin ve müfredatların belirlenmesinde yüksek öğretim kurumlarını görevlendirmiştir (YÖK, 2020). Bu doğrultuda araştırmacının da yer aldığı ekip tarafından 2022-2023 güz döneminde güncellenen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programına mesleki seçmeli ders olarak “Erken Okuryazarlık Becerileri” dersi eklenmiştir. Bu gelişmelerin yeni mezun öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik programlarından geçmiş yıllarda mezun olan öğretmenlerin, lisans eğitimlerinde fonolojik farkındalığa ilişkin yeterince ders almadıkları veya almış oldukları derslerin de yeterli olmadığı araştırmalar tarafından ortaya koyulmaktadır. Fonolojik farkındalığa ilişkin bu eksikliğin öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitimlerle de kapatılmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara öğretmenler fonolojik farkındalığa ilişkin bilgilendirilmeye ve hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Parpucu (2020) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi ve becerilerinin hizmet içi eğitimlerle, koçluk uygulamaları ve mesleki gelişim programları ile desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

FONFAR, öğretmenlere yönelik bilgi notları, örnek uygulama videoları ve uzmanından dinleyelim bilgilendirme videolarından oluşan öğretmen modüllerini içermektedir. Araştırma içerisinde FONFAR’ın pilot uygulaması öntest, uygulama ve sontest aşamalarından oluşmaktadır. Pilot uygulama aşamasına katılan üç öğretmenin öntest sontest puanlarından elde edilen verilere göre başarı yüzdeleri artış göstermiştir. Dolayısıyla FONFAR öğretmen modüllerinin, öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerini artırmada olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Öğretmen modüllerinde kuramsal bilgi ile birlikte örnek etkinlik planlarına, öğretim yöntemlerine ve örnek uygulamalara yer verilmesinin öğretmenlerin bilgi düzeylerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara paralel olarak Parpucu (2020) tarafından yapılan araştırmada da Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’na katılan deney grubundaki öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerinde artış olduğu rapor edilmiştir. Alanyazında yer alan öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgisini artırmaya yönelik mesleki gelişimi destekleme programlarının geliştirildiği benzer araştırmalarda da öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerinde artış olduğu rapor edilmiştir (McCutchen vd., 2002; Brady vd., 2009; Jaskolski, 2013; McLahnan ve Arrow, 2014).

FONFAR öğrenci modülleri; sözcük, uyak, hece ve sesbirim alt boyutlarına ilişkin tüm görevleri içeren kapsamlı bir programdır. Alanyazında fonolojik farkındalık kapsamında yer alan bu becerilerin, çocukların gelecekteki akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Cupples ve Iacono, 2000; Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Gombert, 2002; Snowling, Hulme ve Mercer, 2002; Karakelle, 2004; Cardoso-Martins ve ark., 2009; Erdoğan, 2009; Yücel, 2009; Lemons ve Fuchs, 2010; Akoğlu ve Turan, 2012; Baylis ve Snowling, 2012; Fukuda, 2013; Lonigan, Purpa, Wilson, Walker ve Clancy-Menchetti, 2013; Bayraktar ve Temel, 2014; Kalaycı ve Diken, 2022). FONFAR öğrenci modülleri pilot uygulama aşamasına katılan çocukların öntest son test puanlarından elde edilen verilere göre başarı yüzdeleri artış göstermiştir. Benzer şekilde ulusal alanyazında çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen eğitim programlarının da (Parpucu ve Dinç, 2017; Akdal ve Kargın, 2019; Uz Hasırcı, 2020) çocukların fonolojik farkındalık performanslarını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik geliştirilen eğitim programlarının da (Bryne ve Fielding Barnsley, 1991; Blachman, Tangel, Ball, Black ve McGrow, 1999; Gillion, 2000; Maslanka ve Joseph, 2002; Guidry, 2003) çocukların fonolojik farkındalık performansları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ülkemizde fonolojik farkındalığa ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde 2000 yılından sonra fonolojik farkındalık çalışmalarında artış olduğu görülmektedir. Araştırmaların büyük bir bölümü fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirme boyutuna odaklanmaktadır (Büyüktaştapu, 2012; Karaman, 2013; Sarı ve Aktan Acar, 2013; Kargın vd., 2015; Kazanoğlu, Doğan, Ünal Logacev, 2020). Buna karşın Erkan Süel (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okula başlayan çocukların yaklaşık üçte birinin fonolojik farkındalık becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ülkemizde çocukların fonolojik farkındalık becerilerini destekleyen eğitim programlarının geliştirilmesine daha fazla gereksinim olduğu düşünülmektedir.

FONFAR'ın web tabanlı hem öğretmen hem de öğrenci modüllerinden oluşan bir program olması güçlü yanlarından biridir. Ayrıca öğrenci modüllerinin, çocukların gelişimsel özelliklerine ve düzeylerine uygun eğlenceli oyunlar içerisinde yer alan çok sayıda etkinlikten oluşması, ilgi çekici resimler içermesi diğer güçlü yanları arasındadır. Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilecek uygulamaların, oyun

aracılığıyla sunulmasının çocukların daha başarılı performans sergilemelerine yol açtığı birçok araştırma tarafından vurgulanmaktadır (Carroll, Snowling, Stevenson ve Hulme, 2003; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005; Callaghan, Mcvlor, McVeigh ve Rushe, 2016). Dolayısıyla FONFAR öğrenci modüllerinde yer alan tüm etkinlikler, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini destekleyici, ilgisini çekebilecek ve düzeyine uygun eğlenceli oyunlar temelinde tasarlanmıştır.

FONFAR sosyal geçerliğine ilişkin veriler, pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin web sitesi üzerinden Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik Formunu doldurmaları ve öğrencileriyle FONFAR'ın pilot uygulamasını gerçekleştiren okul öncesi öğretmenin Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik Formunu web sitesi üzerinden yanıtlamaları ile toplanmıştır. Öğretmenlerin soru formunda yer alan sorulara verdikleri olumlu yanıtlar ile FONFAR'ın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen yüksek sosyal geçerlik bulguları, araştırma katılımcılarının öntest sontest puanlarına ilişkin başarı yüzdesi farkını destekler niteliktedir.

4.2. Sonuç

Öğretmenlerin fonolojik farkındalıkla ilgili bilgilerinin, fonolojik farkındalık bilgi testinden elde edilen bulgular ve öğretmen modülleri öntest yanıtlarından elde edilen bulgular doğrultusunda oldukça düşük olduğu görülmüştür. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara, öğretmenlerin fonolojik farkındalık içerisinde yer almayan becerilere fonolojik farkındalık içerisinde yer vermeleri, fonolojik farkındalık içerisinde yer alan bazı terim ve kavramları ise birbiri yerine kullanmaları nedeniyle kavram yanılgıları teması ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin alanyazın ve Türkçe dil özellikleri temelinde FONFAR öğretmen ve öğrenci modülleri ile etkinlikleri hazırlanmıştır. FONFAR web tasarımındaki etkinliklerin hazırlanmasında; yazılımcı, profesyonel seslendirmeci ve grafik tasarımcı ile işbirliği yapılmıştır. Web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programında, öğretmen modüllerinin pilot uygulama aşamasına katılan üç öğretmenin öntest ve sontest başarı yüzdeleri arasındaki fark, FONFAR öğretmen modüllerinin, öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrenci modüllerinden elde edilen bulgulara ise pilot uygulama aşamasına katılan çocukların öntest ve sontest başarı yüzdeleri arasındaki fark, FONFAR öğrenci

modüllerinin öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin performanslarında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca pilot uygulama aşamasında öğrenci modüllerini çocuklara uygulayan okul öncesi öğretmeninden ve öğretmen modüllerinin pilot uygulamasına katılan özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeninden elde edilen sosyal geçerlik bulguları doğrultusunda FONFAR'ın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Öneriler

Araştırma bulguları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak hem ileri araştırmalara hem de uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuş ve sunulan bu öneriler iki ayrı başlık altında izleyen bölümde sunulmuştur.

4.3.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Öğretmen gereksinimlerine ve alanyazına dayalı olarak ADDIE modeli doğrultusunda geliştirilen web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programının, öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi ve becerilerini destekleme ve çocukların fonolojik farkındalık becerilerini destekleme üzerinde olumlu etkisinin olduğu bulgusu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulgusundan hareketle ileri araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

1. FONFAR'ın bulguları, pilot uygulamaya katılan katılımcıların özellikleri ile sınırlı olduğu için geniş örneklem grupları ve risk altındaki, farklı yetersizlik türleri ve derecelerinden örneklem grupları üzerinde etkililiğinin ortaya koyulmasının gelecekteki araştırmalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
2. FONFAR'ın fonolojik farkındalık becerilerini çalışan Dil ve Konuşma Terapistleri (DKT) gibi farklı meslek gruplarının fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini inceleyen araştırmalar tasarlanabilir.
3. FONFAR'ın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki uzun dönemli etkisini inceleyen boylamsal araştırmalar tasarlanabilir.
4. FONFAR'ın ebeveynlere yönelik uygulamasının ve ebeveynlerin öğrenci modüllerini çocuklarına uygulamasının etkililiği ve verimliliğine yönelik araştırmalar planlanabilir.

5. FONFAR'ın uyarlanarak küçük grup uygulamaları olarak sunulmasının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
6. FONFAR'ın farklı sosyo-ekonomik düzeylerde grupların bulunduğu çocuklara uygulanarak, programdan en çok hangi sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yararlandığı araştırılabilir.
7. FONFAR'ın çocukların diğer erken okuryazarlık becerilerinde sergiledikleri performansa olan etkisi incelenebilir.
8. Türkçe dil özelliklerine uygun şekilde program geliştirme uzmanları ile işbirliği içerisinde uzman ekipler oluşturularak sistematik adımları olan bilimsel temelli fonolojik farkındalık eğitim programlarının geliştirilmesi yaygınlaştırılabilir.

4.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

FONFAR öğretmen modüllerinin öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerileri üzerindeki ve FONFAR öğrenci modüllerinin çocukların fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin performansı üzerindeki olumlu etkisi bulgusundan hareketle uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğretmenler öğrencilerine fonolojik farkındalık becerilerini kazandırmak amacıyla FONFAR'ı sınıflarında kullanabilirler.
2. Fonolojik farkındalık becerilerini çalışan farklı meslek grupları çocuklarla çalışırken FONFAR'ı kullanabilirler.
3. FONFAR, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sunulan etkinliklere dahil edilebilir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında, fonolojik farkındalık becerilerinin kuramsal bilgi ve öğretimine ilişkin derslerin eklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı (2.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaba Altun, S. A., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 244- 263.
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2609-2620.
- Akdal, D. (2021). *Sesbilgisel farkındalık*. Kargın, T., Altun, D., ve Güldenoğlu İ. B. (Eds). İçinde Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık. Ankara: Pegem Akademi.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: Zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42). 11-22.
- Aktan, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?. *Exceptional Children*, 80 (3), 287-306.
- Baykul, Y. (2105). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baylis, P. and Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28 (1), 39-56.

- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 08-22.
- Beauchat, K. A., Blamey K. L. and Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: Guilford Press.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. In *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, (94), 167-180.
- Bilim Kurulu [Science committee]. (2020). Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü 2019-nCoV sağlık çalışanları rehberi. [General Directorate of Public Health 2019-nCoV health workers directory].https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/haberler/ncov/2019nCov_Hastal_Salk_alanlar_R ehberi.pdf Erişim tarihi: 24.08.2021.
- Blachman, B. A., Tangel, D. M., Ball, E. W., Black, R. and McGraw, C. K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing*, 11 (3), 239-273.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E., Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing*, 22 (4), 425-455.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2).
- Byrne, B. and Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational psychology*, 83 (4), 451.
- Callaghan, G. and Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (1), 13-23.
- Cardoso-Martins, C., Peterson, R., Olson, R., Pennington, B. (2009). Component reading skills in Down syndrome. *Reading and writing*, 22 (3), 277-292.

- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913.
- Carson, K. L., Gillon, G. T. and Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 44, 147-160.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V., Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (6), 510-525.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied psycholinguistics*, 13 (4), 485-514.
- Chard, D. J. and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32 (3), 270-289.
- Christie, J. F. (2008). The scientifically based reading research approach to early literacy instruction. In L. M. Justice & C. Vukelich (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 25–40). The Guilford Press.
- Cunningham, A. and Zibulsky, J. (2009). Introduction to the special issue about perspectives on teachers' disciplinary knowledge of reading processes, development, and pedagogy. *Reading and Writing*, 22 (4), 375-378.
- Cupples, L. and Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43 (3), 595-608.
- Çelenk, S. (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Demirci, F. G. ve Mertoğlu, E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Ses Farkındalık Müzik Programının Okuma Yazmaya Hazırlıkta Çocukların Sesleri Tanıma Becerilerine Etkisi. *Journal Of International Social Research*, 10 (51), 665-675.
- Demirtaş, Ç. P. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dickinson, D. K. and Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 1-25.
- Dinler, H. and Kalburan, N. (2021). The effect of poetry focused supportive educational program to preschool children's phonological awareness. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29 (5), 1034-1051.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 393-447.
- Emir, C., Girgin, M. C. and Karasu, H. P. (2015). Investigation of the usage of mainstreaming and general education teachers' educational activities on phonological awareness. *International Journal of Special Education and Information Technologies*, 1 (1), 15-33.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik, E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırma yöntemleri içinde* (s. 133-153). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “Erken Okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13 (4), 1449-1472.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Fukuda, C. (2013). *Evaluation of a Phonological Awareness Intervention for Kindergarten and First Grade Students*. Unpublished master thesis. Riverside: University of California.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P., (2006). *Educational research: Competencies for Analysis and Applications*. (8. ed.). New Jersey: Pearson.
- Gecü-Parmaksız, Z. (2016). Tasarım (Çev: İ. Varank), *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı* içinde (s. 62-79). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice. Second Edition*. New York, NY: Guilford Press.
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Goldschmidt, K. (2020). The COVID-19 pandemic: Technology use to support the wellbeing of children. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 88-90.
- Gombert, J. E. (2002). Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading. *Reading and writing*. 15 (5), 455-469.
- Good, R. H. and Kaminski, R. A. (2002). What are DIBELS. *Oral reading fluency passages for first through third grade*. https://dibels.uoregon.edu/docs/materials/admin_and_scoring_6th_ed.pdf Erişim tarihi: 24.08.2021.
- Gökkuş, I. ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 308-331.
- Guidry, L. O. (2003). *A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive, small-group instruction*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & Bacon.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine ses bilgisel farkındalık becerileri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güldenöglü, 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.
- Günay, A. (2016). Öğretim tasarımı kavramları (Çev: İ. Varank), *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı* içinde (s. 14-27). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Hatcher, P. J., Duff, F. J. and Hulme, C. (2014). *Sound linkage: An integrated programme for overcoming reading difficulties*. UK: John Wiley & Sons.
- Hawken, L. S., Johnston, S. S. and McDonnell, A. P. (2005). Emerging literacy views and practices: Results from a national survey of head start preschool teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (4), 232-242.
- Hindman, A. H. and Wasik, B. A. (2011). Measuring teachers' knowledge about early language and literacy: Practical implications and considerations. *NHSA Dialog*, 14 (4), 351-356.
- Jaskolski, J. E. (2013). *Effects of phonological awareness training on early childhood educators' knowledge, instructional practice and student outcomes*. Unpublished doctoral thesis. Cardinal Stritch University, Wisconsin.
- Jenkins, J. R., Peyton, J. A., Sanders, E. A., Vadasy, P. F. (2004). Effects of reading decodable texts in supplemental first-grade tutoring. *Scientific Studies of Reading*, 8 (1), 53-85.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17 (3), 207-225.
- Justice, L. M. and Vukelich, C. (Eds.). (2008). *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. Guilford Press.
- Kalaycı, G. Ö. and Diken, Ö. (2022). Relations between the levels of fluent reading and reading comprehension and the levels of phonological awareness of individuals with Down syndrome in Turkey. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (2), 707-721.
- Kameenui, E. J. (1996). Shakespeare and beginning reading, the readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 77-81.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 237-268.
- Kartal, G., Babür, N. and Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading & Writing Quarterly*, 32 (6), 550-579.
- Kazanoğlu, D., Doğan, M., ve Ünal Logacev, O. (2020). Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi: geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 22-37.
- Kelly, A. E. (Ed.). (2003). Special issue on the role of design in educational research [Special issue]. *Educational Researcher*, 32 (1).
- Kerem, E. A. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koca, F. (2020). Turkey remains firm, calm as first coronavirus case confirmed. Daily Sabah. <https://www.dailysabah.com/turkey/turkey-remains-firm-calm-as-first-coronavirus-caseconfirmed/news> Erişim Tarihi: 25.04.2021.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. *Research into Practice*, 1 (1), 1-6.
- Kuzu, A., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1 (1), 19-35.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. and Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11 (4), 453-479.
- Lemons, C. J. and Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (2), 316-330.

- Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Fulmer, D., Mrachko, A. A., Fidler, D. J. (2015). Adapting phonological awareness interventions for children with Down syndrome based on the behavioral phenotype: A promising approach? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (4), 271-288.
- Lieberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65–77.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114 (1), 111-130.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L. and Borden, S. L. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), 458-476.
- Lundberg, I., Olofsson, Å. and Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21 (1), 159-173.
- Lundberg, I., Larsman, P. and Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25 (2), 305-320.
- Maslanka, P. and Joseph, L. M. (2002). A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology*, 23 (4), 271-288.
- Mather, N., Bos, C. S. and Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 472-482.
- Mathes, P. G. and Torgesen, J. K. (2005a). Early interventions in reading, Level 1. Columbus, OH: SRA/ McGraw-Hill.
- Mathes, P. G. and Torgesen, J. K. (2005b). Early interventions in reading, Level 2. Columbus, OH: SRA/ McGraw-Hill.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40 (2), 148–182.

- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (1), 69-86.
- McLachlan, C. and Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasiexperimental study in five new zealand centers. *Reading and Writing*, 27 (5), 819–839.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moats, L. and Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-46.
- Moats, L. and Tolman, C. (2008). *Six syllable types*. https://www.etoonschools.org/cms/lib/pa01000774/centricity/domain/35/six_syllable_type_s.pdf Erişim tarihi: 15.09.2022.
- Muruganantham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model. *International Journal of Applied Research*, 1 (3), 52-54.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A. and Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 325-335
- Ocak, M., A. (2015). Öğretim tasarımı modelleri. M. A. Ocak (Editör), *Öğretim tasarımı: Kuramlar modeller ve uygulamalar içinde* (s. 32-257). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing.
- Özen Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 37-49.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları [Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19]. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 1124-1129.
- Palmisano, L. A. (2010). *Effects of phonological awareness and print referencing treatment programs on the early literacy skills of preschool children with language impairments*. Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey.
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 233-261.

- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: Fonolojik farkındalık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parpucu, N. (2020). *Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Pullen, P. C. and Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39 (2), 87-98.
- Reimann, P. (2011). Design-based research. In *Methodological choice and design* (pp. 37-50). Dordrecht: Springer
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Robbins, L. D. (2000). *Phonemic awareness: Kindergarten teachers' knowledge, attitudes and practices*. Unpublished doctoral thesis. Columbia University Teachers College, New York, NY.
- Roth, F. P., Troia, G. A., Worthington, C. K., Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (PASS): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29 (2), 67-88.
- Sancak, M. ve Çöl, M. (2020). Türkiye’de COVID 19 pandemisinin kronolojik olarak incelenmesi. O. Memikoğlu ve V. Genç (Editörler), *COVID-19 içinde* (s. 201-217). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G.Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İçyüz, R., Doğan M., Şafak, P., Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye’deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23 (1), 133-164.

- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2195-2215.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Schuele, C. M. and Dayton, N. D. (2000). *Intensive Phonological Awareness Program*. Nashville, TN: Authors.
- Schuele, C. M. and Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Schuele, C. M., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Knighton, K., Kingery, B., Lee, M. W. (2008). Field-based evaluation of two-tiered instruction for enhancing kindergarten phonological awareness. *Early Education and Development*, 19 (5), 726-752.
- Sitepu, Y. B., Anjarningsih, H. Y. and Laksman-Huntley, M. (2018). Syllable Awareness of Indonesian Children with Developmental Dyslexia. *Literacy, Culture, and Technology in Language Pedagogy and Use*, 601-606.
- Snowling, M. J., Hulme, C. and Mercer, R. C. (2002). A deficit in rime awareness in children with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15 (5-6), 471-495.
- Snowling, M., Nash, H. and Henderson, L. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention. <https://www.down-syndrome.org/reviews/2066/?page=1> Erişim Tarihi: 30.03.2022
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., Lee, M. W. (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 39, 512-520.
- Suortti, O. and Lipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2–6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (4), 510-533.
- Taşkın, N., Katrancı, M. and Uygun, M. (2014). The views of the preschool and primary school teachers on preparation p/rocess of emergent literacy in preschool/Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (4), 1102-1119.

- Ting, D. S. W., Carin, L., Dzau, V., Wong, T. Y. (2020). Digital technology and COVID-19. *Nature Medicine*, 26 (4), 459-461.
- Topalca, S. ve Gemalmayan, R. Y. (2019). Dramanın Disleksi Olan İlkokul Öğrencisinin Fonolojik Farkındalık Becerisine Etkisi. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11 (43), 146-151.
- Torgesen, J. K. and Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. 13, 220-232.
- Torgesen, J. K. and Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-Ed.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ., Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-81.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 64-75.
- Turan, F. ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (1), 265-284.
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K., Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1), 50-60.
- United Nations Children's Fund. (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-globallearning-platform-help-address-covid-19-education> Erişim tarihi: 25.09.2021.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). COVID-19 education response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition> Erişim tarihi: 05.05.2021.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020b). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Erişim tarihi: 20.09.2021.
- Uz-Hasırcı, S. (2020). *Gillon fonolojik farkındalık eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Vadasy, P. F. and Pool, K. (1997). *Sound Partners: A one-to-one tutoring program in phonological and early reading skills for first graders*. Seattle, WA: Washington Research Institute.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A. and Peyton, J. A. (2006). Code-oriented instruction for kindergarten students at risk for reading difficulties: A randomized field trial with paraeducator implementers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 508.
- Vadasy, P. F. and Sanders, E. A. (2011). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low-skilled first graders: How language minority status and pretest characteristics moderate treatment response. *Scientific Studies of Reading*, 15 (6), 471-497.
- Vukelich, C., Christie, J. and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten*. Boston, MA : Pearson.
- Wang, F. and Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5-23.
- Werfel, K. L. and Schuele, C. M. (2014). Improving initial sound segmentation skills of preschool children with severe to profound hearing loss: An exploratory investigation. *The Volta Review*, 114 (2), 113-134.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (3), 848-872.
- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Erişim Tarihi: 07.04.2021
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45 (9), 696-703.
- Yopp, H. K. and Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64 (1), 12-21.
- Yücel, D. (2009). *Ses bilgisi farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi->

ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf adresinden 19.09.2020 tarihinden erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programları*.
<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden 19.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetiştirme-Lisans-Programlari/Okul-Oncesi-Ogretmenligi-Lisans-Programi.pdf adresinden 19.09.2020 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

Ek-1 Fonolojik farkındalık programı geliştiren araştırmalar

Yazar	Program	Program Geliştirme Modeli	Amaç	Katılımcılar
Byrne ve Fielding-Barnsley (1991)	Sound Foundations	-	Okul öncesi dönemdeki çocukların sözcükleri oluşturan fonemleri ayırt etmesi amaçlanmaktadır.	Okul öncesi dönemdeki 64 çocuk deney grubunda, 62 çocuk da kontrol grubunda yer almıştır.
Hatcher vd. (1994)	Phonology with Reading Programme	-	Fonemik farkındalığı ve okuma becerilerini arttırmak amaçlı geliştirilmiştir.	Okul çağı çocukları için geliştirilmiştir.
Diehl, (1999)	Earobics	-	Dil, fonolojik farkındalık, heceleme, işitsel işleme, okuma becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bilgisayar yazılımlı bir programdır.	Okul öncesi ve okul çağı çocukları için geliştirilmiş bir müdahale programıdır.
Gillon, (2000)	Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı	-	Gillon FEP, sözcükler arası uyak bulma ve uyak üretme, sözcüğün başında yer alan fonemi bulma, sonundaki fonemi bulma, sözcüğü kendini oluşturan fonemlerine ayırma, fonemleri birleştirme, fonem değiştirme görevlerini içermektedir.	Okuma bozukluğu açısından risk altındaki 5-7 yaş aralığında olan çocuklar Gillon FEP programı önce bireysel uygulanan bir program olarak geliştirilmiş (Gillon, 2000), daha sonra program grup uygulaması olarak uyarlanmıştır (Carson, Gillon ve Boustead, 2013).
Mathes ve Torgesen, (2005)	Okumada Erken Müdahaleler (Early Interventions Reading-EIR)	-	Küçük grup uygulamasına yönelik kapsamlı bir müdahale programıdır.	İlkokulda okuma güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik hazırlanmıştır.

Ek-1 (Devam) Fonolojik farkındalık programı geliştiren araştırmalar

Yazar	Program	Program Geliştirme Modeli	Amaç	Katılımcılar
Vadasy vd., (2005)	Sound Partners	-	Program, fonemik farkındalık becerileri ile okumaya ilişkin akıcı okuma ve sözcük çözümleme becerilerini içermektedir.	Okuma güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programıdır.
Wake vd, (2012)	Language 4 Learning Programme	-	Alfabe bilgisi, semantik, kitap okuma, fonolojik farkındalık, morfo-sentatik becerilerden oluşan etkinlikleri içeren bir programdır.	Okul öncesi ve okul çağı çocukları için geliştirilmiş bir müdahale programıdır.
Hatcher, Duff ve Hulme, (2014)	Sound Linkage	-	Programda; fonem birleştirme ve ayırma, fonem silme, fonemleri ayırt etme, kafiyeli sözcükleri bulma, sözcükleri hecelerine ayırma ve cümleyi sözcüklerine ayırma gibi görevler yer almaktadır. Ayrıca bu becerileri değerlendirmek için fonolojik farkındalık testi kullanılmaktadır.	Zayıf okuyucuların fonolojik farkındalık becerilerini değerlendirmek ve bu becerilerin gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir.
Schuele ve Dayton, (2014)	Intensive Phonological Awareness Program	-	Uyak, sözcüğün ilk ve son fonemini bulma ve sözcüğü tüm fonemlerine ayırma görevlerini içeren bir müdahale yöntemidir. Fonemik farkındalık becerilerini destekleyen etkinlikler içermektedir.	Okul öncesi ve okul çağı çocukları için geliştirilmiş bir müdahale programıdır.

Ek-1 (Devam) Fonolojik farkındalık programı geliştiren araştırmalar

Yazar	Program	Program Geliştirme Modeli	Amaç	Katılımcılar
Turan ve Akoğlu, (2011)	Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Eğitim Programı	Alanyazında yer alan Türkçe dışındaki diller için geliştirilmiş olan farklı programlardan yararlanmışlardır. Herhangi bir program geliştirme modeli kullanılmamıştır.	Okul öncesi dönemde sunulan sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin, tipik gelişim gösteren çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Eğitimin, artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Anaokuluna devam etmekte olan, sesletime ilişkin herhangi bir güçlüğü bulunmayan ve tipik gelişim gösteren 5–6 yaş aralığındaki 14’ü kız, 15’i erkek, toplam yirmi dokuz çocuk araştırmanın çalışma grubunda yer almışlardır. Çocukların 18’i araştırmanın deney grubunda, 11’i kontrol grubunda yer almıştır.
Akoğlu ve Turan, (2012)	Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Eğitim Programı	-	Zihinsel yetersizliği olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin, okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.	Okuma ve yazma becerilerine sahip ancak okumada güçlük yaşayan 9 ile 12 yaş aralığındaki 12 çocuk katılmıştır.
Bayraktar, (2013)	Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)	-	OYHEP’in çocukların, yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi olmak üzere okuma yazma becerileri ve ilkökul düzeyinde ses farkındalığı, yazı yazma becerileri, mekanik okuma-yazma becerisi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.	Çalışmada 29’u deney 29’u kontrol grubunda olmak üzere toplam 58 anasınıfına devam eden çocuk yer almıştır.

Ek-1 (Devam) Fonolojik farkındalık programı geliştiren araştırmalar

Yazar	Program	Program Geliştirme Modeli	Amaç	Katılımcılar
Demirci, (2015)	Ses Farkındalık Müzik Programı	-	Programın okuma yazmaya hazırlık sürecinde olan çocukların sesleri tanıma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Tipik gelişim gösteren 60-72 ay aralığındaki çocukların 23'ü deney grubunda, 23'ü kontrol grubunda yer almıştır.
Parpucu, (2016)	Seslerin Renkli Dünyası Programı	-	Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan programın, çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.	Çalışmanın deney grubunda 60-72 ay aralığındaki 24 çocuk, kontrol grubunda ise 19 çocuk yer almıştır.
Kartal, Babür ve Erçetin, (2016)	Fonolojik Farkındalık Programı	-	Türkçe'de okumaya yeni başlayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.	Programın çocuklar üzerindeki etkileri bilgisayar yazılımı ve yüz yüze olmak üzere 2 farklı deney grubunda incelenmiştir. 16 anasınıflı öğrencisine ve 22 birinci sınıf öğrencisine bilgisayar yazılımı kullanılarak yapılan fonolojik farkındalık eğitimi verilmiştir.
Akdal ve Kargın, (2019)	SESFAR Müdahale Programı	Modüler Programlama Yaklaşımı	Program içeriği; sözcüğü hecelere ayırma, hece birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese ve son sesi eşleştirme ve atma becerileridir.	Sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan 60-72 ay aralığındaki 20 çocuk yer almıştır.

Ek-1(Devam) Fonolojik farkındalık programı geliştiren araştırmalar

Yazar	Program	Program Geliştirme Modeli	Amaç	Katılımcılar
Parpucu, (2020)	Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı	Öğretim koçluğu modeli temelinde geliştirilmiştir.	Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın geliştirildiği araştırmada; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyleri, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.	Çalışma grubunu, 34 deney ve 33 kontrol grubu olmak üzere toplam 67 çocuk ve deney grubunda 2, kontrol grubunda 2 olmak üzere toplam 4 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.
Gökkuş ve Akyol, (2020)	Ses Bilgisi Farkındalık Programı	-	Araştırmanın amacı, Ses Bilgisi Farkındalık Programının, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir.	Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet ilkokulunun iki farklı şubesinde öğrenim gören deney grubunda 24 ve kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 47 tipik gelişim gösteren birinci sınıf öğrencisi yer almaktadır.
Uz-Hasırcı, (2020)	Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının (Gillon FEP) Türkçe'ye uyarlanması	-	Araştırmanın amacı, Gillon Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının (Gillon FEP) Türkçe'ye uyarlamasının yapılması, tipik gelişim gösteren ve okuma güçlüğü açısından risk altındaki çocuklarda etkililiğinin incelenmesidir.	Türkçe'ye uyarlama aşaması tipik gelişim gösteren üç çocuk ile yapılmıştır. Araştırma grubu 5-6 yaş aralığındaki tipik gelişim gösteren 24 çocuk ve 5-7 yaş aralığındaki okuma güçlüğü yönünden risk altındaki 9 çocuktan oluşmaktadır.

Ek-2 Etik kurul Onay Formu

Evrak Kayıt Tarihi: 15.01.2020

Protokol No: 4339

Tarih: 29.01.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Geliştirilen Yüz Yüze ve Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Özlem DİKEN
TEZ YAZARI:	Güleşan Özge KALAYCI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Ek-3 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Formu



ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Güleşan Özge KALAYCI
Kurumu / Üniversitesi	Eskişehir Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar
Araştırmanın Konusu	Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Geliştirilen Yüz Yüze ve Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının Etkililiği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tezi
Veri Toplama Araçları	1.Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi (1 sayfa) 2.Görüşme sözleşmesi (1 sayfa) 3. Fonolojik Farkındalık Kontrol Listesi (3 sayfa) 4. Fonolojik Farkındalık eğitim Programına İlişkin Memnuniyet Anketi (Öğretmenler İçin) 5.Öğretmen Görüşme Formu(1 sayfa) 6.Öğretmen Katılımcı ve Bilgilendirme Onam Formu (2sayfa) 7.Aile İzin Formu (1 sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2019-2020 ile 2020-2021 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (oybirliği ile).
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

24/ 02/2020

Ek-4 Odak Grup Görüşmesi Öğretmen Onam Formu

Odak Grup Görüşmesi Gönüllü Katılım Formu

Değerli katılımcı;

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programında öğrenim görmekteyim. Prof. Dr. Özlem DİKEN'in danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmamda; fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik bir program geliştirmeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapan siz değerli öğretmenlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duymaktayım. Görüş ve önerilerinizi bizimle paylaşabilmeniz için Zoom adlı çevrimiçi program üzerinden bir odak grup görüşmesi düzenlenecektir. Programın niteliği ve niceliği bakımından konuya ilişkin siz değerli öğretmenlerimizin deneyimleri ve gereksinimleri bizim için son derece önemlidir.

Gönüllü olarak katılacağınız bu çalışmadan elde edilecek veriler doktora tezim kapsamında kullanılacaktır. Çalışmaya katılan tüm katılımcıların isimleri gizli kalacaktır. Gerçek isimleri çağrıştırmayacak şekilde tüm katılımcılara kod isimler verilecektir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler gizlilik yöntemi kullanılarak korunacaktır. Bu veriler, beş yıl süre ile araştırmacı tarafından arşivlenecektir ve sonrasında imha edilecektir. Çalışmadan elde edilen bilgilerin kongrelerde/konferanslarda ilgili uzman ve öğrencilerle paylaşılma durumu söz konusudur. Görüşme sırasında cevaplarınızı not alarak yazmam yeterli olmayacağı için görüşme süreci çevrimiçi program üzerinden kayıt altına da alınacaktır. Görüşmeyi daha sonra tekrar izleyebilir ve istediğiniz zaman çalışmadan ayrılabilirsiniz.

Görüşme, araştırmaya katılımcı olmayı kabul eden katılımcıların uygun bir zamanında gerçekleştirilecektir. Görüşmenin sizin iş saatlerinizde olmamasına dikkat edilecektir. Görüşme ortalama 60-90 dakika sürecektir. Görüşme sırasında görüş bildirdiğiniz herhangi bir konunun daha sonra çıkarılmasını veya araştırma için kullanılmamasını isterseniz; bu arzunuza istinaden istediğiniz kısımlar araştırmadan çıkarılacaktır.

Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamanız uygun olacaktır. Çalışmaya vereceğiniz değerli katkılar için şimdiden teşekkür ediyorum.

İletişim

Herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki iletişim bilgileriyle bana ulaşmaktan lütfen çekinmeyiniz.

Adres:

Telefon:

E-mail:

Onay Bölümü

Fonolojik farkındalık becerileri hakkında görüş, öneri ve deneyimlerimi paylaşmak için araştırmaya davet edildim.

Bilgileri okudum. Soru sorma hakkı bana sunuldu ve sorduğum sorulara verilen cevaplar beni tatmin etti. Bu çalışmaya katılmaya gönüllü olduğuma dair onay veririm.

Katılımcının Adı:

İmzası:

Tarih:

Bu onay formunun bir kopyası katılımcıya gönderilmiştir.

Onayı alan araştırmacının adı soyadı: Güleşan Özge KALAYCI

İmzası:

Tarih:

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz

- Kadın ☐
- Erkek ☐

Eğitim Düzeyiniz

- Lisans ☐
- Yüksek Lisans ☐
- Doktora ☐

Branşınız

- Sınıf Öğretmeni ☐
- Okul öncesi öğretmeni ☐
- Özel eğitim öğretmeni ☐

Çalıştığınız Yer

- Milli Eğitim Bakanlığına ☐
- bağlı devlet okulu
- Özel eğitim rehabilitasyon ☐
- merkezi
- Milli Eğitim Bakanlığına ☐
- bağlı özel okul
- Rehberlik araştırma ☐
- merkezi

Meslekte Çalışma Süreniz (Yıl olarak)

1 yıldan az

☐

1-3 yıl

☐

4-6 yıl

☐

7-9 yıl

☐

10 yıl ve üstü

☐

Fonolojik farkındalıkla ilgili bilginiz var mı? (Evet ise bu bilgiyi edindiğiniz yer)

Evet

☐

.....

Hayır

☐

Ek-6 Odak Grup Görüşme Soruları Uzman Görüşü Formu

Odak Grup Görüşme Soruları Uzman Görüşü Formu

Sayın uzman,

Bu çalışma, fonolojik farkındalık becerilerine yönelik bir öğretim programı geliştirme amacı taşımaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın sonuçları doktora tezi kapsamında raporlaştırılacaktır. Bu noktada çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmesi planlanan odak grup görüşmesine katılan öğretmenlere (okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenleri) aşağıda yer alan soruların sorulması planlanmaktadır. Odak grup görüşmesinde sorulması planlanan bu sorulara ilişkin sizlerin değerli görüşlerine gereksinim duymaktayız. Sizden ricamız araştırmanın amacı doğrultusunda her bir soruya ilişkin aşağıdaki tabloyu doldurarak görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir.

Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI

E-posta:

Sorular	Yer alması uygun	Yer alması uygun değil	Öneriler
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Odak Grup Görüşme Soruları

1. Çocuklar okuma yazmaya hazırlık becerilerinde nasıl bir performans sergiliyorlar?
2. Okuma yazmaya hazırlık becerilerinden biri olan fonolojik farkındalık becerilerini (FFB) öğretirken nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Deneyimlerinizden yola çıkarak kendi uygulamalarınızı bizimle paylaşır mısınız?
3. FFB'yi öğretirken yaşadığınız güçlükler nelerdir?
4. Zayıf fonolojik farkındalık becerileri olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik önerileriniz nelerdir?
5. FFB öğretimine yönelik hazırlanan bir web tabanlı program sizce nasıl olmalıdır?

FONOLOJİK FARKINDALIK ÖĞRETMEN BİLGİ TESTİ

Sayın Öğretmen,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı'nda Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında doktora tezimi yürütmekteyim. Öğretmenlerin gereksinimlerinden yola çıkarak tezimde bir eğitim programı hazırlamayı amaçlıyorum. Bu çalışmada fonolojik farkındalık konusunda hazırlamış olduğum bilgi testini doldurmanızı ve sorulara yönelik görüş ve önerilerinizi paylaşmanızı rica ediyorum. Formda kimlik bilgileriniz yer almamaktadır. Bu doğrultuda formun kimin tarafından doldurulduğunun tespit edilmesi söz konusu değildir. Sorulara verdiğiniz yanıtlar kimse ile paylaşılmayacak ve araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız “Katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek soruları yanıtlamaya başlayabilirsiniz. Çalışmaya sunduğunuz katkı ve ayırmış olduğunuz zaman için teşekkür ederiz. Herhangi bir sorunuz olması durumunda; aşağıda yer alan iletişim bilgilerini kullanabilirsiniz.

Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI
E-mail:

KATILIYORUM

☐

Kişisel Bilgi

Cinsiyetiniz

Kadın

☐

Erkek

☐

Eğitim Düzeyiniz

Lisans

☐

Yüksek Lisans

☐

Doktora

☐

Branşınız

- Sınıf Öğretmeni ☐
- Okul öncesi öğretmeni ☐
- Özel eğitim öğretmeni ☐

Meslekte Çalışma Süreniz (Yıl olarak)

- 1 yıldan az ☐
- 1-3 yıl ☐
- 4-6 yıl ☐
- 7-9 yıl ☐
- 10 yıl ve üstü ☐

Fonolojik farkındalıkla ilgili bilginiz var mı? (Evet ise bu bilgiyi edindiğiniz yer)

- Evet ☐
-
- Hayır ☐

Çoktan Seçmeli Sorular

- I. Sözcük bilgisi
II. Fonolojik farkındalık
III. İşitsel algı
IV. Görsel ayırt etme
V. Yazı farkındalığı

1. Yukarıdaki maddelerden hangileri erken okuryazarlık becerileri arasında yer alır?

- A) I, II ve III
B) II, III ve IV
C) I, III ve V
D) II, III ve V
E) I, II ve V

2. Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Erken okuryazarlık becerileri çocuklara erken dönemde okuma yazma öğretmeyi içermektedir.
B) Erken okuryazarlık becerileri ilk okuma öğretiminde çözümleme ve anlama becerilerini desteklemektedir.
C) Erken okuryazarlık becerileri kapsam olarak 0-3 yaş aralığına denk gelmektedir.
D) Erken okuryazarlık becerileri arasında hece okuma yer almaktadır.
E) Erken okuryazarlık becerileri çocuklara okuma öğretimi ile birlikte kazandırılmaktadır.

3. Anasınıfına giden bir çocuğun hikaye kitabını alıp oyuncaklarına kitabı okuyormuş gibi yaparak kitaptaki resim ve yazıları işaret edip anlatması hangi erken okuryazarlık becerisiyle yakından ilişkilidir?

- A) Harf bilgisi
- B) Fonolojik farkındalık
- C) Sözcük bilgisi
- D) Yazı farkındalığı
- E) Dinlediğini anlama

4. Öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlik hazırlamak isteyen bir öğretmene aşağıdakilerden hangisini yapması önerilmez?

- A) Büyük birimli becerilerde uzmanlaştıktan sonra küçük birimli becerilerin edinimine geçilmesi
- B) Becerileri kendi içerisinde aşamalı bir zorluk düzeyine göre sınıflaması
- C) Görsel, işitsel materyallerden ve teknolojiden yararlanması
- D) Harf öğretimi yaparak hecelerin okutulması
- E) Ses atma, sesleri manipüle etme ve sesleri ayırt etme gibi alt becerilere yer vermesi

5. I. Hece farkındalığı
II. Anlam farkındalığı
III. Sözcük farkındalığı
IV. Uyak/kafiye farkındalığı
V. Sesbirim farkındalığı

Yukarıda verilen maddelerden hangileri fonolojik farkındalığın alt becerileri arasında yer alır?

- A) I, II, III ve IV
- B) I, III, IV ve V
- C) I, II, IV ve V
- D) II, III, IV ve V
- E) I, II, III ve V

6. Aşağıdakilerden hangisi fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilebilecek bir etkinliktir?

- A) Hikaye yazma
- B) Metin okuma
- C) Okuduğunu anlama
- D) Sözcüğün ilk sesini söyleme
- E) Adını yazma

7. “Tencere” ile “Pencere” gibi söylenişleri benzer sözcükleri bulmada güçlük yaşayan öğrenciye hangi fonolojik farkındalık görevinde destek sunulmalıdır?

- A) Sözcük farkındalığı
- B) Uyak farkındalığı
- C) Hece farkındalığı
- D) Ses farkındalığı
- E) Yazı farkındalığı

8. Sözcük, uyak ve hece farkındalığına ilişkin görevleri yerine getiren bir çocukla yeni bir kazanım olarak aşağıdaki etkinliklerden hangisinin çalışılması önerilebilir?

- A) “Bulut” sözcüğünde ilk sesinin ne olduğunu söyleme
- B) “Kapı” sözcüğünün kaç hece olduğunu söyleme
- C) “ilk” ve “okul” birleştiğinde oluşan yeni sözcüğü söyleme
- D) “göz” ve “söz” sözcüklerinin söylenişlerinin benzer olduğunu söyleme
- E) “Yardım” sözcüğünden “dım” hecesini atınca kalan heceyi söyleme

9. söylenişleri benzer olan sözcükleri fark etme/üretme yeteneğidir. Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yeri aşağıdakilerden hangisi doğru şekilde tamamlar?

- A) Uyak/kafiye farkındalığı
- B) Sözcük farkındalığı
- C) Hece farkındalığı
- D) Sesbirim farkındalığı
- E) Yazı farkındalığı

10. Okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla görsel bir öğretim materyali tasarlayan öğretmenin aşağıdakilerden hangisini kullanması doğru **değildir**?

- A) Gerçeğe yakın resimler
- B) Animasyonlar
- C) Videolar
- D) Sesli materyaller
- E) Yazılı metinler

11. Bir fonolojik farkındalık eğitim programında sözcük farkındalığı kazandırmak amacıyla hazırlanan örneklerden hangisi gelişimsel olarak **en son sırada** yer almalıdır?

- A) “Nur okula git.” cümlesinin üç sözcükten oluştuğunu söyleme
- B) “Nur okula git.” cümlesindeki bir sözcüğü söyleme
- C) “son” ve “bahar” sözcükleri birleştiğinde “sonbahar” sözcüğünün oluştuğunu söyleme
- D) “Karadeniz” sözcüğünde “kara” sözcüğünü atınca “deniz” sözcüğü kaldığını söyleme
- E) “İlkbahar” sözcüğünde “ilk” sözcüğünün yerine “son” sözcüğü gelirse “sonbahar” sözcüğünün oluştuğunu söyleme

12. Geliştirilme aşamasındaki bir fonolojik farkındalık eğitim programında sesbirim farkındalığının ayırma becerisine ilişkin aşağıdaki örneklerden hangisi kullanılabilir?

- A) “Ayna” sözcüğünün son sesini atıp yerine “ı” sesi geldiğinde oluşan yeni sözcüğü söyleme
- B) “Masa” sözcüğünün ilk ve son sesini söyleme
- C) “Dolap” sözcüğünü seslerine ayırma
- D) “p/i/l” sesleri birleştiğinde oluşan sözcüğü söyleme
- E) “kola” sözcüğünün son sesini çıkarınca kalanı söyleme

13. Aşağıdakilerden hangisi fonolojik farkındalık becerilerinin öğretimini sırasında yapılan yöntem hatalarından biridir?

- A) Sesbirimleri harflerin adı ile seslendirmek
- B) Büyük birimlerden küçük birimlere doğru gitmek
- C) Hece farkındalığı için öncelikle sözcükteki hece sayısını belirlemeyi öğretmek
- D) Cümlede yer alan sözcük sayısını belirlemeyi öğretmek
- E) Söylenişleri benzer sözcükleri tespit etmeyi öğretmek

Açık Uçlu Sorular

14. Sınıfınızda fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik ne tür etkinlikler yaptığınızı örnekler vererek açıklayınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Fonolojik farkındalık becerilerine yönelik öğretim yaparken kendinizde güçlü ve zayıf bulduğunuz yönler nelerdir?

Güçlü yönleriniz

Zayıf yönleriniz

16. Fonolojik farkındalık becerilerine yönelik eğitsel uygulamalar konusunda hangi noktalarda desteğe ihtiyaç duymaktasınız?

.....

.....

.....

.....

.....

17. Fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanacak web tabanlı bir programın içeriğinde sizce ne tür konulara yer verilmelidir neler önerirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

Kaan 7 yaşında bir ilkokul öğrencisidir ve okul öncesi eğitim almıştır. Kaan eşleme, sınıflama, sıralama, birer birer ona kadar ritmik sayma, işitsel ayırt etme ve görsel ayırt etme becerilerine sahiptir. Sınıf öğretmeni Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine başlamış ancak Kaan'ın bu süreçte belirli alanlarda güçlük yaşadığını tespit etmiştir. Kaan;

-Hedef ses ile başlayan sözcük bulamamakta,

-Hedef sesin sözcüğün başında mı, ortasında mı, sonunda mı geçtiğini belirleyememekte,

-Hece birleşimlerini okuyamamakta,

-Çözümleme ve anlama düzeyinde güçlükler yaşamaktadır.

Bu performans düzeyinden yola çıkarak aşağıdaki soruları yanıtlayınız;

18. Kaan'ın okuma yazma öğrenirken yaşamış olduğu bu güçlüklerin nedeni/nedenleri ne olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Kaan’a okuma yazma öğretimine ilişkin nasıl bir öğretim planı hazırladınız?

Bu konuda deneyimlerinizden yola çıkarak neler önerirsiniz?

.....

.....

Boşluk Doldurma Soruları

20. Hece farkındalığı çocuklara kazandırılırken uygulanan etkinliklerde dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır. Türkçe’de bir hece mutlaka bir içermelidir.

Ek-9 Fonolojik Farkındalık Bilgi Testi (FFBT) Uzman Görüş Formu

Değerli uzman,

Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında hazırlamış olduğumuz “Zayıf Fonolojik Farkındalık Becerileri Olan Çocuklara Yönelik Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı’nın Geliştirilmesi” başlıklı doktora tez araştırmasında çevrimiçi ortamda okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine uygulanacak bilgi testi için sizlerin değerli görüş ve önerilerine ihtiyaç duymaktayız. Araştırmanın temel amacı fonolojik farkındalık becerileri zayıf olan çocuklara yönelik Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı (WFEP) geliştirerek etkililiğini sınamaktır. Bilgi testi soruları ve her bir soruya ilişkin değerlendirme yapılması istenen temalar aşağıda yer alan tabloda verilmiştir. Bloom’un güncellenmiş taksonomisine dayalı çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu ve doğru yanlış soru tiplerinde toplam 60 soru oluşturulmuştur. Sizden beklediğimiz her bir test sorusunun, çalışmanın amacı ve kuramsal yapısını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun Değildir”, “Uygundur ancak düzeltilmelidir” ve “Öneri/Açıklama” ifadelerinin olduğu dört sütun yer almaktadır. Sizden ricamız soruları inceleyerek araştırmanın amacı ve temalarına uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmenizdir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Güleşan Özge KALAYCI

E-mail:

Adres:

Soru Temaları	Uygundur	Uygun Değil	Uygun ancak düzeltilmelidir	Öneri/Açıklama
Tema 1 Erken Okuryazarlık Becerileri				
Sorular				

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Bu çalışma, **Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programının (FONFAR) Geliştirilmesi** başlıklı bir araştırma çalışması olup öğretmenlerin fonolojik farkındalığa ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi ayrıca çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın sonuçları doktora tezi kapsamında raporlaştırılarak ortaya koyulacaktır. Bu araştırmaya katılımınız öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin gelişimine ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacına yönelik, *FONFAR'ın öğretmen modüllerini web sitesi üzerinden sırasıyla tamamlayarak tüm modüllere ilişkin öntest ve sontestleri yanıtlamanız doğrultusunda pilot uygulama aşamasında* sizden veriler toplanacaktır.
- Çalışmada size araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik Formu uygulanacaktır.
- Çalışma içerisinde yer alan öntest ve sontest kayıtları, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Güleşan Özge KALAYCI'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Güleşan Özge KALAYCI

Adres:

E-posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Ek-11 Pilot Uygulama Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Aşağıda belirtilen çalışma koşulları altında çocuğumun Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özlem DİKEN'in danışmanlığında Güleşan Özge KALAYCI'nın yürüttüğü doktora tez çalışmasına katılmasını kabul ediyorum.

1. Bu çalışmada çocuğuma okul öncesi öğretmeni tarafından; Fonolojik Farkındalık Önkoşul Beceriler Kontrol Listesi'nin, FONFAR öğrenci modülleri öntest sontest etkinliklerinin, FONFAR öğrenci modüllerinde yer alan öğretim etkinliklerinin uygulanacağını ve çalışmanın çocuğumun üzerinde herhangi bir psikolojik ya da fiziksel risk taşımayacağını, çocuğum üzerinde herhangi bir risk hissettiğim anda çocuğumun çalışmaya katılımını sonlandıracağımı biliyorum.
2. Çalışma sırasında gizliliğin esas olduğunu çocuğumun gerçek isminin hiçbir yerde geçmeyeceğini biliyorum.
3. Çalışma süresince çocuğumun ses ve görüntü kaydının alınacağını ve bu görüntülerin araştırma kapsamında uzmanlara izlettirilebileceğini biliyorum.
4. Çalışma ile ilgili her türlü soruma Güleşan Özge KALAYCI tarafından yanıt alacağımı biliyorum.

Tarih

Anne veya Baba Adı-Soyadı

Ek-12 Çocuk Bilgi Formu

ÇOCUK BİLGİ FORMU

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Çocuğun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi:

Çocukta Herhangi Bir Yetersizlik Türü Var mı?

Çocuğun Düzenli Kullandığı Bir İlaç Var mı? Varsa Bu İlaç Ne İçin Kullanılmaktadır?

Çocuk Daha Önceden Fonolojik Farkındalıkla İlgili Bir Eğitim Aldı mı? Aldı ise ne zaman ve nasıl bir eğitim aldı?

**WEB TABANLI FONOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİM PROGRAMI (FONFAR)
GÖRÜNÜŞ ve KAPSAM GEÇERLİĞİ FORMU**

Değerli Uzman,

Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında hazırlamış olduğumuz “Web Tabanlı Fonolojik Farkındalık Eğitim Programı’nın (FONFAR) Geliştirilmesi” başlıklı doktora tez araştırmasında çevrimiçi ortamda zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocuklara yönelik bir fonolojik farkındalık eğitim programı geliştirmekteyiz. Program öğretmen ve çocuklara yönelik eğitim modüllerinden ve etkinliklerden oluşmaktadır. Sizden beklediğimiz aşağıda paylaştığımız linkten web sitesine giriş yaparak her bir modülü incelemeniz, çalışmanın amacı ve kuramsal yapısını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüş ve önerilerinizi belirtmenizdir. Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun Değildir”, “Uygundur ancak düzeltilmelidir” ve “Öneri/Açıklama” ifadelerinin olduğu dört sütun yer almaktadır. Sizden ricamız modülleri, etkinlikleri ve resimleri inceleyerek araştırmanın amacı doğrultusunda modüllerin içeriğı, resimlerin ve etkinliklerin uygunluğu konusundaki değerlendirmelerinizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmenizdir.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğretmen modülleri için

Web adresi: <https://www.fonfar.org/anasayfa>

Giriş e-posta:

Şifre:

Öğrenci modülleri için

Web adresi: <https://www.fonfar.org/anasayfa>

Giriş e-posta:

Şifre:

Güleşan Özge KALAYCI

E-mail:

Öğretmen Modülleri	Uygundur	Uygun Değil	Uygun ancak düzeltilmelidir	Öneri/Açıklama
1. Modüller fonolojik farkındalık becerilerinin kuramsal yapısıyla tutarlıdır.				
2. Türkçe yazım ve dilbilgisi kurallarına uygun bir dil kullanılmaktadır.				
3. İçerik, öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi ve becerilerini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır.				
4. Videolar içeriğe uygun etkili biçimde kullanılmıştır.				
5. Kaynaklar fonolojik farkındalık hakkında bilgi sunmada yeterlidir.				
6. Web sitesinin tasarımı içerikle uyumludur.				
7. Bağlantılar arası geçişler kolaydır.				
8. Önerilen kaynaklar fonolojik farkındalık hakkında ek bilgi ve materyallere ulaşmada yeterlidir.				
Öğrenci Modülleri	Uygundur	Uygun Değil	Uygun ancak düzeltilmelidir	Öneri/Açıklama
1. Hazırlanan modüller fonolojik farkındalık becerilerinin tüm görevlerini kapsamaktadır.				
2. Etkinlikler her bir modülün etki ettiği görevlerle tutarlıdır.				
3. Etkinlikler kolaydan zora doğru düzenlenmiştir.				
4. Etkinlikler zayıf fonolojik farkındalık becerisi olan çocukların düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.				

5. Etkinlik sayısı her bir modül için yeterlidir.				
6. Modüller fonolojik farkındalık becerilerindeki bütünden parçaya ilkesiyle oluşturulmuştur.				
7. Resimler çocukların gelişim düzeyine uygun seçilmiştir.				
8. Etkinlikler çocukların eğlenerek öğrenebilecekleri şekilde kurgulanmıştır.				
9. Etkinliklerde çocuklara anında geri bildirim sunulmaktadır.				
10. Yönergeler açık ve anlaşılırdır.				
11. Seslendirme kalitesi yüksektir.				
12. Ön test ve son test soruları modülün içeriği ile örtüşmektedir.				

Ek-14 FONFAR Uygulama Güvenirliği Formu

Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

[illegible]

Öğretmen Modülleri Sosyal Geçerlik Formu

Sayın öğretmen, öğrencinize sunulan web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programının (FONFAR) araştırıldığı bu çalışmaya yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form içerisinde 8 adet Evet-Hayır seçenekli ve 2 adet açık uçlu olmak üzere toplam 10 soruya yer verilmiştir. Evet-Hayır seçenekli soruların yanıtını görüşünüzü bildiren kutucuğa işaretleyebilirsiniz. Aynı şekilde son 2 açık uçlu soru için de altındaki boş alanı kullanarak yanıtlarınızı yazabilirsiniz.

Bu soru formuna vereceğiniz yanıtlar, fonolojik farkındalık konusuyla ilgili ileride yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden soruları içtenlikle yanıtlamanızı rica eder, katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Özlem DİKEN ve Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI

Sorular:

1. FONFAR web tasarımını kullanışlı buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

2. FONFAR modüllerinin öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgi düzeylerini desteklemeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

3. FONFAR modüllerinde yer alan bilgi notlarını açıklayıcı buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

4. FONFAR modüllerinde önerilen kaynakları etkili buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

5. FONFAR modüllerinde yer alan örnek uygulama videolarının, çocukların fonolojik farkındalık becerilerini desteklemede katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

6. FONFAR modüllerinde yer alan uzmanından dinleyelim sunumunun, fonolojik farkındalığa ilişkin kuramsal bilgileri edinmeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

7. FONFAR öğretmen modüllerinin, sınıfınızda fonolojik farkındalığa ilişkin etkinlikler planlamanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

8. FONFAR'ı başka öğretmenlere tavsiye ediyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

9. FONFAR'a ilişkin beğendiğiniz yönleri yazar mısınız?

10. FONFAR'a ilişkin varsa beğenmediğiniz yönleri yazar mısınız?

Ek-16 Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik Formu

Öğrenci Modülleri Sosyal Geçerlik Formu

Sayın öğretmen, öğrenci modüllerinde yer alan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerinize sunulan web tabanlı fonolojik farkındalık eğitim programının (FONFAR) araştırıldığı bu çalışmaya yönelik görüşlerinizi belirlemek amacıyla soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form içerisinde 8 adet Evet-Hayır seçenekli ve 2 adet açık uçlu olmak üzere toplam 10 soruya yer verilmiştir. Evet-Hayır seçenekli soruların yanıtını görüşünüzü bildiren kutucuğa işaretleyebilirsiniz. Aynı şekilde son 2 açık uçlu soru için de altındaki boş alanı kullanarak yanıtlarınızı yazabilirsiniz.

Bu soru formuna vereceğiniz yanıtlar, fonolojik farkındalık konusuyla ilgili gelecekte yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden soruları içtenlikle yanıtlamanızı rica eder, katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Özlem DİKEN ve Arş. Gör. Güleşan Özge KALAYCI

Sorular:

11. FONFAR öğrenci modülleri web tasarımını kullanışlı buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

12. FONFAR önkoşul becerileri değerlendirme kontrol listesini kullanışlı buluyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

13. FONFAR öğrenci modüllerinin bütünden parçaya sıralanışının öğrenciler için etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

14. FONFAR öğrenci modüllerindeki etkinliklerin, basitten zor görevlere doğru sıralanışının öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

15. FONFAR öğrenci modüllerinde kullanılan resimlerin öğrencilerin gelişimine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

16. FONFAR öğrenci modüllerinde planlanan etkinliklerin öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

17. Sınıfınızdaki diğer öğrencilerinizin de fonolojik farkındalık becerilerini desteklemek için FONFAR'ı kullanmayı düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

18. FONFAR'ın çocuklarla fonolojik farkındalık becerilerinin çalışıldığı tüm eğitim kurumlarında (okul, dil ve konuşma terapi kliniği, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel kurum gibi) uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

19. FONFAR öğrenci modüllerine ilişkin beğendiğiniz yönleri yazar mısınız?

20. FONFAR öğrenci modüllerine ilişkin varsa beğenmediğiniz yönleri yazar mısınız?



Ek-17 Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Matrisi

Tema 1 Erken Okuryazarlık Becerileri							
Bilişsel Süreç Bilgi Birikimi	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Olgusal Bilgi	S1 (K) S2 (O) S47 (K) S48 (K) S56 (K) S57 (O) S58 (K)	S3 (O)					8
Kavramsal Bilgi		S4 (K) S46 (K) S59 (O)		S13 (Z)			4
İşlemsel Bilgi							
Üstbilişsel Bilgi							
Toplam							12

K: Kolay O: Orta Z: Zor	} } }	Soruların zorluk düzeyleri
-------------------------------	-------------	----------------------------

Ek-18 Bilgi Testi Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)

Gereklilik Durumu Soru Maddeleri	Gerekli	Gerekli değil	Toplam	KGO $= \frac{GU - (\frac{TU}{2})}{(\frac{TU}{2})}$	Karar; Uzman sayısı:20 (>=.42)
1	20	0	20	1	Kalmalı
2	20	0	20	1	Kalmalı
3	20	0	20	1	Kalmalı
4	20	0	20	1	Kalmalı
5	19	1	20	0.9	Kalmalı
6	20	0	20	1	Kalmalı
7	8	12	20	-0.2	Çıkarılmalı
8	4	16	20	-0.6	Çıkarılmalı
9	15	5	20	0.5	Kalmalı
10	20	0	20	1	Kalmalı
11	20	0	20	1	Kalmalı
12	6	14	20	-0.1	Kalmalı
13	6	14	20	-0.1	Çıkarılmalı
14	8	12	20	-0.2	Çıkarılmalı
15	20	0	20	1	Kalmalı
16	20	0	20	1	Kalmalı
17	6	14	20	-0.1	Çıkarılmalı
18	20	0	20	1	Kalmalı
19	20	0	20	1	Kalmalı
20	20	0	20	1	Kalmalı
21	20	0	20	1	Kalmalı
22	4	16	20	-0.6	Çıkarılmalı
23	20	0	20	1	Kalmalı
24	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
25	19	1	20	0.9	Kalmalı
26	20	0	20	1	Kalmalı
27	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
28	20	0	20	1	Kalmalı
29	19	1	20	0.9	Kalmalı
30	19	1	20	0.9	Kalmalı
31	20	0	20	1	Kalmalı
32	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
33	11	9	20	0.1	Çıkarılmalı
34	20	0	20	1	Kalmalı

35	20	0	20	1	Kalmalı
36	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
37	20	0	20	1	Kalmalı
38	20	0	20	1	Kalmalı
39	20	0	20	1	Kalmalı
40	20	0	20	1	Kalmalı
41	20	0	20	1	Kalmalı
42	20	0	20	1	Kalmalı
43	20	0	20	1	Kalmalı
44	20	0	20	1	Kalmalı
45	20	0	20	1	Kalmalı
46	11	9	20	0.1	Çıkarılmalı
47	19	1	20	0.9	Kalmalı
48	20	0	20	1	Kalmalı
49	13	7	20	0.3	Çıkarılmalı
50	20	0	20	1	Kalmalı
51	20	0	20	1	Kalmalı
52	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
53	13	7	20	0.3	Çıkarılmalı
54	11	9	20	0.1	Çıkarılmalı
55	13	7	20	0.3	Çıkarılmalı
56	20	0	20	1	Kalmalı
57	12	8	20	0.2	Çıkarılmalı
58	10	10	20	0	Çıkarılmalı
59	19	1	20	0.9	Kalmalı
60	20	0	20	1	Kalmalı

KGO'su .42'nin altında kalan 20 madde bilgi testinden çıkarılmıştır. Kalan soru maddelerinin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanmıştır.

38,9:40=0.97 olarak bulunmaktadır. Bu değer 0.67'nn üzerinde olduğu için bilgi testinin kapsam geçerliği vardır.

Ek-19 Madde Analizleri Tablosu

Soru No	t-testi sonuçları			Soru No	t-testi sonuçları		
	t	Madde ayırtedicilik indeksi (Sig. (2-tailed))	Madde güçlük indeksi		t	Madde ayırtedicilik indeksi (Sig. (2-tailed))	Madde güçlük indeksi
S.1	3,606	.003	.226	S.21*	1,122	.272	.547
S.2	3,787	.001	.755	S.22*	1,593	.124	.264
S.3	3,606	.001	.434	S.23	2,110	.046	.283
S.4*	.816	.422	.698	S.24*	1,700	.102	.811
S.5	3,787	.001	.679	S.25*	1,147	.262	.679
S.6**	3,122	.008	.868	S.26	2,954	.007	.660
S.7*	1,593	.124	.340	S.27**	3,606	.003	.868
S.8	2,419	.023	.528	S.28	3,038	.006	.434
S.9	4,837	.000	.774	S.29	4,298	.000	.453
S.10	5,316	.000	.434	S.30	5,701	.000	.717
S.11**	2,280	.040	.887	S.31	6,904	.000	.642
S.12*	.000	1.000	.377	S.32	4,457	.000	.358
S.13	2,110	.046	.189	S.33	3,787	.001	.302
S.14	5,701	.000	.755	S.34*	1,593	.124	.679
S.15**	3,232	.004	.830	S.35*	.478	.637	.830
S.16	4,298	.000	.604	S.36*	1,000	.336	.962
S.17*	1,537	.136	.623	S.37*	.000	1.000	.245
S.18	2,550	.018	.755	S.38*	1,486	.152	.208
S.19*	1,894	.073	.283	S.39**	2,687	.019	.113
S.20*	1,955	.061	.642	S.40	4,298	.000	.528

*Sig>.05 olan ve t değeri negatif olan tüm maddeler güçlük indekslerine bakılmaksızın çıkarılmıştır.

**S.6 (kolay), S.11 (kolay), S.13 (zor), S.15 (kolay), S.24 (kolay), S.27 (kolay), S.35 (kolay), S.36 (kolay), S.39 (kolay) madde ayırt edicilik indeksi haricinde 5 madde daha çıkarılmıştır. S.13'ün testte olması istenildiğinden çıkarılmamıştır. Toplam 20 soruluk bir bilgi testi elde edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Güleşan Özge KALAYCI

ÖĞRENİM BİLGİSİ

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği
(2008-2012)

Yüksek Lisans: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler
Öğretmenliği Programı (2013-2016)

Yüksek Lisans: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapisi
Programı (2016-2019)

Doktora: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği
Programı (2016-2023)

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce