



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

SESBİLGİSEL FARKINDALIK MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI'NIN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nurbanu PARPUCU

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

SESBİLGİSEL FARKINDALIK MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI'NIN
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE EFFECTS OF PHONOLOGICAL AWARENESS PROFESSIONAL
DEVELOPMENT PROGRAM ON PRESCHOOL TEACHERS AND CHILDREN

Nurbanu PARPUCU

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Öz

Araştırmanın amacı Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 34'ü deney, 33'ü kontrol grubu olmak üzere 67 çocuk ve deney grubunda 2, kontrol grubunda 2 olmak üzere 4 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Deney grubundaki öğretmenlere Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı uygulanmıştır. Program sürecinde altı eğitim oturumuna ek olarak, sesbilgisel farkındalık etkinlik uygulamalarında öğretmenlere koçluk yapılarak geri bildirimlerde bulunulmuştur. Öğretmenlere toplamda 5 saatlik bir eğitim verilmiştir ve yaklaşık 10 saat koçluk yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı ve sınıf içi uygulamaları değerlendirmek amacıyla ise Sesbilgisel Farkındalık Uygulama Kontrol Listesi kullanılmıştır. Çocuklardan elde edilecek veriler ise Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) ile toplanmıştır. Çocukların ifade edici dil ve genel isimlendirme becerileri kontrol değişkeni olarak alınmış ve Erken Okuryazarlık Testi ile ölçülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen veriler başarı yüzdesi hesaplanarak değerlendirilmiştir. Çocuklardan elde edilen veriler ise ANCOVA, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda programın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi ve buna yönelik etkinlikleri uygulama düzeylerini artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar arasında sesbilgisel farkındalık toplam puanları ve EÇDFDÖ'nün alt boyutları için anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgular sonucunda Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın etkililiği ortaya koyulmuştur.

Anahtar sözcükler: sesbilgisel farkındalık, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, koçluk, hizmetiçi eğitim, okul öncesi eğitimi, okul öncesi çocuklar

Abstract

The aim of the study is to investigate the effects of Phonological Awareness Professional Development Program on teachers' phonological awareness knowledge, practice level of phonological awareness instruction in the classroom and phonological awareness skills of preschool children. The research was planned semi-experimental design with pretest-posttest control group. Criterion sampling method of convenience sampling was used to determine the sample. The study conducted with 34 children in the experimental group and 33 children in the control group, in total 67 children. Also, 2 preschool teachers for experimental and control group in total 4 teachers involved in the study. Phonological Awareness Professional Development Program was applied to the teachers in the experimental group. In addition to six education sessions given to the teachers in the process of program application, feedbacks were given to the teachers with coaching while they are applying phonological awareness activities in class. Teachers were given a total of 5 hours of training and approximately 10 hours of coaching were made. As measurement tools, Teacher Phonological Awareness Knowledge Test and Phonological Awareness Practice Checklist was used to assess preschool teachers. The data obtained from children were collected by The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP). Control variables named as expressive language and category naming was assessed with Test of Early Literacy. Data obtained from teachers were evaluated by calculating the performance percentage. Data obtained from children were analyzed by ANCOVA, dependent and independent groups t-test. As a result of the study, it was seen that the teachers' phonological awareness knowledge and the application level of the activities increased. Moreover, there was a significant difference between the experimental and control group children in the PASECP total scores and also in the other sub-dimensions of the scale. As a result, the effectiveness of the Phonological Awareness Professional Development Program was revealed.

Keywords: phonological awareness, professional development, teacher training, coaching, in-service education, preschool education, preschool children

Teşekkür

Doktora oldukça uzun bir eğitim yolculuğuydu. Bu nedenle bu yolculukta beni destekleyen ve yanımda olan herkese teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

İlk olarak doktora eğitimim süresinde tezimin daha iyi olması için sağladığı akademik destek ve verdiği emekler için tez danışmanım Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alarak bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve tezime katkı getiren değerli hocalarım Prof. Dr. Berrin AKMAN ve Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunarak tezimin son halini almasında emeği olan Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Berrin DİNÇ hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Hazırlamış olduğum program için uzman görüşlerini sunan Prof. Dr. Cevriye ERGÜL ve Dr. Öğr. Üyesi Gökçe KARAMAN BENLİ'YE ilgi ve emekleri için teşekkür ederim.

Doktora eğitiminin bir süreç ve tezin de bunun bir sonucu olduğunu düşünülürken, akademik gelişimimde bana katkı sağlayan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı'ndaki değerli hocalarıma, farklı üniversite ve bölümlerde bulunan kendilerinden ders aldığım hocalarıma ve anabilim dalındaki arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında bana okulunu açan okul müdürleri Bengü SEZER ve kendisi ile çok uzun zaman önce yollarımızın kesiştiği, birlikte pek çok çalışmayı keyifle yürüttüğümüz Ülkü Büşra ÜLKÜ AKIN'a çok teşekkür ederim. Uygulama öğretmenlerim Züleyha ÖZER EROL ve Hava KÜÇÜKİSTANBUL'a süreçteki özverileri ve hiç bitmeyen öğrenme istekleri için de çok teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmama dahil olan diğer öğretmenler, tüm çocuklar ve ailelerine de çok teşekkürler.

Tez sürecimde gerekli yayın şartını sağlamak için veri toplarken bana destek olan isimlerine burada yer veremediğim meslektaşlarıma da ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Tez sürecimde her an yanımda olan, bana rehberlik eden, stresimi, üzüntümü ve mutluluğumu paylaşan, beni motive eden dostum Fulya EZMECİ'ye çok teşekkür ediyorum. Ayrıca yeterlilik sürecinde tanıştığım, benzer süreçleri birbirimize destek olarak geçirdiğimiz arkadaşım Nevra ATIŞ AKYOL'a, beni her koşulda dinleyen ve anlayan arkadaşlarım Duygu KÖYDEN ve Merve BAYSAL'a da teşekkürlerimi sunuyorum. Arkadaşlarım Mediha ve Fatih ÖZER'e süreçteki yardımları için çok teşekkür ederim. Tabi ki OFİS 205 olarak görüşlerini önemseydiğim değerli arkadaşlarım Şeyma BATTAL, Esma EROĞLU, İlyas SÖNMEZ, Hilal KARAKUŞ, Şifa ÇAKMAK, Çağla BANKO BAL, Mine KOYUNCU ŞAHİN, Sabiha KAYMAK EREN ve Tülay İYİ'ye de teşekkür ederim.

Süreçte her anımı paylaşan ve beni destekleyen annem Hürrem PARPUCU'ya, babam Hakan PARPUCU'ya, kardeşlerim Kübra PARPUCU BAĞÇECİ ve Alihan PARPUCU'ya da teşekkür ederim. Bir de duaları ve güzel sözleri ile beni motive eden anneannem Fazile GÜLER Sultanıma ve ne zaman bitireceğimi merakla bekleyerek dualarını esirgemeyen dedem Ali PARPUCU'ya da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nurbanu PARPUCU

Eylül, 2020

Ankara

İçindekiler

Öz	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür	iv
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi	6
Sayıltılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	9
Dil ve Erken Okuryazarlık Arasındaki İlişki.....	9
Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi	9
Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Becerileri.....	12
Sözel Dil (Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Sözcük Bilgisinin Gelişimi)	14
Alfabe Bilgisi	15
Yazı Farkındalığı	17
Sesbilgisel Farkındalık	18
Yetişkin Eğitimi.....	31
Mesleki Gelişim	34
Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri	36
Mesleki Gelişim Modelleri	38
Mesleki Gelişim Modeli Olarak Koçluk	43

Koçluk Modelleri.....	44
Öğretim Koçluğunun Dayandığı İlkeler.....	46
Öğretim Koçluğu Sürecinin Bileşenleri	48
Etkili Koçluğun Özellikleri	50
İlgili Araştırmalar	52
Yurtdışında yapılan çalışmalar	52
Türkiye’de yapılan çalışmalar.....	65
Bölüm 3 Yöntem.....	80
Araştırmanın Deseni	80
Araştırmanın Çalışma Grubu	80
Veri Toplama Araçları	85
Veri Toplama Süreci.....	89
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Hazırlanması.....	92
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması	111
Uygulama Güvenirliği	121
Verilerin Analizi	122
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	127
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	133
Öğretmenlere İlişkin Bulgular	133
Çocuklara İlişkin Bulgular.....	138
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	144
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	144
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	150
Öneriler	156
Kaynaklar	159
EK-A: Araştırma Onay Formları	186

EK-B: Çocuk Genel Bilgi Formu	190
EK-C: Ev-İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Kullanımı İzin Formu	191
EK-Ç: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu	192
EK-D: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı	193
EK-E: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracına ilişkin Kapsam Geçerliliği	195
EK-F: Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi	196
EK-G: Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesine ilişkin Kapsam Geçerliliği	200
EK-Ğ: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Kullanımı İzin Belgesi	201
EK-H: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Kullanım İzni ve Eğitim Sertifikası	202
EK-I: Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi	204
EK-İ: Uygulama Güvenirliği Formları	207
EK-J: Etik Komisyon Onayı	208
EK-K: Milli Eğitim Müdürlüğü İzini	209
EK-L: Etik Beyanı	210
EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	211
EK-N: Dissertation Originality Report	212
EK-O: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	213

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Özellikleri</i>	82
Tablo 2 <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ailelerine Ait Özellikleri</i>	83
Tablo 3 <i>Veri Toplama Süreci</i>	90
Tablo 4 <i>Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Eğitim Oturum Planları</i>	102
Tablo 5 <i>Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Etkinlik Planları İçeriği</i>	107
Tablo 6 <i>Eğitim Oturumu Süreleri</i>	112
Tablo 7 <i>Verilerin Analizi</i>	122
Tablo 8 <i>Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı Öntest ve Sontest Başarı Yüzdesi</i>	133
Tablo 9 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sesbilgisel Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-testi Sonuçları</i>	138
Tablo 10 <i>Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sesbilgisel Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için t-testi Sonuçları</i>	139
Tablo 11 <i>Sesbilgisel Farkındalık Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu için Düzeltilmiş Ortalamaları</i>	141
Tablo 12 <i>Sesbilgisel Farkındalık Sontest Toplam Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi Sonuçları</i>	141
Tablo 13 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Sontest Puanları t-testi Sonuçları</i>	142
Tablo 14 <i>Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracına İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları</i>	195
Tablo 15 <i>Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesine İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları</i>	200

Şekiller Dizini

Şekil 1. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sırası	23
Şekil 2. Uygulamada androgoji.....	32
Şekil 3. Koçluğun dayandığı ilkeler.....	47
Şekil 4. Koçluk sürecinin bileşenleri	49
Şekil 5. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın geliştirilme aşamaları	95
Şekil 6. Sözcük farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği	134
Şekil 7. Uyak farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği	135
Şekil 8. Hece farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği.....	136
Şekil 9. Sesbirimi farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği	137

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BDOA: Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları - Scientifically Based Reading Research (SBRR)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development - Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

TALIS: Teaching and Learning International Survey - Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleřmiř Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Dil ve okuma yazma ile ilgili beceriler çocuklar doğdukları andan itibaren gelişmeye başlar. Çocuklar evde, okulda ve yaşadıkları toplumda yetişkinler ve birbiriyle elde ettikleri dille ilgili deneyimler sayesinde bu becerileri aşama aşama kazanırlar (Soderman, Gregory & McCarthy, 2005). Çocukların dil ve okuryazarlıkla ilgili gelişimleri sonraki okul yaşantıları açısından önem taşımaktadır. Çünkü okuma ve yazmayı kolay bir şekilde öğrenebilmek için çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olması beklenmektedir (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008). Erken okuryazarlık becerileri sözel dil, sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve anlama becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerden biri olan sesbilgisel farkındalık becerisi, okuma-yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşul becerilerden biridir. Sesbilgisel farkındalık, bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme olarak tanımlanabilir (Gillon, 2007; Guidry, 2003). Yapılan araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson & Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini kazanması ileriki yıllarda okuma yazma başarısı ve uzun vadede ise okul başarısı açısından oldukça önemlidir.

Problem Durumu

Sesbilgisel farkındalık becerisinin okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılmasında öğretmenlerin sunacağı öğrenme ortamları ve yaşantıları önem taşımaktadır. Araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin pedagojik içerik bilgisi yüksek düzeyde olan ve uygulama açısından da bu konuda iyi eğitilmiş okul öncesi öğretmenleri tarafından planlı ve doğrudan bir sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocuklara verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Blachman, 2000; International Reading Association and National Association for Education of Young

Children, 1998; Moats, 1994; Torgesen, 1998; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999). Fakat alanyazında yapılan araştırmaların çoğunluğu öğretmenlerin bu önemli erken okuryazarlık becerisiyle ilgili bilgiden yoksun olduğunu göstermektedir (Cheesman, McGuire, Shankweiler & Coyne, 2009; Cunningham & Zibulsky, 2009; Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Hindman & Wasik, 2008; Mather, Bos, & Babur, 2001; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Robbins, 2000; Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008; Schachter, Spear, Piasta, Justice & Logan, 2016; Spencer, Schuele, Guillot & Lee, 2008). Türkiye'deki alanyazında yer alan çalışmalar da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına yönelik etkinliklere yeterince yer vermediklerini ve bu konuda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Akbaba Altun, şimşek Çetin & Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altinkaynak & Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap-Kudret, 2014; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). TÜİK'in belirlemiş olduğu 12 Bölge Sınıflaması dikkate alınarak 396 okul öncesi öğretmeni ile yapılan betimsel bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bildiklerini, uygulama düzeyinde neler yaptıkları, kendilerini bu konuda yeterli görme durumları ve buna ilişkin ihtiyaçları incelenmiştir (Parpucu & Güler Yıldız, 2020). Yapılan araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının sesbilgisel farkındalığın gelişimini, kapsamını ve aşamalarına ilişkin görevleri bilmedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenme ortamlarını düzenlemede, etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında problem yaşadıkları ve kendilerini çoğunlukla kısmen yeterli ile yetersiz olarak gördükleri ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından hazırlanan 1998 ve 2007'deki okul öncesi öğretmenliği lisans programları incelendiğinde, sesbilgisel farkındalığa ilişkin bir dersin bulunmadığı görülmektedir (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Ancak bu becerinin erken okuryazarlık bağlamında ele alınmış olunabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda 1998 yılındaki lisans programında yer alan Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi dersi içeriğinde okumaya hazırlık başlığının yer aldığı görülmüştür. Fakat bu dersin de 2007'de yapılan güncelleme ile programdan kaldırıldığı göze çarpmıştır. 2018'de güncellenen program ile birlikte; alan eğitimi dersleri

kapsamında Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi eklenmiştir. Bu dersin içeriğinde fonolojik işlem becerileri konu başlığı bulunmaktadır. Bu konu başlığı ile sesbilgisel farkındalık becerisine yer verileceği düşünülmektedir (YÖK, 2018). 1998 ve 2007 programları açısından düşünüldüğünde sesbilgisel farkındalığa; Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çocuk Edebiyatı ve İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları derslerinin içeriğinde yer alan çocukta dil gelişimi, okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri konularında kısmi olarak yer verildiği varsayılabilmektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016). Fakat bu konuda yapılan çalışmalar da bu derslerde kısmi olarak ele alınan erken okuryazarlık becerileri açısından öğretmen adaylarının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Altun & Tantekin Erden, 2016; Özdemir & Bayraktar, 2015).

Lisans öğreniminde öğretmen adaylarının sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterli eğitim almadıkları söylenebilmektedir. Hizmette görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki eğitimleri incelendiğinde de bu durumun farklı olmadığı görülmektedir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından 2001-2019 yılları arasında okul öncesi öğretmenlerine sunulan hizmetiçi eğitim planları incelendiğinde; sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitime rastlanmamıştır (MEB, 2018; Kamuajans, 2019). Bu durum, lisans eğitimi ve hizmetiçi eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin olarak herhangi bir eğitim almadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sesbilgisel farkındalık, ileri yıllardaki okuma yazma başarısı ve uzun vade de ise okul başarısı açısından oldukça önemli olan bir erken okuryazarlık becerisidir. Yapılan boylamsal araştırmalar okul öncesi dönemde sahip olunan sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkokul yıllarındaki okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme becerileri açısından orta ya da güçlü seviyede bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Anthony & Francis, 2005; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Catts, Gillispie, Leonard, Kail & Miller, 2002; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargin & Ergül, 2016; Kirby, Parrila & Pfeiffer, 2003; Oudeans, 2003; Stahl & Murray, 1994; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Bu becerinin erken dönemde çocuklara kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Fakat alanyazındaki çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık

becerisi ile ilgili bilgiden ve uygulama pratiğinden yoksun olduğunu ortaya koymaktadır (Cheesman, McGuire, Shankweiler & Coyne, 2009; Cunningham & Zibulsky, 2009; Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Hindman & Wasik, 2008; Jaskolski, 2013; McCollum, Hemmeter & Hsieh, 2013; McLahlan & Arrow, 2014; Mather, Bos, & Babur, 2001; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Robbins, 2000; Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008; Schachter, Spear, Piasta, Justice & Logan, 2016; Spencer, Schuele, Guillot & Lee, 2008). Türkiye’de alanyazındaki çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinliklere yeterince yer vermedikleri ve bu konuda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap-Kudret, 2014; Parpucu & Güler Yıldız, 2020; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Benzer şekilde okul öncesi öğretmenliği lisans programları (YÖK, 1998; YÖK, 2007) ve 2001-2019 yılları arasındaki hizmetiçi eğitim planları incelendiğinde (MEB, 2018; Kamuajans, 2019), öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince ve mesleklerini yerine getirdikleri dönemde bu beceriye yönelik eğitim almadıkları görülmektedir.

Tüm bu nedenlerden dolayı, çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim programının hazırlanması gerekli ve önemlidir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, eğitim uygulamalarında sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Türkiye’deki erken çocukluk eğitiminde sesbilgisel farkındalığa ilişkin alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Akbey, 2016; Aktan Kerem, 2001; Aktan, 1996; Altun, Erden & Snow, 2016; Bacı, 2016; Bayraktar & Temel, 2014; Dinler, 2018; Erdoğan, 2012; Erkan Süel, 2011; Gökkuş & Akyol, 2020; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Karakelle, 2012; Karaman & Üstün, 2011; Karaman, 2006; Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015; Kartal & Güner, 2017; Özcan & Özcan, 2014; Sarı, 2012; Parpucu & Dinç, 2017; Sarı & Aktan Acar, 2013; Sayar & Turan, 2012; Turan & Akoğlu, 2011; Turan & Gül, 2008; Uyanık &

Kandır, 2010; Yangın, 2009; Yücel, 2009). Bu çalışmaların daha çok ilkökul birinci sınıf öğrencileri (Erdoğan, 2012; Gökkuş & Akyol, 2020; Karakelle, 2012) ve özel eğitim alanında yapıldığı görülmektedir (Akbeý 2016; Bacı, 2016; Erkan Süel, 2011; Yücel, 2009). Bir kısmının ölçme aracı geliştirme (Sarı & Aktan Acar, 2013; Karaman, 2013; Kargın vd., 2015), bir kısmının derleme çalışması olarak ele alındığı (Erdoğan, 2009; Özcan & Özcan, 2014; Turan & Gül, 2008; Uyanık & Kandır, 2010) ve bir kısmının ise ev-içi kaynakların sesbilgisel farkındalık bağlamında etkisini (Altun, Tantekin Erden & Snow, 2016) değerlendirdiği belirlenmiştir. Bir çalışmada da etkinlik kitapları sesbilgisel farkındalık etkinliklerine yer verme açısından (Kartal & Güner, 2017) incelenmiştir.

Anasınıfı çocukları ile yapılan çalışmalarda ise farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının (Karaman, 2006; Karaman & Üstün, 2011), hazırlanan okuma yazmaya hazırlık programı ile altı yaş çocuklarının yazı farkındalığı becerileri ile ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma becerilerinin incelendiği (Bayraktar & Temel, 2014) görülmüştür. Hazırlanan fonolojik farkındalık programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalara da (Akdal & Kargın, 2019; Dinler, 2018; Parpucu & Dinç, 2017) rastlanmıştır. Bunlara ek olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi boylamsal bir çalışmada incelenmiştir (Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016). Ayrıca bir çalışmada ise fonolojik farkındalık programının çocukların işitsel ayırt etme becerileri ve artikülasyon becerileri üzerine etkisi araştırılmıştır (Turan & Akoğlu, 2011). İlgili çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de henüz okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık ile ilgili bilgi ve uygulama düzeylerini destekleyecek herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılacak bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmalar çocuklara verilecek sesbilgisel farkındalık eğitiminin yüksek düzeyde sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerine sahip öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Blachman, 2000; International Reading Association and National Association for Education of Young Children, 1998). Öğretmenlerin bilgi, uygulama ve değerlendirme düzeylerini geliştirmek için sistemli eğitimlerin planlanması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğretmenler kendilerini güncel bilgilerle donatabilecektir.

Türkiye’de okul öncesi eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bunların bir kısmının okul öncesi eğitim programı eğitimi üzerine odaklandığı (Erdoğan & Haktanır, 2019; Erdoğan, Yıldırım, Parpucu & Ülkü, 2017; Erdoğan, Genç Kumtepe, Ören, Alan, Parpucu, Erbil Kaya, Yıldırım & Ülkü, 2017) belirlenmiştir. Ayrıca özel eğitim (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalin, Demir & İşcen-Karasu, 2015) ile ilgili öğretmen eğitimi de bulunmaktadır. Türkiye’de yapılan tezler incelendiğinde ise sadece dört çalışmanın öğretmen eğitime odaklandığı görülmüştür (Çelik 2019; Demir, 2016; Dereli, 2019; İşcen Karasu 2017). Bu çalışmalardan birinin üstün zekâlı çocuklar diğer üçünün ise özel eğitimde kaynaştırma üzerine eğitim programlarını içerdiği görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim alanında öğretmenlerin mesleki gelişimini eğitime yönelik araştırmaların sınırlı ve az sayıda olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışma ile alanyazında belirlenen boşluğun doldurulmasına katkı getirmek de hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilecek sonuçlar araştırmacılara, öğretmenlere ve eğitim politikacılarına önemli çıkarımlar sağlayacaktır. Böylelikle Türkiye’de okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitime dikkat çekilecek ve ve öneminin anlaşılması için bir fırsat oluşturulacaktır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemini “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın; öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt problemler. Araştırmanın problemine ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın, bu programa katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın, bu programa katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri üzerinde bir etkisi var mıdır?
3. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nı deney grubundaki öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nden aldıkları toplam puan ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu çocuklarının EÇDFDÖ'den aldıkları toplam puan ile ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu çocuklarının, deney grubu öğretmenlerine uygulanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı sonrasında, EÇDFDÖ'den aldıkları sontest puanları arasında ifade edici dil ve genel isimlendirme becerileri kontrol altına alındığında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu çocuklarının EÇDFDÖ'nün alt boyutlarına ilişkin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlılar

Değerlendirme araçları uygulanırken çocukların gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Çalışma grupları seçkisiz atama ile atanamadığı için araştırma yarı deneysel desende tasarlanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerine ilişkin olarak yapılan koçluk sürecinde öğretmenlere geri bildirim vermek amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemleri düzenli ve nitelikli bir şekilde yapabilmek ve deney grubunda yer alan öğretmenlere nitelikli geri bildirimler sunabilmek için deney grubunda yer alan öğretmen sayısı 2 ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ilişkin karşılaştırmalar parametrik testlerle analiz edilememiş, tanımlayıcı istatistikler ve grafiksel yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma; 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara ilinde Etimesgut ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık 67 çocukla sınırlıdır.

Eğitim programının üretmenler ve çocuklar üzerindeki etkililiğini değerlendirilmesi veri toplama araçlarında belirtilen lme araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Erken okuryazarlık: Erken okuryazarlık, okuma yazma için gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumlar ile bunların gelişimlerini destekleyen çevreler olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları ile belirlenen erken okuryazarlık becerileri; sözel dil (alıcı dil ve ifade edici dil ve sözcük bilgisinin gelişimi), sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığıdır (Christie, 2007; Griffith vd., 2008). Bu tez çalışması kapsamında erken okuryazarlık becerilerinden sesbilgisel farkındalık üzerine odaklanılmıştır.

Koçluk: Koçluk; “koçluk eğitimi alan kişinin imkânlar dâhilinde diğer paydaşların yararı için istenilen ve sürdürülebilir bir değerimi desteklemek için uygun yöntem, araç ve tekniklerin kullanıldığı, etkileşim odaklı yapılandırılmış gelişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Cox, Bashkirova & Clutterbuck, 2010, s.1). Tez alışması kapsamında bilimsel kanıta dayalı koçluk türlerinde ğretim koçluğu temel alınmıştır (Cornett & Knight, 2009).

Mesleki gelişim: Mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek ve böylece ğrenci kazanımlarını desteklemek amacıyla düzenlenen süreç ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000). Tez alışması mesleki gelişim modellerinden koçluğa dayanmaktadır.

Öğretim koçluğu: Öğretim koçluğu; koçların bir ğretmen ya da ğretmen grubuna belirlenen hedeflere ulaşılması için yol gösterme sürecidir (Cornett & Knight, 2009). Tez alışması kapsamındaki ğretim koçluğu sürecinde ğretim koçluğunun ilkeleri ve bileşenleri göz önünde bulundurulmuştur (Knight, 2012).

Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık): Sesbilgisel farkındalık, bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme olarak tanımlanabilir (Gillon, 2007; Guidry, 2003). Bu tez kapsamında sesbilgisel farkındalık becerileri sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı olarak ele alınmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Dil ve Erken Okuryazarlık Arasındaki İlişki

Çocuklar doğdukları andan itibaren sözel ve yazılı dili öğrenmeye başlarlar (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008). Dil ilk başlarda sadece dinlemede, ardından konuşmada kullanılmaya başlanır. Daha sonra okuma yazma sürecinde de dilin etkin bir şekilde kullanılması ile devam eden bir süreç gözlenir (Soderman, Gregory & McCarthy, 2005). Bu süreçler; bir döngü halinde, birbirine dayalı ve sözel dille uyum içerisinde gelişmektedir. Sözel dil ve yazılı dil birbirleri ile bütünsel olarak ilişkilidir ve okuryazarlık için temel oluşturan iki kavram olarak görülmektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Buna göre, konuşulan sözcükler sözel dilin sembolleri gibi düşünülebilir. Çünkü sözcükler birer anlam içermektedir. Yazılı dil sözel dilin sembolleştirilmiş halidir. Bu nedenle dil ve okuryazarlık arasında bir ilişki vardır. Çocuklar dili ve dolayısıyla okuryazarlıkla ilgili becerileri yavaş yavaş evde, okulda ve yaşadıkları toplumda yetişkinler ve birbiriyle elde ettikleri dille ilgili deneyimler sayesinde aşama aşama kazanırlar. Bu nedenle okuma ve yazmaya bir anda hazır olunamaz (Soderman, Gregory & McCarthy, 2005). Bu bağlamda erken okuryazarlık, çocukların doğumdan itibaren sosyal bağlamlarında maruz kaldıkları ve içinde yer aldıkları okuryazarlık deneyimleriyle şekillenen iyi bir okuryazar olmayı sağlayan becerileri içeren gelişimsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Griffith vd., 2008; Pence, 2007).

Erken Okuryazarlığın Tarihsel Gelişimi

Erken okuryazarlık eğitimi ile ilgili alanyazın tarihsel gelişimi açısından incelendiğinde iki farklı bakış açısının yer aldığı görülmektedir. Bunlardan ilki 1970'lerin sonuna kadar oldukça etkin bir görüş olan geleneksel hazırbulunuşluk bakış açısı (traditional readiness view), bir diğeri ise 1980'lerden itibaren görülmeye başlayan erken okuryazarlık bakış açısıdır (emergent literacy view) (Vukelich, Christie & Enz, 2008). 1990'lı yıllardan itibaren de Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları-BDOA (Scientifically Based Reading Research-SBRR) ön plana çıkmaya başlamıştır.

Geleneksel hazırbulunuşluk bakış açısına göre çocuklar altı yaşına gelene kadar okuma ve yazmaya ilişkin öğrenmeleri edinemezler ve doğal bir süreçte bu gelişim sağlanamaz. Bu bakış açısı 1920'lerde görülen Gesell'in olgunlaşma kuramına dayanmaktadır. Buna göre, çocukların okuyup yazabilmesi için belirli bir düzeyde bilişsel ve fiziksel olgunlaşmaya ulaşması gerekmektedir. Ayrıca başarılı bir şekilde okuma ve yazmayı öğrenebilmek için bazı önkoşul becerilerin olduğu belirtilmektedir. Bu ön koşul beceriler görsel, duyuşsal ve motor becerilerde yetkinlik olarak vurgulanmıştır. Fakat denge tahtasında yürümek, farklı nesnelerin olduğu kutuların sesini dinlemek gibi okuma yazma ile çok az ilişkili olabilecek bir takım eğitimlere de bu kapsamda yer verildiği belirtilmektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Ayrıca okuryazarlık eğitiminin yalnızca bu konuda eğitilmiş kişiler tarafından yapılabileceği ve ailelerin yanlış öğretim yapmalarına karşın erken okuryazarlığı destekleyen hiçbir çalışma yapmamaları vurgulanmıştır.

Geleneksel hazırbulunuşluk bakış açısı, Piaget'nin yapılandırmacı yaklaşımının ve Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının önem kazanması ile birlikte 1970'lere doğru yerini erken okuryazarlık bakış açısına bırakmaya başlamıştır. Çünkü bu kuramlar ile birlikte çocukların öğrenme ve gelişim sürecinde aktif oldukları ortaya koyulmuştur. Clay (1966) tarafından yapılan doktora çalışması ile erken okuryazarlık (emergent literacy) kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Teale ve Sulzby (1986)'nin yazmış olduğu kitapta okuma yazmada erken yılların öneminden bahsedilmiştir. Bu çalışmalar ile birlikte, okuma yazma sürecinde çocuklar aktif ve sürekli devam eden bir gelişim süreci içinde görülmüştür. Erken okuryazarlık bakış açısına göre, okuryazarlık gelişimi erken yıllarda başlar ve hayat boyu devam eder. Çocuklar okuma ve yazmaya ilişkin deneyimleri erken yıllardan itibaren içinde buldukları sosyal bağlamda edinmeye başlarlar. Bu kapsamda erken okuryazarlık bakış açısına dayanan erken çocukluk dil programları şunları içermektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2008, s. 8):

- Yazı bakımından zengin sınıf ortamları: Fazla sayıda nitelikli çocuk kitaplarının olduğu, geleneksel yazının görüldüğü öğretmen tarafından hazırlanmış şekiller, tablolar, duvar süsleri, işlevsel yazıların bulunduğu sorumluluk panosu, günlük eğitim akışı ve öğrenme merkezlerindeki etiketlemeler, çocuk yazıları, oyunla ilişkili olarak kullanılacak üzerinde

yazı olan materyallerin (örneğin dramatik oyun merkezinde boş mısır gevreği kutuları) olduğu ortamlar.

- Öğretmen tarafından sık sık hikâye kitabı okunması ve bu sırada çocuk etkileşiminin fazla olmasına dikkat edilmesi.
- Yazı kavramının örtük bir şekilde eğitim sürecine dâhil edildiği büyük boy kitapların paylaşımlı kitap okuma ile okunması (Örneğin; kitaba ilişkin yazar, başlık kavramları ile yazının soldan sağa doğru yazılması gibi bilgiler).
- Çocukların anlattığı hikâyelerin öğretmen tarafından yazılması.
- Dil, okuma ve yazma etkinliklerinin bir arada ele alındığı proje ya da tematik ünitelere yer verilmesi.
- Öğrenme merkezlerinde geçirilen zamanda ve evde çocuklara okuma ve yazma ile ilgili anlamlı deneyim fırsatları sunulması.

Bu yaklaşıma göre öğretmenin rolü çocukların okuma yazmayı öğrenebilmeleri için gerekli etkileşimi, deneyimi ve materyali sağlamaktır (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Yukarıda yer verilen bileşenlerin olduğu öğrenme ortamlarındaki çocukların okuma ve yazma için doğrudan bir eğitime ihtiyacı olmadığı düşünülmüştür. Doğrudan eğitimin ise ancak öğrenme fırsatlarına rağmen alfabe tanıma ve harf-ses ilişkisi gibi becerilerde başarısız olan çocukları desteklemek için kullanılabileceği belirtilmiştir (Vukelich, Christie & Enz, 2008).

1990'ların sonuna doğru eğitim alanında çocukların okul başarılarını artırmaya yönelik büyük çaplı eğitim hareketleri planlanmıştır (Christie, 2007). Bu tarihsel süreç içerisinde, erken okuryazarlık yeni bir çalışma alanı olarak farklı disiplin alanlarında, çoklu bakış açıları ve yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma alanı haline gelmiştir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu dönemlerde bilimin uygulama ve politikalara nasıl yansıtacağı üzerindeki çalışmalar ile bilimsel dayanaklı uygulamalar önem kazanmaya başlamıştır. Bilimsel Dayanaklı Araştırmalar (scientifically based research) kavramının ilk defa 2001'de başlayan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind) eğitim hareketi ile tanımlandığı belirtilmektedir (Christie, 2007). Bu yasa kapsamında bilimsel dayanaklı araştırmalar; tekrarlanabilmesi için gerekli detayların ve açıklamaların net bir şekilde sunulduğu, hipotezlerin çoklu ölçme araçları ile test edildiği, uygun analizler

sonucunda elde edilen deneysel araştırma sonuçlarının hakemli dergiler tarafından yayınlandığı araştırmalar olarak tanımlanmıştır (No Child Left Behind Act of 2001'den akt. Christie, 2007). Artan okuma güçlüğü sorunu nedeniyle eğitim politikacılarının bilimsel dayanaklı yöntemlere doğru bir eğilim gösterdiği belirtilmektedir (Christie, 2007). Bu kapsamda erken okuryazarlık bakış açısında BDOA okul öncesi dil eğitiminde önem kazanmaya başlamıştır. BDOA bakış açısının ilk defa Marilyn Adams (1990)'ın yazdığı Okumaya Başlangıç: Yazı Hakkında Düşünme ve Öğrenme (Beginning to Read: Thinking and Learning about Print) ile Erken Çocuklukta Okuma Güçlüklerini Önleme (Preventing Reading Difficulties in Young Children) (Snow vd., 1998) kitaplarında ele alındığı görülmüştür (Christie, 2007). Bu kapsamda araştırmaların okuma başarısını ya da başarısızlığını yordayıcı değişkenleri göstererek hangi yöntemlerin okuma sorununda daha etkili olduğunun ortaya koyulabileceği anlatılmıştır. BDOA'da temel erken okuryazarlık becerileri; sözel dil (alıcı dil ve ifade edici dil ve sözcük bilgisinin gelişimi), sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı olarak belirlenmiştir (Christie, 2007; Vukelich, Christie & Enz, 2008). İyi Başlangıç Büyük Gelişim (Good Start Grow Smart), Önce Erken Okuma (Early Reading First) ve Erken Çocuklukta Mesleki Gelişim (Early Childhood Professional Development) gibi düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların okula hazırbulunuşluğunu artırmak için hazırlanan programların bu dört bileşene dayanarak hazırlandığı görülmektedir (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Ayrıca BDOA kapsamında temel okuryazarlık becerilerinin nasıl etkili bir şekilde öğretilabileceği araştırılmıştır. Bu kapsamda en etkili yöntemin sistematik ve doğrudan eğitim süreçleri ile sağlanabileceği bulunmuştur (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Bu eğitim süreçlerinde çeşitli merak uyandıran etkinlikler ve oyunların kullanılması önerilmektedir. Ayrıca doğrudan eğitim bileşenleri olan açıklama, öğretmen tarafından modellemelerin yapılması, rehberlik edilerek uygulama yaptırılması ve bağımsız uygulamaya fırsat verilmesi eğitim süreçlerinin gerçekleştirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca çocuklarla yapılacak öğretimlerde büyük ve küçük grup çalışmalarından yararlanılması gerektiği önerilmektedir.

Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Becerileri

Erken okuryazarlık, okuma yazma için gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumlar ile bunların gelişimlerini destekleyen çevreler olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst

& Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık becerileri Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından ikiye ayrılmaktadır. Bunlar “içten dışa beceriler (inside-out skills)” ve “dıştan içe beceriler (outside-in skills)”dir. İçten dışa beceriler; yazı birimi bilgisi, sesbilgisel farkındalık, biçimsel farkındalık, ses-yazı birimi eşleştirebilme ve gelişen yazmayı kapsamaktadır.

Yazı birimi bilgisi, harf isimlerini bilmek ile tanımlanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık; uyağı fark edebilme, hecelerin yerini değiştirme, sesbirimlerini sayma, sesbirimleri ekleme ya da atma, sesbirimlerinin yerini değiştirmeyi içermektedir. Biçimsel farkındalık ise, cümle içindeki dilbilgisi hatalarını bularak düzeltebilmedir. Sesbirimi-yazı birimi eşleşmesi, harfe ilişkin ses bilgisi ve uydurma sözcükleri çözümleyebilmedir. Gelişen yazma ise, fonetik yazımdır. Bunlar dışında, sesbilgisel bellek, hızlı isimlendirebilme ve yazıya ilişkin motivasyonunun çocukların erken okuryazarlık becerisini etkilediği belirtilmektedir. Sesbilgisel bellek, ses bilgisel olarak kodlanan sayı ve cümleler gibi bilgilerin kısa süreli bellekte tutulabilmesidir. Hızlı isimlendirebilme, bir listede seri halinde bulunan harfleri, sesleri ya da renkleri uzun süreli bellekten hızlı bir şekilde çağırarak mümkün olan en çabuk bir şekilde söyleyebilmektir. Yazıya ilişkin motivasyon ise çocukların okuma ve yazmayla ilişkili etkinliklere gösterdiği ilgi olarak tanımlanmaktadır.

Dıştan içe beceriler ise; dil, hikâye, yazının düzeni ve erken okumadır. Dil, dilin bileşenleri olan anlam, biçim ve kavramsal bilgileri kapsamaktadır. Hikâye ise, hikâyeyi anlama ve hikâye üretebilme becerisidir. Yazının düzeni, çocuğun kendi dilindeki standart yazı formatını bilmesidir. Örneğin yazının sağdan sola yazılması ya da yazarken yapılan baştan sona doğru yönelimlerdir. Gelişen okuma, çocukların çevredeki basılı yazıları okuyormuş gibi davranmasıdır (Whitehurst & Lonigan, 1998, s. 852). Bu becerilerden içten dışa olan becerilerin okuma yazma öğrenme sürecinde daha etkili olduğu, dıştan içe olan becerilerin ise okuma yazma öğreniminden sonra anlama üzerinde daha ön planda olduğu belirtilmektedir (Lonigan, 2004).

BDOA ile belirlenen alanyazında ele alınan erken okuryazarlık becerileri; sözel dil (alıcı dil ve ifade edici dil ve sözcük bilgisinin gelişimi), sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığıdır (Christie, 2007; Griffith vd., 2008; Soderman, Gregory & McCarthy, 2005).

Sözel Dil (Alıcı Dil, İfade Edici Dil ve Sözcük Bilgisinin Gelişimi)

Sözel dil; konuşulan dilin sözcük bilgisini anlayabilmek, karmaşık cümle yapılarını kullanabilmek ve uygun karşılıklı konuşmalar gerçekleştirebilmek için kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Griffith vd., 2008). Sözcük bilgisi, çocukların sözcüklerin anlamlarına ilişkin bilgiye sahip olmasıdır (Christie, 2007). Sahip olduğumuz sözcük bilgisi ile duyduklarımızı, okuduklarımızı anlamlandırır ve düşündüklerimizi anlatabiliriz. Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmalarında sözcük dağarcığı ve geliştirilmesi erken okuryazarlık becerilerinin elde edilmesi açısından önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, çocukların sahip oldukları erken sözcük bilgisi becerisinin çocukların sonraki yıllarda dil gelişimini, okuma becerilerini, okula hazırbulunuşluğu ve akademik başarılarını güçlü bir şekilde yordadığı ortaya koyulmuştur (Dickinson & Porche, 2011; Morgan, Farkas, Hillemeier, Hammer, & Maczuga, 2015; Rowe, Raudenbush, & Goldin-Meadow, 2012). Hart ve Risley (2003) tarafından yapılan boylamsal araştırmada çocukların üç yaşındaki sözcük bilgilerinin üçüncü sınıfın sonunda okuduğunu anlama becerileri ile güçlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında sözcük bilgisi sadece sözel dil açısından değil okuduğunu anlama becerisi için de temel bir beceridir (National Early Literacy Panel, 2009; Wessels, 2011). Bir başka boylamsal çalışmada da okul öncesi dönemdeki sözel dil becerilerinden alıcı ve ifade edici sözcük bilgisinin çocukların birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan dönemde sahip oldukları okuma becerileri üzerinde anlamlı ve dolaylı etkileri olduğu görülmüştür (Storch & Whitehurst, 2002).

Sözcük bilgisi ediniminde çocuklara sunulan dilsel deneyimler oldukça önemlidir. Sunulan dilsel deneyimler açısından sosyo-ekonomik düzeyin belirleyici olduğu araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların 3 yaşına geldiklerinde yüksek gelir grubundan olan çocuklardan 30 milyon kelime daha az duydukları tespit edilmiştir (Hart & Risley, 2003). Bir başka araştırmada ise, düşük, orta ya da yüksek sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklar arasında 2 yaşına gelindiğinde alıcı dilde 6 aylık bir gecikme görülmüştür (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). Bu durumun nedeni, annenin açıklayıcı davranışları ve çocuğun yürütücü işlev becerisi ile açıklanmıştır (Ekerim & Selçuk, 2017). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin çocuklarına daha az açıklama yapması nedeniyle kullandıkları sözcük sayısının az olması ve

dolayısıyla da çocukların duyduğu sözcük sayısının az olması alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinde çocukların geride kalmalarına neden olmaktadır. Bu araştırmalara rağmen, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ama çocuğuna zengin dil uyarıcıları sağlayan ebeveynler ya da yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olup çocuğuna sınırlı dilsel deneyimler sunan ebeveynler de olabilmektedir. Bu noktada önemli olan, çocuklara zengin dilsel deneyimler sağlamaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde okul öncesi eğitim kurumları çocukların sözcük bilgisini geliştirmede önemli bir öğrenme ortamıdır. Öğretmenlerin gündelik dilde basit cümleler kullanmak yerine, daha farklı sözcükleri kullanarak daha fazla açıklayıcı cümleler kullanması faydalı olacaktır. Geleneksel bakış açısına göre, kelime bilgisini geliştirmek için hikâye okuma ya da sınıfı konuşmalar esnasındaki öğrenmeye fırsat sağlayan anlar kullanılmaktadır. Fakat BDOA ile sözcük bilgisi eğitimi, doğal öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesinin yanında amaçlı ve önceden planlanmıştır (Christie, 2007). Sözcük bilgisinin çocuklarda ancak hedeflenen sözcüklerin belirlenerek doğrudan öğretim yolu ile bu belirlenen sözcüklerin farklı bağlamlarda çocuklara deneyim fırsatları sunulmasıyla geliştirilebileceği belirtilmektedir (McCardle & Chhabra, 2004). Bu noktada, sözel dilde en çok kullanılan ve az kullanılan sözcüklerin belirlenerek hangi sözcüklerin çocuklara kazandırılacağına karar verilmelidir. Hedef sözcüklerin eğitim programının diğer etkinlikleri ile de bağlantılı bir şekilde ele alınması ile daha iyi sonuçlar elde edilmektedir (Christie, 2007). Sözel dili desteklemek için hikâye okuma etkinlikleri ile yeni sözcük ve kavram öğrenme ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Alfabe Bilgisi

Alfabe bilgisi, bilimsel dayanaklı erken okuryazarlık becerilerinden biridir ve alfabede bulunan harflerin tanımlanmasını ve isimlendirilmesini içermektedir (Christie, 2007). Bu noktada harf bilgisi önem kazanmaktadır. Bradley ve Jones (2007)' e göre harf bilgisi dört bileşeni içermektedir. Bunlar; harfin şekli, harfin ismi, harfin sesi ve harf yazmadır. Harfin şekline ilişkin bilgi; harflerin görsel olarak çizgi, eğri, yön gibi özellikleri ile harfi ayırt edebilmedir. Harfin ismine ilişkin bilgi; harflerin bir sembol olduğunu ve her bir harfin isminin o harfin büyük ve küçük halini temsil ettiğini anlamadır. Harf ses bilgisi; harflerin sesleri temsil ettiğini ve bazı harflerin birden fazla sesi temsil edebileceğini anlamadır. Harf yazma becerisi ise; harfe benzer formlar yapmaya kıyasla harfleri yazabilme becerisidir.

Alfabadeki harflerin öğrenilmesi alfabetik okuryazarlık ediniminde önemlidir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC) tarafından da okul öncesi için alfabetik ilke bir hedef olarak alınmış ve harfleri ayırt etme, harf adlandırma ve harf-ses eşleştirmelerine yönelik yeterlilikler belirlenmiştir (International Reading Association, & National Association for Education of Young Children [NAEYC], 1998). Alfabetik ilke, harfler ya da diğer yazılı sembollerin, konuşmayı oluşturan en küçük anlamlı yapılar olan sesleri temsil etmesidir (Adams, 1990). Çocukların alfabetik ilkeyi edinebilmesi için harf bilgisi ve sesbirim farkındalığının gerekli olduğu belirtilmektedir (Griffith vd., 2008). Bu nedenle sesbilgisel farkındalığı gelişmemiş çocukların harflerin neyi temsil ettiğini bilmedikleri için alfabetik ilkeyi edinemeyecekleri belirtilmektedir (Lieberman, 1973). Alfabetik ilkeyi edinebilen çocuklar, yazım ve okunuş arasındaki mantıksal ilişkiyi çözebilirler (Griffith vd., 2008). Bu da okuma yazmanın çözümlenmesini kolaylaştırmaktadır. Yapılan araştırmalarda harf bilgisinin okuma becerisi ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Foster, Froyen, Skibbe, Bowles & Decker, 2016; Gallagher, Frith & Snowling, 2000; Hammill, 2004; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; National Early Literacy Panel, 2009; Muter & Diethelm, 2001; Sawyer, Justicei Guo, Logan, Petrill, Glenn-Applegate & Kaderavek, 2014; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Storch & Whitehurst, 2002). Harf bilgisi daha iyi olan çocukların ilkokul yıllarındaki okuma performanslarının daha yüksek olduğu görülürken, harf bilgisi düşük çocukların okuma güçlüğü olduğu ortaya koyulmuştur (O'Connor & Jenkins, 1999; Snowling, Gallagher & Frith 2003; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, & Lyytinen, 2006; Torgesen, 2002).

Harf bilgisi okul öncesi dönemde gelişmeye başlar. Çocuklar çevrelerinde gördükleri harfleri, başka şekil ve resimlerden ayırarak onların farklı olduğunu keşfeder (Strickland & Schickedanz, 2004). Zamanla onların kendilerine ait isimleri olduğunu, büyük ve küçük formlarda yazılabildiğini ayırt edebilir. Gördükleri yazılarda bildikleri harfleri işaret edebilir, öğretilmesi halinde harf-ses ilişkisini kurabilirler. Bilimsel dayanaklı uygulamalara göre bu becerinin gelişimi için yetişkinler tarafından doğrudan ve planlı bir eğitim yapılmalıdır. Çocukların harf bilgisini desteklemek için ABC kitapları, mıknaatıslı harfler, alfabe kitapları ile bu beceriyi destekleyecek etkinlikler hazırlanabilir.

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, çocukların bağlamı içinde yer alan çevresel yazılar (Örneğin; su şişesinin üzerindeki su markası yazısı gibi.) ile bağlamda yer almayan yazılı sözcükleri (Örneğin; kitaptaki ev kelimesi gibi) yazıların farkında olmasıdır (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Ayrıca yazı farkındalığı yazı kavramına ek olarak kitap kavramı (yazar, resimleyen, başlık, önü, arkası) ve yazının düzenini (yazının yönü, büyük küçük harfler, noktalama işaretleri) de içermektedir (Machado, 2012). Bununla birlikte, kelimeler arasındaki beyaz boşlukların okuma-yazmada bir ara olduğunu ve metnin bir sonraki sayfada devam edebileceğini bilmek de yazı farkındalığını içermektedir (Justice vd., 2010).

Çocukların yazıyı keşfetmeleri çevresel yazı ile başlar. Çevresel yazı, çocuğun çevresinde sıkça rastlandığı yazılı görseller olarak düşünülebilir. Örneğin, sürekli aynı markete giden ve o marketin adını ve logosunu gören çocuk, bu yazıyı başka bir yerde görür görmez bilir ve okumayı bilmemesine rağmen doğru bir şekilde isimlendirir. Böylelikle çocuk sözel dil ile yazılı dili arasındaki ilişkiyi fark eder. Çocuklar, çevrelerindeki yetişkinlerin yazılı materyalleri ya da kitapları nasıl kullandıklarını gözlemler. Bu sayede, kendi dilinde yazının soldan sağa ya da sağdan sola yazıldığını, kitabın ne şekilde tutulması gerektiğini, önünü ve arkasını, metnin yukarıdan aşağıya doğru ilerlediğini ve metnin diğer sayfada devam edebileceğini ve harfler grubunun ardından gelen boşlukların sözcüklerin başlangıç ve bitişlerini gösterdiğini keşfeder (Justice & Ezell, 2001). Çocukların yazı farkındalığını edinmesi, yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkinin farkına varılmasını kolaylaştırdığı için okuma ve yazma becerilerinin edinilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Badian, 2001; Cunningham, Perry & Stanovich, 2001; Lefebvre, Tradeau & Sutton, 2011; Lev, Gong, Hessels, Evans, & Jared, 2006; Kim, Im & Kwon, 2015; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart & Mckee, 2006). Bilimsel dayanaklı uygulamalar temel alındığında da, yazı bakımından zengin materyallerle uyarıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasının yanında yetişkinlerin bu beceriyi doğrudan ve sistematik bir şekilde planlı olarak öğretmesi önerilmektedir (Justice & Vukelich, 2007).

Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık becerisi, okuma-yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşul becerilerden biridir. Sesbilgisel farkındalık; bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirimlerine ilişkin farkındalık edinebilmedir (Chard & Dickonson, 1999; Gillon, 2007; Griffith vd., 2008; Guidry, 2003). Sesbilgisel farkındalık terimi yerine alanyazında fonolojik farkındalık, fonolojik duyarlılık ve ses farkındalığı terimleri de kullanılmaktadır. Fakat fonoloji ve metalinguistik kavramları sesbilgisel farkındalıktan farklıdır. Sesbilgisi/fonoloji; dilin bileşeninden biridir ve bir dilde seslerin yapısı, dağılımı ve sıralamalarını biçimlendirmeyi ve hangi seslerin sözcüklerin içerisinde bir araya geleceğini içermektedir. Metalinguistik farkındalık ise dilin yapısal özellikleri olan sesbilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi ve kullanım bilgisinin farkında değildir (Gillon, 2007).

Yapılan araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Adams, 1990; Bradley & Bryant, 1983; Ehri vd., 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson & Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Wagner & Torgesen, 1987; Yopp, 1988). Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini kazanması, ileriki yıllardaki okuma yazma başarısı ve uzun vadede ise okul başarısı açısından oldukça önemlidir. Boylamsal araştırmalar okul öncesi dönemde sahip olunan sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkokul yıllarındaki okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme becerileri açısından orta ya da güçlü seviyede bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Anthony & Francis, 2005; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Catts, Gillispie, Leonard, Kail & Miller, 2002; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016; Kirby, Parrila & Pfeiffer, 2003; Oudeans, 2003; Stahl & Murray, 1994; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994).

Sesbilgisel farkındalık, erken okuryazarlık kavramının gelişimi ile paralellik göstererek 1970'lerin sonu ile 1980'lerin başında alanyazında görülmeye başlanmıştır (Bradley & Bryant, 1983). 1970'lerde ise sesbilgisel farkındalık,

“konuşulan kelimelerin fonetik analizi” (Bruce, 1964, s. 159) ve “dilbilimsel farkındalık” (Mattingly, 1972, akt. Gillon, 2007, s. 2) olarak betimlenmiştir. Yapılan ilk çalışmalarda sözcüklerin ses yapısının anlaşılması ile kelimenin çözümlenmesini kolaylaştırdığı bulunmuştur (Calfee, Lindamood & Lindamood, 1973; Fox & Routh, 1975; Liberman, 1971; Liberman vd., 1974). Daha sonra yapılan çalışmalarda ise konuşulan dile ait ses yapısının farkında olma olarak ele alınmıştır (Bradley & Bryant, 1983; Leong & Sheh, 1982; Tunmer & Fletcher, 1981; Zifcak, 1981). 1990’lı yıllara gelindiğinde ise, bu becerinin okuma ve yazma ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar ile birlikte bir disiplin alanı olarak eğitim, konuşma ve dil bozuklukları ve klinik psikoloji uygulamalarında çalışılmaya başlanmıştır (Gillon, 2007).

Sesbilgisel farkındalığın oluşabilmesi; kısa süreli bellekte sesbilgisel/fonolojik bilgiyi saklamayı sağlayacak sesbilgisel/fonolojik kodlama ve uzun süreli bellekten sesbilgisel bilginin çağırılmasını sağlayacak sesbilgisel/fonolojik hafıza gerekmektedir (Torgesen & Wagner, 1998). Bu beceriler sesbilgisel/fonolojik işlem becerileri (phonological process ability) olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, bir çocuğa “araba” sözcüğü ile aynı sesle başlayan bir sözcük söylemesi istendiğinde; çocuğun önce araba sözcüğünü kısa süreli hafızada tutarak sözcüğün ilk sesinin ne olduğunu keşfetmesi gerekir. Ardından ise keşfettiği bu sesle başlayan başka sözcükleri uzun süreli belleğinden bularak getirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, sesbilgisel işlem becerilerinin önemli olduğu söylenebilir. Alanyazında, fonolojik kodlama verilen sayı serisinin hatırlanılması, fonolojik hafızanın ise renk, sayı ya da herhangi bir şeyin hızlı isimlendirilmesi ile ölçülmektedir (Gillion, 2007).

Sesbilgisel farkındalık becerisinin kapsamı ve gelişimsel aşamaları.

Sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimi her çocukta bireysel ve çevresel farklılıklar nedeniyle farklı hızlarda olabilir. Sesbilgisel farkındalık becerisini, genler, dilsel uyarıların az olduğu aile ortamı ve okul çevresi, sözel dil ve işitsel bozukluklar, zekâ geriliği, anadilin farklı olduğu yerlerde başka bir dil ya da lehçeyi kullanmak gibi etkenler olumsuz etkileyebilmektedir (Byrne, Wadsworth, Corley, Samuelsson, Quain, DeFries, Willcutt & Olson, 2005). Her ne kadar bu etkenlerin etkisinden bahsedilse de, sesbilgisel farkındalık çok düzeyli hiyerarşik bir yapıya sahip bir beceridir (Bernhardt & Stoel-Gammon, 1994; Rief & Stern, 2010). Sesbilgisel farkındalık becerisi, dilin alt yapılarını yansıtan; cümledeki sözcüklerin ayrı ayrı duyulması, sözcüğün içindeki heceler, hecedeki ilk ses ve uyaklı kısımlar ve son

olarak sesbirimlerinin fark edilmesini takip eden aşamaları içermektedir (Treiman & Zukowski, 1991). Bu bağlamda sesbilgisel farkındalık, sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı (İngilizce için ilk-ses uyak farkındalığı), hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşama bir diğerinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır ve aşamalar kendi içinde basitten zora giden bazı görevleri içermektedir (Duncan & Jonston, 1999).

Sözcük farkındalığı. Sözcük farkındalığının sesbilgisel farkındalık becerisinin aşamalarından ilkidir (Ecenbarger, 2006; Hempenstall, 2002; Justice & Vukelich, 2007; Soderman vd., 2005; Griffith vd., 2008). Fakat bu aşamanın diğer aşamalarla olan ilişkisini ortaya koyan çalışmaların sınırlılığı nedeniyle bazı kaynaklarda, sesbilgisel farkındalık becerisi içinde yer almadığı da görülebilmektedir (Gillion, 2007). Sözcük farkındalığı, çocuğun cümlelerin içinde yer alan sözcüklerin farkına varmasıdır. Bir başka ifade ile sözcüklerin cümleleri oluşturduğunu bilmesidir. Üç yaştan itibaren çocuklar bu aşamadaki görevi yerine getirebilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bu aşamada cümleleri sözcüklere ayırma görevi vardır (Ecenbarger, 2006; Griffith vd., 2008; Justice & Vukelich, 2007; Soderman vd., 2005). Bu görev çocuklara “Bugün süt içtim, cümlesini parçalara ayırır mısınız?” şeklinde sorulabilir. Daha sonrada bu cümlede kaç sözcük var sayalım denilerek bu görev pekiştirilebilir.

Uyak farkındalığı. Alanyazında uyak farkındalığı, İngilizce için çoğunlukla ilk ses-uyak farkındalığı (onset-ryhme awareness) olarak ele alınmaktadır. Örneğin, İngilizce’de bu aşamada “hat” kelimesi için /h/ ilk ses, /at/ kısmı ise uyak olarak ele alınmaktadır. Türkçe dili düşünüldüğünde ise okuma yazma öğretimi de dikkate alındığında “tuz” sözcüğü bir hecelidir ve onu /t/ ve /uz/ olarak ayırmak dil kurallarına uymamaktadır. Bu nedenle bu aşama Türkçe’nin dil yapısı nedeniyle uyak farkındalığı olarak adlandırılmıştır. .

Uyak farkındalığı çocuğun iki uyaklı sözcüğün, örneğin “masa” ve “kasa” sözcüklerinin anlamını düşünmeden sözcüğün içsel yapısına odaklanarak söylenişlerinin benzer olduğunu fark etmesidir. Bu farkındalık metalinguistik anlama açısından oldukça önemli görülmektedir (Bryant, 1990). Uyak farkındalığı ile çocuklar sözcüklerin aynı seslere sahip olabileceğine ilişkin farkındalık geliştirmektedir. Bu da ilerideki okuma performansları için sözcüklerin içindeki ortak harflerin sırasının aynı olabileceğine ilişkin farkındalık ve dolaylı olarak ise okumaya

ilişkin yöntemlerin desteklenmesini sağlamaktadır (Bryant, 1990). Çocuklar üç yaşından itibaren bu beceriyi gösterebilirler (Ecenbarger, 2006). Bu aşama altında uyağı tanıma, uyaklı olanı ya da olmayanı bulma, uyak üretme gibi görevler ele alınabilir. Uyağı tanıma, çocukların sevdiği uyaklı tekerleme, şarkı ya da uyaklı bir şekilde yazılmış resimli öykü kitaplarında yer alan uyaklı sözcüklere dikkat çekilerek yapılabilir. Uyaklı olanı/olmayanı bulma “Masa sözcüğünün söylenişi kasa mı yoksa kuzu ile mi benzer/benzer değil?” şeklinde sorulabilir. Uyak üretmede ise çocuğa “Bana masa sözcüğü ile söylenişi benzer bir başka sözcük söyle.” denilerek yapılabilir. Uyak farkındalığı üç yaştan itibaren edinilmeye başlanılsa da, sözcüğün anlamı yerine soyut olan içsel yapıdaki benzerliği fark edebilmeyi gerektirdiği için bu görevlerin bir kısmı anasınıfı ve ilkokul çocukları için hala yapılamıyor olabilir (Gunning, 2000).

Hece farkındalığı. Hece farkındalığı çocukların sözcüklerin daha küçük parçalar olan hecelerden oluştuğunun farkına varmasıdır. Hece farkındalığının, bir çocuk tarafından yapılabilmesi için sözcükler söylenirken yapılan vurguya dikkat etmesi ve her bir hecede sesli harf olduğunu fark etmesi gerekmektedir (Treiman, 1983). Bu farkındalık bilinçli olmasa da, çocuklar sözcükleri hecelerine ayırırken aslında bu iki ilkeye uymaktadır. Hece farkındalığı üç ve dört yaşla birlikte edinilmeye başlanılır (Ecenbarger, 2006). Hece farkındalığı, alanyazında gelişimsel olarak uyak farkındalığından sonra ele alınsa da Türkçe konuşan çocukların hece farkındalığını uyak farkındalığından önce edindikleri gözlemlenmiştir. Akyüz (2016) tarafından yapılan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin kesitsel olarak incelendiği çalışmada, çocukların diğer sesbilgisel farkındalık görevlerine göre en çok hecelerine bölme görevini yapabildiği ortaya koyulmuştur. Bu aşamada ele alınabilecek görevler, sözcüğü hecelerine bölme, hece sayma, sırayla ve karışık olarak verilen heceleri birleştirme, hecelerin yerini değiştirme ve hece atmadır (Gillion, 2007). Bu görevler kendi içinde giderek zorlaşmaktadır. Hecelere bölme için çocuklara senin ismin kaç parça/hece denilerek her bir hece için alkış yapması modellenerek ismini hecelere ayırması ve sayması sağlanabilir. Hece birleştirmeye örnek olarak “/ma/ ve /-sa/ hecelerini birleştiren hangi sözcük olur?” verilebilir. Hece atma da “Masa sözcüğünü /-sa/ olmadan söyle.” şeklinde ifade edilmektedir.

Sesbirimi farkındalığı. Bir dildeki anlamsal farklılığa neden olan en küçük yapıya sesbirimi/fonem denilmektedir. Sesbirimi farkındalığı sesbilgisel farkındalığın

hierarchy olan en alt basamağında bulunmaktadır. Çocukların sesbirimlerini fark etmesi, konuşma dilinde seslerin ayrı ayrı duyulmaması nedeniyle zordur (Ehri, 1997; Yopp,1992). Sesbirimi farkındalığı ile dilin ses yapısı çözümlenir ve bu da alfabetik ilke edinimi için önemli bir beceridir (Griffith vd., 2008). Sesbirim farkındalığı gelişen çocuklar harflerin neyi temsil ettiğini daha iyi anlarlar (Liberman, 1973). Böylelikle çocuklar okuma ve yazma arasındaki mantıksal ilişkiyi daha kolay çözebilirler (Griffith vd., 2008). Bu durum da okuma yazmanın çözümlenmesini kolaylaştırmaktadır. Sesbirimi farkındalığının üç ve dört yaştan itibaren kazanılmaya başladığını gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Chaney, 1992; Lonigan vd., 1998), bu becerinin 60-72 aylık çocuklarda edinilebilir olduğu da belirtilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bu aşamada okul öncesinde ele alınabilecek görevler; ilk sesleri ayırt etme, aynı sesle başlayan/başlamayanı bulma, verilen sesle ilgili yeni kelime üretme ve son sesi ayırt etmedir (Ecenbarger, 2006). İlk sesi ayırt etme görevinde “Elma hangi sesle başlıyor?” gibi soruları içeren etkinlikler oluşturulabilir. Aynı sesle başlayanı ve başlamayanı bulma için gruplama oyunları oynanabilir. Son ses ayırt etme için “Masa sözcüğü hangi sesle bitiyor?” şeklinde sorular ile çocuklar değerlendirilebilir. Fakat bireysel farklılıklar düşünüldüğünde, sesbilgisel farkındalık düzeyi diğer çocuklardan ileride olan çocuklar için sesbirimlerini birleştirme, sesbirimlerini ayırma, sesbirimlerini sayma, sesbirimlerinin yerini değiştirme ve ses atma gibi daha çok ilkokul çocukları tarafından yapılabilen becerilere de yer verilebilir. Sesbirimlerini birleştirmede, örneğin sesler söylenerek hangi sözcük olduğu sorulurken, sesbirimlerini ayırmada o sözcüğü oluşturan seslerin her birinin söylenebilmesi, sesbirimlerini saymada sözcükte yer alan sesbirim sayısının bulunması beklenmektedir. Sesbirimlerinin yerine değiştirmede; örneğin “Tuz sözcüğünde /t/sesi yerine /b/ sesi koyarak söylersen hangi sözcük olur?”, sesbirimi atmada ise “Tuz sözcüğünde /z/ sesini atarsak ne kalır?” gibi çalışmalar yapılmaktadır.

Sesbilgisel farkındalık becerisinin kapsamı ve gelişimsel sırası Şekil 1.'deki gibidir:



*Türkçe dil yapısı nedeniyle yer verilmemelidir.

Şekil 1. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı ve gelişimsel sırası (Kaynak: Ecenbarger, 2006, s.12)

Sesbilgisel farkındalık becerisinin aşamalarında yer alan görevlerin zorluk dereceleri yukarıdaki şekilde belirtilmiştir. Bu görevlerin zorluk derecelerini, sözcüğün yapısı, sözcüğün ses yapısı, sesin sözcük içindeki yeri ve sözcüğün sesbilgisel özellikleri de etkilemektedir (McBride-Chang, 1995; Kameenui, 1996). Sözcük farkındalığı için ele alınan cümledeki sözcük sayısı görevin zorluğunu etkilemektedir. Uyak farkındalığı için seçilen sözcüklerin yapısına dikkat edilmesi önemlidir. Örneğin masa ve kasanın uyak olarak fark edilmesi bebek ve yelek sözcüklerinden daha kolaydır. Hece farkındalığında iki heceli sözcüğü hecelerine ayırmak üç ve dört heceli sözcükleri ayırmaktan daha kolaydır. Sesbirim farkındalığı için ilk sesi fark etmek son sese göre daha kolaydır. Sesli harflerin fark edilmesi sessizlere göre daha kolayken sessiz harflerden de sürekli sessizlerin süreksiz sessizlere göre fark edilmesi daha kolaydır.

Sesbilgisel farkındalık etkinliklerinde dikkat edilmesi gerekenler.

Sesbilgisel farkındalık becerisinin ilerideki yıllarda okuma yazma başarısındaki etkisi düşünüldüğünde, sesbilgisel farkındalık becerisinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Alanyazında sesbilgisel farkındalık eğitimi alan ve almayan çocuklarla yapılan çalışmalarda sesbilgisel farkındalık becerisinin öğretilbilir ve geliştirebilir olduğu ortaya koyulmuştur (Akdağ & Kargın, 2019; Bayraktar & Temel, 2014; Dinler, 2018; Kartal, Babür & Erçetin, 2016; Lefebvre, Trudeau & Sutton, 2011; Lovett, Lacerenza & Borden, 2000; Lundberg, Larsman & Strid, 2012; Parpuç & Dinç, 2017; Phelps, 2003; Suortti & Lipponen, 2014; Tyler, Osterhouse, Wickham, Mcnutt & Shao, 2014; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson & Beddes, 2011).

Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları sonucunda sesbilgisel farkındalık becerisinin kazandırılmasında en etkili yöntemin sistematik ve doğrudan öğretim süreçleri olduğu vurgulanmaktadır (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Phillips, Menchetti ve Lonigan (2008) da sesbilgisel farkındalık eğitiminin; becerinin kapsamı ve gelişim sırası dikkate alınarak çocukların belirli görevlerde başarılı olması için amaçlı bir şekilde kavramsal bilgiyi oluşturmaya odaklanan planlanmış, sistematik ve doğrudan öğretimin altını çizmektedir. Sistematik ve doğrudan öğretimin bazı temel unsurlarının olduğu belirtilmektedir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bunlar öğretimin sırası (instructional sequencing), modelleme (modeling), görevleri açıklama (explaining the task), aşamalı destekleme (scaffolding), ve düzeltici geri bildirim sağlamayı (providing corrective feedback) içermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesinde bazı unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

İlk olarak öğretimin sırasının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretimin sırası öğretmenin sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili neyin öğretileceğini, sesbilgisel farkındalığın aşamalarını ve görevlerini öğretme sırasını, öğretimin hızını ve nasıl öğretileceğini (büyük grup, küçük grup ya da bireysel) planlamasıdır (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Sesbilgisel farkındalıkla ilgili eğitimin hızının çocukların katılımını destekleyecek düzeyde olması ve bir etkinlikte çok fazla beceriye yer vermek yerine görevlerin değişkenliğini sınırlayarak bir göreve odaklanmanın önemi vurgulanmıştır. Bu sayede daha etkili bir eğitim sürecinin oluşturulabileceği belirtilmiştir. Torgesen ve Mathes (2000) da çocukların gelişimsel düzeyi göz önüne alınarak hazırlanacak etkinliklerin kapsamının, gelişim aşama ve görevlerinin

belirlenmesine dikkat çekmektedir. Bunlar belirlendikten sonra, ise aşamalarda yer alan görevlerin zorluk derecelerine dikkat edilerek eğitimin kolay görevlerden zor görevlere doğru ilerlemesini önermektedir.

Okul öncesi çağındaki çocukların yeni edinilen beceriler konusunda yetkinlik kazanabilmesi için öğretmenler tarafından planlı bir şekilde daha fazla etkinlik ile buluşturulması veya sistematik değerlendirme yapılmalıdır (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bunun için ise, yeni tanıtılan becerilerin, kavramların ve kelime dağarcığının, yalnızca gün boyunca değil, yıl boyunca planlanan devam eden bir döngü olarak tekrarlanması ve yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu yüzden, sesbilgisel farkındalık eğitiminin tek seferlik olmaması, günlük eğitim akışının bir parçası haline gelmesinin gerektiği vurgulanmaktadır. Sürece yayılan etkinliklerin düzensiz aralıklara yapılan eğitimlere göre daha faydalı olduğu belirtilmiştir (Torgesen & Mathes, 2000).

Yeni edinilen becerilerin çoklu ortamlarda kullanılması, sınıf ortamını ve öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sesbilgisel farkındalık gelişimini destekleme ve teşvik etmek için düzenlemesi becerinin kazanılmasında önemlidir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bunun için ise öğretmenlerin tesadüfi olarak yakaladığı öğrenme fırsatlarında çocukları desteklenebileceği belirtilmiştir. Sesbilgisel farkındalık eğitiminde kullanılan resimli kartların ve kukla gibi materyallerin çocukların bağımsız oyun süreçleri için erişilebilir olması sağlanabilir. Ayrıca kısa geçiş etkinlikleri ve bütün grup oyunları ile çocukların sesbilgisel farkındalık performansları değerlendirilebilir.

Ayrıca, öğretmenin sesbilgisel farkındalık eğitiminin etkisini artırabilmek için gün içinde buna yönelik bağlantılar kurması istenmektedir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Buna ilişkin olarak, birleşik sözcüklerde sözcük atma çalışılmış ise öğretmenin yazma merkezine birleşik sözcük kartlarını bırakması, okuma merkezine içinde birleşik sözcüklerin daha fazla geçtiği kitapların yerleştirmesi, sanat etkinliğinde ise birleşik sözüğü oluşturan iki bağımsız sözcükle ilgili resim oluşturulması gibi bağlantılı düzenlemelerin yapılması örnek olarak verilmiştir.

Eğitimsel içeriğin oyuna benzer, görsel materyallerin ve fiziksel olarak el işaretlerinin bolca kullanıldığı, tüm çocuklar katılana kadar yapılan küçük grup etkinlikleri ile de desteklenmesi önemlidir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bir

diğer husus ise, eğitimin öğretici ve öğrenenler için eğlenceli olmasının sağlanmasıdır (Torgesen & Mathes, 2000). Bu durum çocukların sesbilgisel farkındalığa ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayarak gelişimlerini artıracaktır. Bu nedenle çocukların sürece aktif olarak katıldığı oyunla bütünleştirilmiş etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Ayrıca sınıfta sesbilgisel farkındalık açısından daha fazla desteğe ihtiyacı olan çocuklar için öğretmenin sınıfta yaptıklarına ek olarak bireysel etkinlikler ile çocukları desteklemesinin ve ortama yeni materyaller eklemesinin yararlı olabileceği de vurgulanmıştır (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Fakat bu çocukların, örneğin öğrenme merkezine bir dizi uyaklı sözcük bulmacası eklendiğinde yeni materyallerle nasıl etkileşime gireceği konusunda rehberliğe ihtiyacı olabileceği hatırlatılmıştır.

Doğrudan öğretim yapılırken çocuklardan ne yapmaları istendiğini ve bunu yaptıklarında nasıl bir sonuç elde edildiğini gösteren ifade ve davranışların öğretmen tarafından sergilenmesi gerekmektedir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bu noktada çocuklara bir kavramı tanımlama, modelleme ve açıklama, rehberlik ederek geri bildirimlerle çocuğun uygulamasını sağlama, çocuğun gereksinimine göre aşamalı destek sunma ve ardından bağımsız uygulamayı gerçekleştirmesini sağlama gibi öğretim stratejilerinin kullanılabilmesi belirtilmektedir. Örneğin; çocuklara hece farkındalığı aşamasında hecelere ayırma/sayma görevi kazandırılmak istendiğinde öncelikle öğretmenin çocuklara hecenin ne olduğunu tanımlaması gerekir. Öğretmen çocuklara “Hepimizin bir adı var, sınıftaki eşyaların da bir adı var. Biz bunlara ne diyorduk sözcük değil mi? Biliyor musunuz bu sözcükler parçalara ayrılabilir. Biz bu parçalara hece diyoruz.” diyebilir. Ardından çocuklara “Acaba benim adımda kaç parça var yani kaç hece var bulalım mı?” diyerek adındaki her bir hece için alkış yaparak bunun nasıl yapıldığını modeller. “Benim adım Arda. Şimdi /Ar/ için bir alkış /-da/ için bir alkış yapıyorum.” diye açıklar. Ardından çocuklardan da bunu yapmalarını ister. Bunu yaparken de önce geri bildirimler ile rehberlik ederek uygulamayı yapmasını bekler, ardından yardımları aşamalı bir şekilde azaltarak çocuklar bağımsız bir şekilde yapana kadar bu süreci devam ettirir. Fakat çocukların bir beceriyi bağımsız bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ya da doğru yanıt vermesi için sağlanacak aşamalı desteğin (scaffolding) çocuğun gelişimsel ihtiyacı kadar olması gerektiği belirtilmiştir (Phillips, Menchetti & Lonigan,

2008). Destek hata yapıldıktan sonra sözel ipucu ya da hatırlatmalar ile yapılmaktadır. Hatanın bir beceri veya kavramsal açığı göstereceği ve bu durumda, becerinin daha küçük adımlara bölünmesi veya çocuğun yetkinlik kazanmasına yardımcı olmak için görev analizi yapılması önerilmektedir. Ayrıca bu durumda, diğer destek türleri arasında tekrarlanan modelleme, ek örnekler sağlama ve yönlendirmeli uygulamalara yer verilebileceği belirtilmektedir. Yukarıda verilen hece farkındalığı örneğine göre bir çocuk zorluk yaşadığında öğretmen tekrar “Benim adım Arda. Arda kaç parçadan oluşuyor hadi birlikte bakalım” diyerek yeniden /Ar/ hecesi için elleri ile bir alkış /-da/ hecesi için bir alkış yaparak modellemeyi tekrar edebilir. Bunun ardından kendi vesikalık resmini göstererek “Bak bu Arda”. Bu sırada fotoğrafı hece sayısı kadar parçaya ayırmıştır (Arda iki heceli olduğu için 2 ‘ye kesilmiştir), “Bu resimleri birleştirtince ne olacak? Bak iki parça var. /Ar/ der ve biraz bekleyerek /-da/ der.” Böylelikle ek örnekler sağlayabilir. Yönlendirmeli uygulama için ise “Şimdi ellerini birbirine vurarak /Ar/ de, şimdi aynı şekilde /-da/ de.” gibi yönergeler ile çocuğu destekleyebilir.

Sözel ipuçlarının yanında sözel olmayan ipuçlarının da kullanılabilceği belirtilmektedir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Sözel olmayan ipuçlarının çocukların göreve katılımı, görevde ilerleme ve görev sırasında davranışsal sorunları en aza indirmeye yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen sözel olmayan ipuçlarını görevin niteliğine bağlı olarak farklı el işaretlerini kullanarak yapabilir. Farklı el işaretleri farklı şeyler ifade edebilir. Öğretmen analiz etkinliklerinde ellerini ayrı ve geniş bir boşlukla tuttuğunda çocuklar ilgili göreve ilişkin bölme (analiz), ellerini birleştirdiğinde ise birleştirme (sentez) yapılacağını anlayabilir. Örneğin, hece ayırma görevi için “erik” sözcüğünün hece sayısı kadar erik fotoğrafı iki parçaya kesilerek ayrılabilir. Öğretmen resim kartlarını ayrı ayrı tuttuğunda çocuklar bunu iki hece olarak ayrı ayrı söyleyeceğini anlarken, bu iki resim parçası arasındaki boşluğu azalttığında çocuklar hece birleştirme görevi için oluşan sözcüğü söylemeleri gerektiğini öğrenebilir. Bununla birlikte cümleyi sözcüklere ayırma, sözcüğü hecelerine ayırma için kullanılan alkış da fiziksel bir sözel olmayan ipucu kullanımındır.

Etkinliklerde her cümleyi, heceyi veya sesbirimini temsil etmek için somut materyallerin kullanılması daha kolaylaştırıcı olmaktadır (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Örneğin bloklar, legolar, kutular ya da düğmeler gibi materyaller bu

amaçla kullanılabilir. Benzer şekilde resimli kartların kullanılması da çocukların sesbilgisel farkındalık görevlerini yapabilmesinde kolaylaştırıcıdır. Çünkü sesbilgisel farkındalığın oluşabilmesi için kısa süreli bellekte sesbilgisel bilgiyi saklamayı sağlayacak sesbilgisel kodlama ve uzun süreli bellekten sesbilgisel bilginin çağırılmasını sağlayacak sesbilgisel hafıza gerekmektedir (Torgesen & Wagner, 1998). Bu beceriler sesbilgisel/fonolojik işlem becerileri (phonological process ability) olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, bir çocuktan “araba” sözcüğü ile aynı sesle başlayan bir sözcük söylemesi istendiğinde; çocuğun önce araba sözcüğünü kısa süreli hafızada tutarak sözcüğün ilk sesinin ne olduğunu keşfetmesi gerekir. Ardından ise keşfettiği bu sesle başlayan başka sözcükleri uzun süreli belleğinden bularak getirmesi gerekmektedir. Bu nedenle, somut materyal ya da resim kartlarının kullanılması fonolojik işlem becerilerinin daha hızlı gerçekleştirilmesini sağlar. Çocuktan “araba” sözcüğü ile aynı sesle başlayan bir sözcük söylemesi istendiğinde çocuğa araba resminin gösterilmesi bu süreci hızlandıracaktır. Çoğu kanıta dayalı sesbirimi farkındalığı öğretim programlarında da somut materyallerden yararlanıldığı ve bunlarının kullanımının bir sonraki adım olan sadece işitsel yönerge ile materyal olmadan yapılması istenen durumlar için ara bir adım olarak düşünülebileceği belirtilmiştir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008).

Sesbilgisel farkındalıkla ilgili olarak hazırlanacak etkinliklerde bir sözcükle aynı uyağa sahip sözcüğü bulma, aynı sesle başlayan ya da biten bir sözcüğü bulma gibi etkinliklerde çoktan seçmeli sorular kullanılabilir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Örneğin, yelek sözcüğü ile söylenişi benzer olan sözcük hangisi diye sorularak çocuğa çilek ve masal sözcük seçenekleri verilir. Bu yönergede doğru cevap çilektir. Fakat çocuklara sunulan seçenekler bu etkinliğin zorluk derecesini etkileyebilmektedir. Örneğin buradaki iki seçeneği çilek ve bebek olarak değiştirdiğimizde bebek sözcüğü de benzer bir uyak içerdiği için çocuğun seçim yapması oldukça zor olacaktır. Benzer şekilde seçenek sayısını artırmak da seçim yapmayı zorlaştırabilir. Bu nedenle yanlış seçeneklerin doğasının, görevin zorluk seviyesini artırabileceğini veya azaltabileceğini unutulmamalıdır.

Çocuklara verilecek geri bildirimlerin o duruma özel, sık ve hemen olması önemlidir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Etkili bir geri bildirim için “Evet dünya sözcüğünün ilk sesi /d/. Aferin sana.” örnek olarak verilebilir. Çocuklar beceriyi yeni öğrenirken beceri edinme aşamasında istenilen davranışın

gösterilmesi ya da yanıtın verilmesinin hemen ardından sık sık olumlu pekiştirme yapılması önerilmektedir. Çünkü bunun çocuğun neyi doğru yaptığını bilmesine katkı sağladığı bilinmektedir. Bununla birlikte düzeltici geri bildirim yapılması gereken durumlarda bir diğer ifade ile çocuklar doğru davranışı gösteremediğinde ya da doğru yanıt veremediğinde ise hatanın neden kaynaklandığını ortaya çıkarmak önemlidir. Çünkü bu hata, bilgi eksikliği ya da dikkat eksikliğinden kaynaklanabilir. Bilgi eksikliği varsa, hata bu çocuğun beceri açısından yeterli olmadığını ve ona ayrıca eğitimsel destek ve rehberlik edilerek uygulama yapılması gerektiğini gösterir. Eğer dikkat eksikliği varsa öğretmenin dikkati dağıtan şeyleri ortamdan kaldırması, çocukların öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonunu artırmak için düzenlemeler yapması önerilmektedir.

Sesbilgisel farkındalık eğitiminde çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerekir (Torgesen & Mathes, 2000). Her çocuğun bireysel deneyimleri nedeniyle sesbilgisel farkındalık gelişimi farklılık gösterebilir. Bununla birlikte aynı çocuk farklı aşamalar ve görevlerde farklı ilerlemeler gösterebilir. Bir çocuk hece farkındalığında hızlı bir ilerleme gösterirken sesbirim farkındalığında aynı gelişim hızını gösteremeyebilir ya da aynı aşamaya ait farklı görevlerde bile farklı gelişimler görülebilir. Bu nedenle verilecek eğitimlerin uygulama sürecinde esnek olunabileceği önerilmektedir (Gillion, 2007). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi ile çocukların eksik olduğu alanlar belirlenerek büyük grup etkinlikleri dışında da küçük grup ve bireysel etkinlikler ile çocuklar desteklenmelidir.

Ayrıca, öğretim yapacak kişinin sözcüklerin içinde yer alan seslerin doğru bir şekilde çıkarılmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Torgesen & Mathes, 2000). Sesbilgisel farkındalık eğitiminde seslerin artikülasyonunun ya da telaffuzunun açık ve doğru bir şekilde yapılması oldukça önemlidir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bazen lehçe ve şive gibi farklılıklar ile gırtlak yapısının özellikleri nedeniyle seslerin telaffuzunda değişiklikler görülebilmektedir. Bununla birlikte, sesli ve sessiz harflerin seslerinin söylenişi oldukça farklıdır. Özellikle harfin sesi ile harfin isimlendirilmesinin birbirinden farklı olduğu bilinmelidir. Türkçe’de harfin isimlendirilmesi ile harfin seslendirilmesi sessiz harfler söz konusu olduğunda farklılaşmaktadır. Örneğin “b” harfinin isimlendirilmesi “be” iken harfin sesi /b/ fonetik olarak çıkarılmaktadır. Seslerin çıkarılması noktasında çocuklar

öğretmenlerini model alacaklardır (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Bu nedenle eğitim verecek kişinin buna daha önceden çalışması, çocukların bunları doğru bir şekilde öğrenebilmesi ve doğru ayırt edebilmesi için gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin analiz ve sentez etkinliklerinde sesler arasındaki boşluğu doğru bir şekilde modellemesi gerektiği de belirtilmiştir (Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008). Sesbilgisel farkındalık etkinliklerinde hem analiz hem de sentez etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir (Torgesen & Mathes, 2000). Örneğin sesbirimi farkındalığı için bir sözcüğü sesbirimlerine ayırma analiz etkinliği, sesbirimlerini birleştirme ise sentez etkinliğidir. Bu bağlamda sesbirimi birleştirme görevi için, öğretmenin /a/ ve /t/ seslerini söyleyerek bunun hangi sözcüğü oluşturduğunu çocuklardan söylemelerini isterken, bu iki ses arasında boşluk yaratarak beklerken ne çok kısa ne de çok uzun olmayacak bir bekleme süresi bırakması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak, sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocuklara genel bir dil eğitiminden sonra verilmesinin daha etkili olacağı önerilmektedir (Gillion, 2007). Çocuğun konuşma ve yazmaya dair deneyimlerinin olması önemlidir. Çocuklar için yapılacak eğitimlerde iki farklı yaklaşım kullanılabilir (Gillion, 2007). Bunlar ustalaşma yaklaşımı ve bütünleştirilmiş/çoklu beceri yaklaşımıdır. Ustalaşma yaklaşımında bir becerideki bir göreve odaklanılır ve çocukların yaklaşık %90'ı bu görevi başarı ile yapabiliyorsa diğer göreve geçilir. Bütünleştirilmiş ya da çoklu beceri yaklaşımında ise sesbilgisel farkındalık ile ilgili farklı aşamalara ait görevlere bir eğitim süreci içerisinde yer verilebilmektedir. Bu iki yaklaşımdan hangisinin daha etkili olduğu kanıtlanmamakla birlikte, öğrenen özellikleri, programa alınan aşamalar ve görevler ile öğretici ve öğrenen motivasyonu gibi etkenlerin etkili olabileceği belirtilmiştir (Gillion, 2007). Okuma ve yazma öğretiminde bir ya da iki beceriye odaklanmanın daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Ehri vd., 2001). Fakat sesbilgisel farkındalıkla ilgili ciddi sorunları olan çocukların aynı beceride ustalaşması zaman alacağı için motivasyonları düşebilir. Bu gibi durumlarda bütünleştirilmiş ya da çoklu beceri yaklaşımı önerilmektedir (Gillion, 2007).

Öğretmenlerin yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan hususlara dikkat ederek sesbilgisel farkındalık eğitimini etkili bir şekilde çocuklara uygulayabilmeleri için eğitim almaları ve bu konudaki güncel bilgileri takip etmeleri gerekmektedir. Bu eğitimler öğretmenlere hizmetiçi eğitimler ya da mesleki gelişim programları ile

sağlanabilir. Öğretmenler için hazırlanacak eğitimlerin ise yetişkin eğitimi standartlarına uygun olarak yapılmasına dikkat edilmesi oldukça önemlidir.

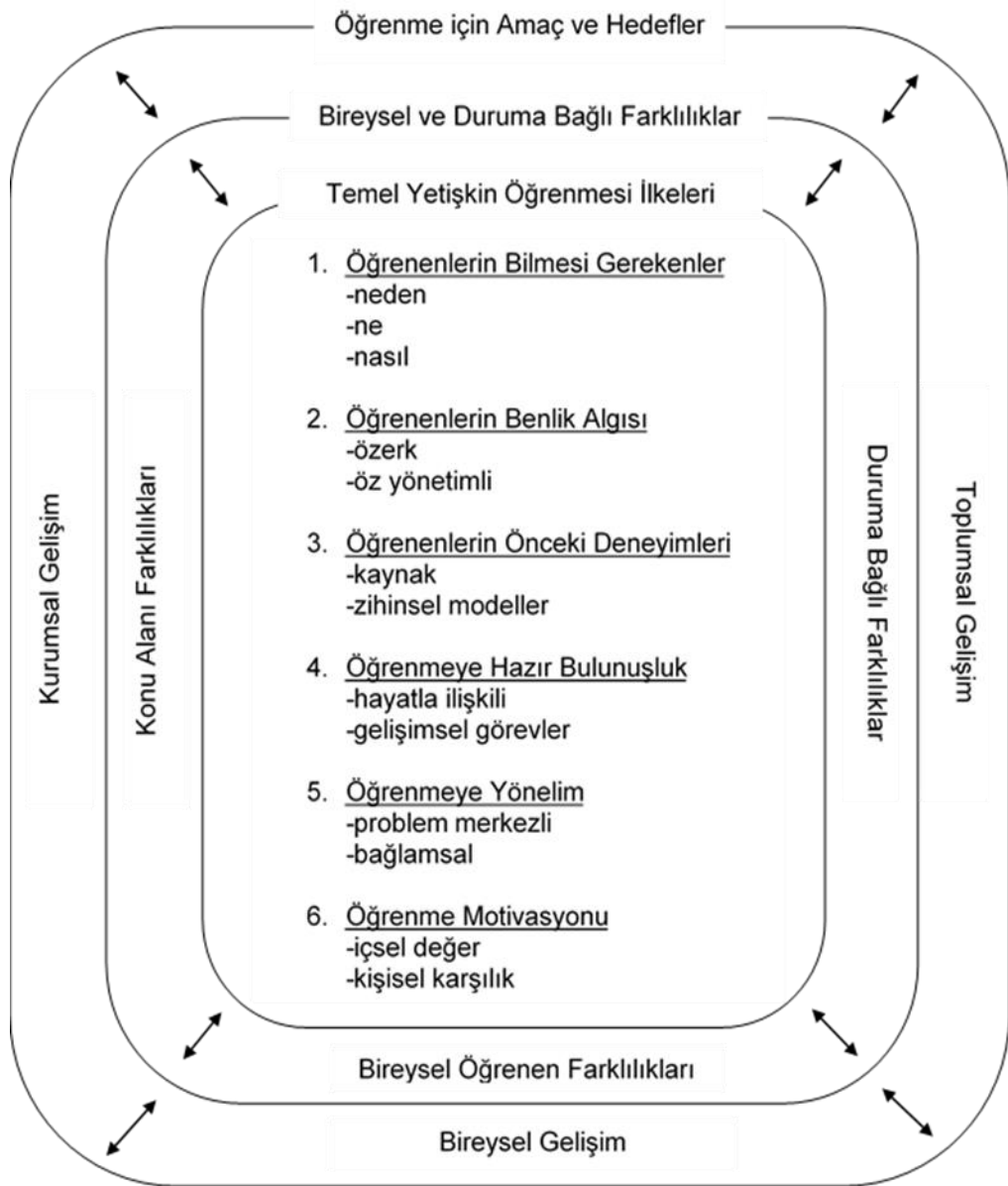
Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi “ait oldukları toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireylerin teknik ya da mesleki niteliklerini artırmak, yeteneklerini daha da geliştirmek, örgün eğitimin bir seviyesini tamamlamak amacıyla bilgilerini zenginleştirmek ya da yeni bir alanda bilgi, beceri ve yeterlilikleri elde etmek ya da belirli bir alandaki bilgileri güncellemek amacını taşıyan eğitim” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2011, s.78). Yetişkinlik tanımının yaşa bağlı olarak ülkeden ülkeye göre değişebileceği, yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik etkenleri içerebileceği belirtilmektedir (Okçabol, 1994; Özdemir 2003). Bu noktada yasal olarak oy verme, biyolojik olarak üreme yaşına gelme, toplumsal olarak çalışma yaşına gelme, psikolojik olarak ise kendi sorumluluğunu alma gibi etkenler göz önünde bulundurulmaktadır (Knowles, 1996).

Yetişkin eğitimi, ilk olarak 1920’li yıllarda yetişkinlerin nasıl öğrendiğini ortaya koymak üzere yetişkinlerle çalışan araştırmacıların çalışmalar yapması ile ortaya çıkmıştır (Merriam, 2001). 1970’lerden sonra ise yetişkin eğitime yönelik kuram oluşturma çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar sonucunda üç temel teori ortaya koyulmuştur (TEAL, 2011). Bunlar; androgoji (andragogy), öz yönelimli öğrenme (self-directed learning) ve dönüşümsel öğrenmedir (transformational learning).

Androgoji, çocukların nasıl öğrendiklerini açıklayan pedagojinin yetişkinlerin öğrenmesini açıklamayacağı düşüncesi üzerine ilk olarak Malcolm Knowles (1973) tarafından bir teori olarak ortaya koyulmuştur. Androgoji modeli altı temel yetişkin öğrenme ilkesine dayanmaktadır. Bunlardan ilki, öğrenenlerin öğrenecekleri konuya neden ihtiyaçlarının olduğunu farkında olmaları ve bunu bilmeleri gerektiğidir. İkincisi yetişkinlerin yaşamlarındaki kararları almada özerk ve benlik sahibi olmasıdır. Bir diğeri, yetişkinlerin öğrenme sürecine dâhil olduklarında sahip oldukları deneyimlerin birbirinden farklı olmasıdır. Bu noktada eğitim sürecinde deneyim çeşitliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Dördüncü olarak öğrenenin öğrenmeye hazır olması öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bir diğerk ilke, öğrenenlerin öğrenme içeriklerini yaşamla ilişkili ya da yaşadıkları problemlerden

ortaya çıkması durumunda dahi iyi öğrenmelerdir. Son ilke ise öğrenenlerin dışsal motivasyonlar yerine içsel motivasyonlarla daha iyi öğrendikleridir. Bu ilkelerden yola çıkılarak yetişkin eğitimcilerinin sınıf ortamında işbirlikçi bir iklim oluşturmaları, öğrenme hedeflerinin öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beceri seviyelerine göre düzenlenmesi, oluşturulan hedefe ulaşabilmek için sıralı etkinliklerin yapılması, öğrenenlerle birlikte yöntem, materyal ve eğitim kaynaklarının seçilmesi, öğrenen deneyiminin niteliğinin değerlendirilerek gerek duyulduğunda ilerideki öğrenmeler için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir (akt. TEAL, 2011, Knowles, 1984).



Şekil 2. Uygulamada androgoji (Kaynak: Knowles, Halton & Svanson, 1998)

Şekil 2. incelendiğinde bu altı ilkenin iç halkasında alan bilgisi farklılıkları, duruma bağlı farklılıklar ve bireysel farklılıklar görülmektedir (Knowles vd., 2005). Alan bilgisi farklılıkları tüm konu alanlarının aynı öğrenme yöntemleri kullanılarak öğretilmeyeceği ya da öğrenilemeyeceğini açıklamaktadır. Duruma bağlı farklılıklar ise, öğrenme sürecinin küçük grup ya da büyük grup, uzaktan ya da yüz yüze yapılması gibi durumsal özellikleri kapsamaktadır. Bireysel farklılıklar ise, öğrenenin bilişsel becerileri, kişiliği ve önceki bilgileri gibi öğrenene bağlı farklılıklarını kapsamaktadır. Dış halka incelendiğinde ise, bireysel gelişme, kurumsal gelişme ve toplumsal gelişme olduğu görülmektedir. Bu öğrenmenin sadece bireysel olarak öğreneni değil aynı zamanda kurum ve toplumun öğrenmesi üzerinde de etkili olduğunu yansıtmaktadır.

Öz yönelimli öğrenme ise Allan Tough tarafından 1970'lerde ortaya koyulan, bireyin başkalarının yardımı olmadan kendi öğrenmesini planlama, süreci yürütme ve bu süreci değerlendirmesinden sorumlu olduğu bir yetişkin eğitimi teorisi (TEAL, 2011). Öz yönelimli öğrenmenin avantajı, öğrenenin kendi günlük yaşantısında kendi öğrenme tercihlerine göre bu süreci yürütmesi iken, düşük motivasyon, özgüven ve bağımsızlık ile kaynaklara erişememesi gibi etkenler ise dezavantaj oluşturabilmektedir (TEAL, 2011). Her ne kadar yetişkinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması gerekse de öğrenenlerin kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştirebilecekleri de bu modelin bir amacıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenenleri desteklemek için şunları yapabileceği önerilmektedir (TEAL, 2011, s. 2):

- Öğrenme hedeflerine karar vermek için gerekli olan beceri düzeylerini belirlemeye yarayan bireysel değerlendirmelerin yapılması,
- Öğrenmenin başlangıç noktasının belirlenmesi,
- Öğrenme amaçları ile uygun yöntem ve kaynakların eşleştirilmesi,
- Öğrenme amaç, yöntem ve değerlendirme ölçütlerini içeren bir öğrenme kontratı üzerinde anlaşılması,
- Karar alma ve değerlendirme yöntemlerine ulaşılması,
- Bu modele ilişkin olumlu tutum ve kişinin bağımsızlığının geliştirilmesi,
- Öğrenmesi üzerinde yansımalar yapmasının geliştirilmesidir.

Dönüşümsel ya da dönüştürücü öğrenme ise Jack Mezirow'un 1970'li yılların sonuna doğru ortaya koyduğu, bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendi ve çevresi bağlamında alışkın olduğu düşünme biçimini farklılaştırması ve bilinç değişimini kapsayan modeldir (TEAL, 2011). Bu modelde, bireylerin birbirlerinin bakış açılarını tartışarak farklı bakış açılarını düşünmesi için önyargısız, kabul ve empatinin olduğu ortamlarda yansıtıcı diyalogların cesaretlendirilmesi gereklidir. Bunun için de eğitimcinin öğreneni ve öğrenme stillerini bilerek ilgilerini çeken etkinlikleri, herkesin fikirlerinin kabul göreceği güvenli bir ortam oluşturarak farklı bakış açılarını ortaya çıkararak durumlar üzerinden tartışması önerilmektedir (TEAL, 2011).

Bütün bu modeller düşünüldüğünde, her birinin yetişkin öğrenmesini ayrı ayrı nasıl destekleyebileceğine ilişkin ilkeler sunduğu görülmektedir. Bu nedenle yetişkinler için yapılacak mesleki gelişim çalışmalarında yetişkin eğitimi modellerinden yararlanılarak, öğrenen özelliklerinin dikkate alınması ile mesleki gelişim programlarının etkililiğinin artırılabilir.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, geniş bir bakış açısı ile bir kişinin kendi uzmanlık alanı ile ilgili gelişimi olarak tanımlanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Fakat öğretmenlere ilişkin mesleki gelişim; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilmek amacıyla, eğitimcilerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanan süreçler ve çalışmaların tamamı olarak belirtilmektedir (Guskey, 2000). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinde de (TALIS; The Teaching and Learning International Survey) öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretmen olarak bireyin beceri, bilgi, uzmanlık ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, mesleki gelişim tanımına ek olarak; hizmetiçi öğretmen eğitimi (in-service education), sürekli mesleki gelişim (continuous professional development) ve mesleki öğrenme (professional learning) kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Hizmetiçi öğretmen eğitimi, "halihazırda öğretmenlik diplomasına sahip olan ve sınıfta öğretmenlik yapan öğretmenlerin uygulamalarını geliştiren herhangi bir öğrenme fırsatı" olarak tanımlanmaktadır (Koellner & Greenblatt, 2018, s.1). Fakat çoğunlukla hizmetiçi öğretmen eğitimlerinin; bilgi verme üzerine tek seferlik konferanslardan oluştuğu

belirtilmiştir. Zaman içinde öğretme ve öğrenme teorilerinde davranışçı yaklaşımdan, yapılandırmacı ve sosyo-kültürel yaklaşıma geçiş ile birlikte öğretmenlere sunulan tek seferlik konferanslarla yapılan geleneksel öğretmen eğitimi değişmiştir (Koellner & Greenblatt, 2018). Hirsh, Killion ve Pollard (2016) mesleki gelişimle ilgili araştırmaların yıllar içinde üç farklı aşamada incelenebileceğini belirtmiştir. Mesleki gelişim çalışmalarının ilk dönemleri sayılan 1970-1980'lerde yapılan araştırmaların, mesleki gelişimin uzun vadeli sonuçlarının incelenmesi yerine, mesleki gelişime ilişkin öğretmen memnuniyetinin değerlendirilmesine odaklandığı belirtilmiştir. 1990'lardan 2000'lerin başlarına kadar olan ikinci aşamada ise, araştırmaların etkili mesleki gelişim deneyimlerinin özelliklerini tanımlama üzerine yapıldığı görülmüştür. Bu dönemde okul geliştirme ve eğitim reformu üzerine yapılan çalışmaların pek çoğunda, eğitim reformlarının tek seferlik yapılan eğitimler yerine bir süreç olarak eğitimci öğrenmesine odaklanan mesleki öğrenme kavramının ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Bu dönemdeki çalışmalar mesleki gelişimin öğretmenlerin kendi öğrenmeleri ve uygulamalarındaki etkileri ile öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ortaya koyulmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan bir diğer kavram sürekli mesleki gelişim kavramıdır. Sürekli mesleki gelişim "sınıf içindeki eğitim kalitesini desteklemeye yönelik bireye, bir gruba ya da okula dolaylı ya da doğrudan fayda sağlama amacı taşıyan bilinçli ve planlı çalışmalar ve doğal öğrenme deneyimlerinden oluşan mesleki gelişim" olarak tanımlanmaktadır (Day, 1999, p.4). Bu bağlamda sürekli mesleki gelişim tanımı ile tek seferlik eğitimler yerine öğretmen eğitimi üzerine inşa edilen, ilk yıllardan başlayarak kariyer boyunca devam eden ve emekliliğe hazırlığa kadar süren gelişim ve eğitim fırsatları vurgulanmaktadır (Bubb & Earley, 2007). Üçüncü ve günümüzdeki aşamaya gelindiğinde ise eğitimcinin kendi öğrenmesinin dinamik, karmaşık bir profesyonel öğrenme sisteminde oynadığı rolün incelendiği belirtilmiştir. Tüm bu süreçsel değişimler ile içeriklerin öğrenme toplulukları ile tartışıldığı, öğretmenlerin öğretimlerinin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlendiği daha fazla mesleki öğrenme fırsatlarını içeren bir dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönüşüm ile birlikte hizmetiçi öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve mesleki öğrenme ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca, teori ve yaklaşımların değişimine paralel olarak alanla ilgili dil ve jargonların değiştiği de ifade edilmiştir. Alanyazında hizmetiçi eğitim ve personel gelişimi terimlerinin artık daha çok

öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki öğrenme olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Koellner & Greenblatt, 2018).

Alanyazında mesleki gelişim kavramının daha çok kullanılması ve erken okuryazarlıkla ilgili öğretmen eğitimini içeren çalışmaların mesleki gelişim kavramını içermesi nedeniyle bu çalışmada mesleki gelişim kavramı kullanılmıştır.

Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Learning Policy Institute tarafından yayımlanan Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda, etkili mesleki gelişim programları çocukların öğrenme çıktılarını geliştiren ve öğretmenlerin uygulamalarında değişiklik yaratabilen yapılandırılmış mesleki öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Bu rapor kapsamında etkili mesleki gelişimin özellikleri belirlenirken son otuz yılda mesleki gelişimle ilgili deneysel ya da karşılaştırmalı araştırmaları içeren ya da çocukların özellikleri ile bağlama ilişkin değişkenlerin kontrol altına alındığı, çocuk çıktılarının istatistiksel olarak değerlendirildiği çalışmalar taranmıştır. Bu kapsamda metodolojik ölçütlere uyan 35 çalışma incelenerek etkili mesleki gelişimin özellikleri ortaya koyulmuştur. Bu çalışma sonucunda hazırlanacak mesleki gelişim programlarının yedi etkeni dikkate alınarak oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Bu yedi etken şunları kapsamaktadır (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017, s.4):

- İçerik odaklı,
- Yetişkin öğrenme teorilerinden yararlanarak aktif öğrenmeyi içermesi,
- Özellikle mesleki bağlamda işbirliğine dayalı olma,
- Modelleri kullanma ve etkili uygulamayı modelleme,
- Koçluk ve uzman desteği sağlama,
- Geri bildirim ve yansıtma fırsatları sunma ve
- Yeterli sürede devam ettirilme.

İçerik odaklı (content focus). Programın içerik odaklı olması, belirli bir konuya odaklanması, ilgili öğretim stratejilerine yer vermesi, sınıf bağlamlarında öğretmenin öğrenmesini desteklemesi olarak tanımlanmıştır.

Aktif öğrenme (active learning). Bu etken “otur ve dinle” şeklinde yürütülen eğitimlere karşı bağlama uygun şekilde tasarlanmış otantik öğrenme fırsatları sunulması, etkileşimli çalışmalar ve diğer yöntemlerin kullanılması ile öğretmenlerin bu sürece dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İşbirliği (collaboration). İşbirliği, bire bir veya küçük grup etkileşimleri ile okul genelindeki işbirliğini ve okul dışındaki diğer uzmanlarla işbirliğini kapsayabilir. Nitelikli bir mesleki gelişimde kişilerin fikirlerini paylaşarak işbirliği yapmalarını desteklemesi gerektiği vurgulanmaktadır. İşbirliği sayesinde öğretmenlerin tüm sınıflar düzeyinde, okullarında veya bölgelerinde bulunan öğrenme kültürünü ve öğretimi olumlu yönde değiştiren topluluklar oluşturabilecekleri belirtilmektedir.

Modelleri kullanma ve modelleme (use of models and modelling). Öğretim modelleri ve öğretimi modelleme öğretmenlerin kendi öğrenmelerini destekleyecekleri uygulama becerisine sahip olmalarını sağlar. Bu noktada video veya yazılı öğretim durumları, gösterimsel dersler, ünite veya ders planları, akranların gözlemleri, örnek değerlendirmeler ve öğrenci çalışma örneklerini içeren öğretim materyalleri gibi çeşitli modellerin kullanılması önerilmektedir.

Koçluk ve uzman desteği (coaching and expert support). Koçlar ve uzmanlar öğretmenlerin uygulama sürecindeki öğrenmelerini kolaylaştırmak ve yol göstermek için önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda öğretimsel uygulamaların modellemelerinin gösterilmesi, grup tartışmalarının desteklenmesi ve öğrencilere ilişkin beceri analizlerinin sunulması ile öğretmenlerin alan bilgisi geliştirilebilir olduğu ve kanıt temelli uygulamalarının artmasının sağlanabileceği belirtilmektedir..

Geri bildirim ve yansıtma (feedback and reflection). Geri bildirim ve yansıtma etkeninin yetişkin öğrenme teorileriyle ilişkisi olması nedeniyle ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Geri bildirim ve yansıtma sayesinde öğretmenlere uygulamaları üzerinde düşünme ve uygulamalarında değişiklikler yapma fırsatı sağlanır.

Yeterli süre (sustained duration). Etkili bir mesleki gelişimde, öğretmenlere uygulamalarındaki değişiklikleri kolaylaştıracak yeni stratejileri öğrenme, uygulama ve yansıtma için yeterli zaman sağlanması önemlidir.

Etkili mesleki gelişim programlarına ait bütün bu özelliklerin tamamı tez kapsamında mesleki gelişim programı hazırlanırken dikkate alınmıştır ve programın bu unsurları içermesine dikkat edilmiştir.

Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik yaklaşımların yıllar içinde değişmesi, alanyazında yapılan araştırmalar mesleki gelişimin nasıl sağlanabileceğine ilişkin model ve sistemlerin oluşturulmasına neden olmuştur. Mesleki gelişim modelleri ile mesleki gelişim sistemleri arasında kavramsal olarak önemli farklılıklar bulunmaktadır (Ingvarson, 1998). Modeller öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için en başından planlanan özel süreç ve fırsatlar olarak tanımlanmaktadır. Sistem ise içerisinde mesleki gelişimle ilgili pek çok etkenin birbiri ile olan ilişkisini içeren geniş bir çerçeve olarak görülebilmektedir. Bir sistemi oluşturan etkenler şu şekilde sıralanabilir: mesleki gelişimin amacı, hedefleri, bağlamı, sisteme dâhil edilecek bireylerin ve uzmanların karakterleri, modeller, teknikler ve uygulanacak süreçler, maliyet ve yararı, karar vereceklerin seçimi, farklı destek grupları üzerindeki etkisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, alt yapı desteğinin belirlenmesi (Villegas-Reimers, 2003). Sıralanan bu etkenlerin yer aldığı, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek bir program sistem olarak düşünülebilir. Bu sistem içinde yararlanılacak mesleki gelişim yöntemi ya da yönetimleri mesleki gelişim modelleri olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, mesleklerine ilk başladıkları yıllardan emekli oluncaya kadar desteklemeye yönelik geliştirilen ve uygulanan modeller bulunmaktadır. Alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa da Guskey'nin (2000)'nin Sparks ve Loucks-Horsley (1989) ve Drago-Severson'ın (1994) model tanımlarını da içine aldığı mesleki gelişim modelleri temel mesleki gelişim modelleri olarak ele alınmaktadır. Guskey (2000)'nin tanımladığı modeller şunları içermektedir:

- Eğitim (training),
- Gözlem/değerlendirme (observation/assessment),
- Geliştirme sürecine dâhil olma (involvement in a development/improvement process),

- Çalışma grupları (study groups),
- Eylem araştırması (inquiry/action research),
- Bireysel güdümlü/öz denetimli çalışmalar (individually guided activities),
- Mentörlüktür (mentoring).

Guskey (2000)'e göre bu modeller şu şekilde açıklanmaktadır:

Eğitim (training). Öğretmen mesleki gelişiminde en sık kullanılan ve genellikle çalıştay ya da semineri içeren modeldir. Eğitim modeli, genellikle sunumu yapan kişi ya da grupların kendi uzmanlık alanlarındaki bilgiyi çoklu gruplarla paylaştığı durumu içermektedir. Bu modelin en büyük avantajı uygun maliyeti iken, beceri ve uzmanlık açısından farklı düzeylere sahip olan eğitimciler için içeriğin hedeflerinin bireyselleştirilmiş olmaması modelin dezavantajı olarak görülmektedir.

Gözlem/değerlendirme (observation/assessment). Bu modelde birbirini gözleme ya da biri tarafından gözlemlenerek bu gözlemlere ilişkin geri bildirim alınarak öğrenme sağlanmaktadır. Bu noktada gözlemlerin, belirli bir duruma yönelik olması, iyi planlanması ve izleme çalışmalarına ilişkin gelişimi takip etmeye yarayan birtakım dokümanları içermesi gerektiği önerilmektedir. Bu modelin avantajı gözleyen ve gözlenen kişinin kendi mesleki uzmanlıklarını geliştirmesi olarak görülürken, dezavantajı ise sürecin gözlemci ile gözlenen kişi arasındaki ilişkiye dayanması olduğu belirtilmektedir.

Geliştirme sürecine dâhil olma (involvement in a development/improvement process). Bu modelde eğitimciler bir araya gelerek bir öğretim programı geliştirir, yeni bir program tasarlar, öğretim uygulamalarını geliştirmek ya da bir sorunu çözmek için yeni yöntemler hazırlarlar. Bu modelin avantajı paydaşların (öğretmen, yönetici, ebeveynler, toplumun üyeleri, okulda çalışan personel vb.) ilgili konuda bilgilerini artırabilmek için birlikte çalışmalarını ve karar verme süreçlerinde birlikte yer almaları olarak belirtilmektedir. Bu modelin dezavantajı ise grup içinde baskın kişilerin karar verme sürecinde daha etkin olması olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle nitelikli ve uygun bilgi kaynaklarına ulaşabilmek için bu gruplara uzman kişilerin davet edilmesi, okul-üniversite işbirliğinin sağlanması önerilmektedir.

Çalışma grupları (study groups). Bu modelde, tüm okul çalışanları ortak bir probleme ilişkin çözüm yolları bulmak için çalışma gruplarına ayrılır. Daha sonra her bir grup sorunun ilgili boyutu için bir araya gelerek diğer okul çalışanları ile yapılabilecekleri paylaşır. Bu sayede tüm okul çalışanları öğretme ve öğrenme için sürece katılmış olur ve okulun gelişimi için paydaşlar işbirliği gerçekleştirir. Fakat bazı grupların diğer gruplar üzerinde baskın olması engellenmesi gerektiği önerilmektedir.

Eylem araştırması (inquiry/action research). Bu model bireyler, küçük gruplar ya da tüm okul tarafından bir probleme ilişkin eylem geliştirme ve bu eylemleri süreç içinde deneme ve yeniden geliştirme sürecidir. Bu modelin, eğitimcileri daha sistematik problem çözmeye yönelttiği ve eylemlerini uygulamaya yansıtma noktasında daha başarılı kıldığı belirtilmektedir (Sparks & Simmons, 1989'dan, aktaran, Guskey, 2000). Bu modelin dezavantajı problemin karmaşıklığına göre uzun zaman gerektiren araştırma ve uygulama süreçlerini içermesi ve bireylerin eylemleri uygulaması nedeniyle sürece katılımın önemli olmasıdır.

Bireysel güdümlü / öz denetimli çalışmalar (individually guided activities). Bu modelde eğitimci kendi ihtiyacını belirler, bu ihtiyaca yönelik bir plan hazırlar, öğrenme çalışmalarını gerçekleştirerek ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına kendi karar verir (Sparks & Loucks-Horsley, 1989). Bu modelin avantajı, öğrenenin kendi bireysel planı içerisinde esnek olabilmesi ve çalışmaların kendisi için özelleşmiş olması iken, dezavantajı ise bireysel hedef belirlemenin güçlüğü ve bu hedefleri bireysel olarak gerçekleştirmenin grupla beraber gerçekleştirmekten daha zor olması olarak gösterilmektedir.

Mentörlük (mentoring). Bu modelde deneyimli ve başarılı bir eğitimci ile daha az deneyimli bir meslektaşı eşleştirilir ve ortak belirlenen bir hedefe ulaşmak için birlikte çalışılır. Bu noktada mesleki hedeflerin birlikte belirlenmesi, mentörlük yapan kişinin diğerini etkili uygulama yöntemleri noktasında bilgilendirmesi, uygulama gözlemleri yapması ve gelişimi için eylemler belirlemesi gerektiği belirtilmektedir. Bu modelin avantajı sürecin oldukça bireyselleştirilmiş olması iken meslektaşlar arası paylaşım ve işbirliği açısından sınırlı olması bu modelin dezavantajı olarak görülmektedir.

Tüm bu mesleki gelişim modelleri irdelendiğinde, hepsinin aynı amaca hizmet etmesine rağmen avantaj ve dezavantajlarının farklı olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin ihtiyaçları ve özellikleri de düşünüldüğünde bir modelin herkes için faydalı olması söz konusu değildir. Bu nedenle seçilecek modelin uygunluğuna, mesleki gelişimin hedefleri, içeriği ve uygulama yapılacak bağlamın dikkate alınarak karar verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Guskey, 2000). Bireysel ya da kurumsal açıdan fayda elde edebilmek için çeşitli mesleki gelişim modellerinin bir arada kullanılması önerilmektedir.

Her ne kadar alanyazında sıklıkla Guskey (2000)'nin mesleki gelişim modellemesi daha çok kullanılsa da mesleki gelişim modellerine ilişkin farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmaların yapıldığı da görülmektedir. Fakat bu farklı sınıflandırmalara rağmen bu modellerin çoğunun birbirini içerdiği söylenebilir. UNESCO tarafından yayınlanan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Uluslararası Alanyazın İncelemesi" başlıklı kitapta dünyanın çeşitli ülkelerinde yer verilen mesleğin başlangıcından emekli olana kadar geçen sürede gerçekleştirilen tüm mesleki gelişim modelleri incelenmiştir (Villegas-Reimer, 2003). Bu inceleme sonrasında modeller yönetimsel ortaklıklar (organizational partnership model) ve küçük grup ya da bireysel modeller (small group or individual models) olarak ikiye ayrılmıştır (Villegas-Reimer, 2003). Yönetimsel ortaklıklar modelinde şunlara yer verilmiştir:

- Mesleki gelişim okulları (Professional development schools),
- Diğer üniversite-okul ortaklıkları (other university-school partnership),
- Diğer kurumlar arası işbirlikleri (Other inter-institutional collaboration),
- Okul ağları (school networks),
- Öğretmen ağları (teacher networks) ve
- Uzaktan eğitim (distance education) yer almaktadır.

Küçük grup ya da bireysel modellerde ise şunları içermektedir:

- Geleneksel ve klinik süpervizyon (Supervision: traditional and clinical),
- Öğrencilerin performans değerlendirmesi (Students' performance assessment),

- Atölye çalışmaları, seminer ve kurslar (Workshops, seminars, courses, etc.),
- Duruma dayalı çalışmalar (case-based study),
- Öz denetimli çalışmalar (Self-directed development),
- İşbirlikçi çalışmalar (Co-operative or collegial development),
- İyi bir uygulamayı gözlemleme (Observation of excellent practice),
- Öğretmenlerin yeni çalışmalara katılımı (Teachers' participation in new roles),
- Beceri gelişimi odaklı modeller (Skills-development model),
- Yansıtıcı modeller (Reflective models),
- Proje temelli modeller (Project-based models),
- Porfolyolar (Portfolios),
- Eylem araştırması (Action research),
- Öğretmen günlüklerinin kullanımı (use of teachers' narratives),
- Aşamalı ya da ardışık model (Generational or cascade model)
- Koçluk/mentörlük

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) tarafından gerçekleştirilen 2018 TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketine (Teaching and Learning International Survey) ait bulgulardan yararlanılarak Yaşam Boyu Öğrenenler olarak Öğretmenler ve Okul Liderleri (Teachers and School Leaders As Lifelong Learners) Raporu oluşturulmuştur. Bu raporda öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları değerlendirilmiştir. 2018 yılında Türkiye'nin de araştırmaya katılan ülkelerden biri olduğu çalışmanın raporunda, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı şu çalışmalar ile tanımlanmıştır (OECD, 2019):

- Bireysel olarak katılan kurslar / seminerler (courses/seminars attended in person)
- Çevrimiçi kurslar / seminerler (online courses/seminars)
- Eğitim konferansları (education conferences)

- Resmi yeterlilik programları (formal qualification programmes)
- Diğer okullara gözlem ziyaretleri (observation visits to other schools)
- İş yerlerine, kamu kuruluşlarına veya sivil toplum kuruluşlarına gözlem ziyaretleri (observation visits to business premises, public organisations, or non-governmental organisations)
- Akran ve/veya kişisel gözlem ve koçluk (peer and/or self-observation and coaching)
- Öğretmen ağına katılım (participation in a network of teachers)
- Mesleki alanyazını okumak (reading professional literature)
- Diğer mesleki gelişim aktiviteleri (other types of professional development activities)

Tüm bu modeller değerlendirildiğinde, model sınıflandırmalarının birbirini içerdiği ve araştırmacıların bakış açılarına göre farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Modellerin geliştirilme amacının öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi olduğu düşünüldüğünde, seçilecek her bir model değerlidir. Fakat modellerin belirlenmesi noktasında öğretmenlerin ihtiyaçlarına, öğretim ortamına göre karar verilerek, elde edilecek faydanın artırılması için birden fazla modelin kullanımına yer verilmesi önerilmektedir (Villegas-Reimer, 2003).

Mesleki Gelişim Modeli Olarak Koçluk

Alanyazın incelendiğinde mesleki gelişim model sınıflamalarında bazen bir arada verilen bazen de ayrı ayrı ele alınan mentörlük ve koçluğun birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Fakat bu iki modelin birbirine benzeyen yönleri olduğu gibi farklılıklarının olduğunu da belirten kaynaklar bulunmaktadır (Tholhurst, 2010; van Nieuwerburgh, 2012). Mentörlük ve koçluğun benzediği noktalar; “bir seri bire bir görüşmeyi içermesi, taraflar arasında sürdürülebilir bir güvenliliğin bulunması, koçluk ya da mentörlük yapılan kişinin becerilerini geliştirmesi” olarak gösterilmiştir (Tholhurst, 2010, s.9). Mentörlük ve koçluğun resmiyet, geçirilen süre, odak, sektör bilgi düzeyi ve eğitim açısından ise birinden farklılaşabildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda koçluk mentörlüğe göre daha kısa süreli, daha özel bir konu alanına odaklı, daha fazla alan bilgisine sahip

olma ve daha ilişkisel bir süreç olarak tanımlanmıştır (van Nieuwerburgh, 2012) . Bununla birlikte mentörlüğün koçluğu kapsadığını belirten çalışmalar olduğu gibi (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012), mentörlüğün koçluğun bir farklı biçimi olduğu da belirtilmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

Eğitimde koçluk kavramı, öğretmen kalitesinin çocukların başarısı için oldukça önemli görülmesi ve geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının etkisiz olması nedeniyle önem kazanmıştır (Knight, 2012). Eğitimde koçluk, ilgili kurumlarda sınıfıçi gözlemlerin yapıldığı ve profesyonel öğrenmenin amaçlandığı bir çalışma olarak görülmektedir. 2000'lerden başlayarak yıllar içerisinde üzerinde çalışılan ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir (van Nieuwerburgh, 2012).

Koçluk kavramının alanyazında çeşitli tanımları bulunmaktadır. Koçluk, “mesleki ya da kişisel başarıyı sağlamak amacıyla becerilerin, yöntemlerin ve davranışların gelişimine odaklanan iki kişi arasında devam eden diyalog ve etkileşim” olarak ifade edilmiştir (Barkley, 2010, s.39). Bir diğer tanımda ise kişisel gelişimi ve öz denetimli öğrenmesi sürecine yardımcı olarak onları güçlendirmek ve performansın artırımı” olarak tanımlanmaktadır (Bresser & Wilson, 2010, s.10). Bir başka tanımda koçluğun “bire bir bireysel düzeyde gerçekleşen çeşitli görüşme oturumlarını içeren, oldukça yapılandırılmış, koçluk yapılan kişinin öğrenmesi için sorumluluk almasına katkı sağlandığı ve kişinin becerilerinin geliştirildiği bir süreç” olduğu ifade edilmektedir (Tholhurts, 2010, s.4). Tüm bu tanımların, kişinin ilgili alanda gelişimine odaklandığı, yapılandırılmış olduğu, bir etkileşim sürecini içerdiği ve kişinin öğrenmesi için bir farkındalık oluşturmasını vurguladığı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında koçluk; yukarıdaki tanımlarda vurgulanan özellikleri de içeren “koçluk eğitimi alan kişinin ve imkânlar dâhilinde diğer paydaşların yararı için istenilen ve sürdürülebilir bir değişimi desteklemek için uygun yöntem, araç ve tekniklerin kullanıldığı, etkileşim odaklı yapılandırılmış gelişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Cox, Bashkirova & Clutterbuck, 2010, s.1).

Koçluk Modelleri

Alanyazında farklı koçluk modelleri bulunmaktadır. Fakat koçluk modellerinin ilgili alanda yapılan koçluğu ifade eden koçluk türleri ile karıştırılmaması gerekmektedir. Koçluk türleri yapılan koçluğun türüne göre; yönetici koçluğu, ilişki koçluğu, aile koçluğu, doğum koçluğu, yaşam koçluğu, öğrenci koçluğu, iletişim

koçluğu gibi isimlendirilebilmektedir. Bununla birlikte çeşitli yazarlar tarafından ortaya konulan GROW, LEAP, STEPPA gibi çeşitli modeller olduğu görülmektedir. Bu modellerin örneğin GROW'un harflerini içeren "grow, reality, option and way forward" gibi sözcüklerin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu ve benzeri isimdeki modellerin (GROW, CLEAR, POWER, GAINS, STEER, OSKAR, CIGAAR, 4B) benzer mantığı içeren farklı akronimlerin bir araya gelmesi ile oluşturulduğu, fakat bunların kanıt temelli modeller olmadığı belirtilmektedir (Knight & van Nieuwerburgh, 2012). Alanyazında en çok kullanılan bilimsel kanıt temelli koçluk modelleri;

- Akran koçluğu (peer coaching),
- Bilişsel koçluk (cognitive coaching),
- Okuryazarlık koçluğu (literacy coaching) ve
- Öğretim koçluğudur (instructional coaching) (Cornett & Knight, 2009).

Akran koçluğu (peer coaching). Akran koçluğu, iki öğretmenin sınıf içi ve dışında öğretim, planlama ve kaynak geliştirme konusundaki deneyimlerini paylaşım süreci olarak tanımlanmaktadır (Swafford, 1998). Bu model "mesleki gelişim yoluyla kazanılan yeni bilgi veya becerilerin modelleme, uygulama ve geri bildirim sağlayarak sınıftaki öğretim uygulamalarına aktarılmasını artırma yöntemi" olarak tanımlanmıştır (Mannino, 2014, s. 28). Ayrıca bu yöntemin daha çok okul düzeyinde mesleki gelişim bağlamında bir model olarak kullanılabileceği de belirtilmektedir. İçerik yerine beceriye odaklanıldığında daha faydalı sonuçlar elde edildiği ortaya koyulmuştur (Elder & Padover, 2011).

Bilişsel koçluk (cognitive coaching). Bu modelin Art Costa ve Bob Garmston tarafından 1980'lerin ortasında Vygotsky, Jung, Bandura ve Maslow'un çalışmaları temel alınarak hazırlandığı belirtilmektedir (Mannino, 2014). Bilişsel koçluk; "kendini ve başkalarının problem çözme kapasitelerini ve düşünme yöntemlerini yeniden şekillendirmeye yarayan bir dizi strateji, bir düşünce tarzı ve bir çalışma yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Ellison & Hayes, 2009, s.71). Bu sayede öğretmenlerin düşünme yapılarının geliştirilerek öz-yeterliklerinin ve motivasyonlarının artırılması sayesinde öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkilerin elde edileceği vurgulanmaktadır.

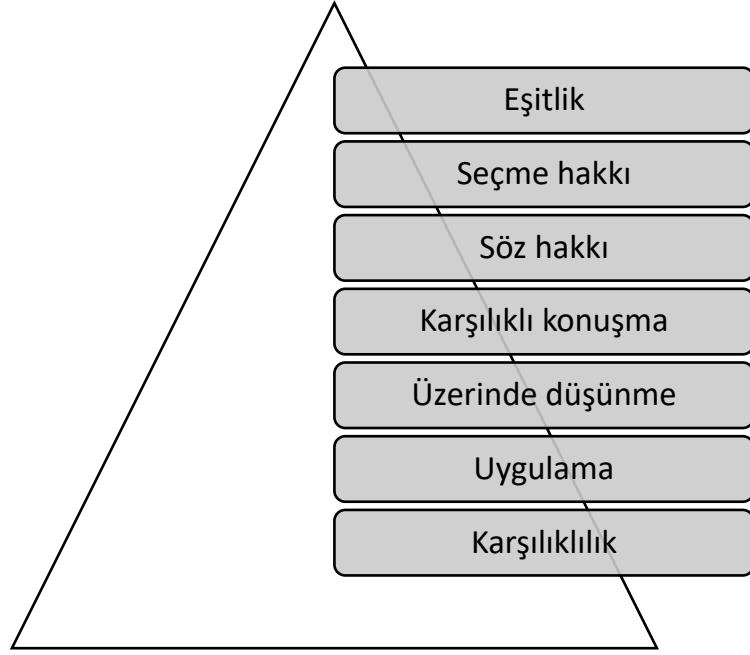
Okuryazarlık koçluğu (literacy coaching). Okuryazarlık koçluğu, öğrencilerin tüm içerik alanlarına dayalı okuryazarlığını ve mezun olma oranlarını artırmak amacıyla okulda öğretmenlerle birlikte koçluk sürecinin yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır (Mannino, 2014).

Öğretim koçluğu (instructional coaching). Bu modelin Kansas Üniversitesi Öğrenme Araştırma Merkezi'nde (University of Kansas Center for Research on Learning) 1990'ların sonunda örgütsel gelişim, liderlik, yetişkin eğitimi, kültürel antropoloji ve epistemoloji alanlarına özgü teoriler temel alınarak hazırlandığı belirtilmektedir (Knight, 2004; Knight, 2007). Bu model, koçların bir öğretmen ya da öğretmen grubu ile ortaklık geliştirerek çocuklarla olan öğrenme ve öğretme sürecini inceleyerek, öğretmenle bir takımın gibi hareket edilerek belirlenen hedeflere ulaşması için öğretmene yol gösterme süreci olarak tanımlanmaktadır (Cornett & Knight, 2009). Ayrıca bu modelin koçla öğretmen arasındaki bir ortaklığa dayandığı ve bu modelin ortaklık yaklaşımı üzerine kurulduğu vurgulanmaktadır (Knight, 2004). Öğretim koçlarının öğretmenlerle arasındaki ilişki uzman ve acemi arasındaki gibi bir ilişki değildir. Burada tanımlanan ilişki iki tarafın da birbirine denk görüldüğü, öğretmenin profesyonelliğine, uzmanlığa saygı gösterildiği bir temele dayanmaktadır (Knight & van Nieuwerburgh, 2012).

Öğretim Koçluğunun Dayandığı İlkeler

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için kullanılan model koçluktur. Çalışma, bilimsel kanıt temelli koçluk modellerinden öğretim koçluğunu temel almaktadır. Bu nedenle koçluk ile ilgili ilkeler, öğretim koçluğu modeli bağlamında ele alınmıştır.

Öğretim koçluğu taraflar arasında ortaklık yaklaşımına dayanması nedeniyle koçların süreç içerisinde bir takım ilkeleri uygulamasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu ilkelerin önceki eylemlerin etkililiğini değerlendirmek, etkileşimlerin ortasında kararlar almak ve gelecekteki etkileşimleri planlamak için kullanıldığı belirtilmektedir (Knight & van Nieuwerburgh, 2012). Bu yedi ilke; eşitlik (equality), seçme hakkı (choice), söz hakkı (voice), karşılıklı konuşma (dialogue), üzerinde düşünme (reflection), uygulama (praxis) ve karşılıklıdır (reciprocity). Knight (2012) bu yedi ilkeyi şu şekilde açıklamaktadır:



Şekil 3. Koçluğun dayandığı ilkeler

Eşitlik (equality). Eşitlik ilkesi, koçun ve öğretmenin birbirine eşit olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada koçluk yapacak kişinin öğretmenin düşüncelerinin ve inançlarının değerli olduğunu önemsemesi beklenmektedir.

Seçme hakkı (choice). Seçme hakkı ilkesi, öğretmenlerin ne öğrenmek istedikleri ve nasıl öğrenmek istedikleri ile ilgili seçme hakkına sahip olmalarını içermektedir. Ortaklık sürecinde kararların tek taraflı alınmadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin tüm süreçlere katılımı ve tercih yapabilme özgürlüğünün olması beklenmektedir.

Söz hakkı (voice). Söz hakkı ilkesi, öğretmenlerin söz hakkına saygı duyulmasını ve bu hakkın kullanımının desteklenmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda tek bir liderin bakış açısı yerine herkesin farklı bakış açılarına yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu nedenle, koçluk sürecinde öğretmenlerin öğrendikleri ve içerikler ile ilgili fikirlerini dile getirmeleri için cesaretlendirilmesi beklenmektedir.

Karşılıklı konuşma (dialogue). Karşılıklı konuşma ilkesi, karşılıklı kabul edilebilir sonuçlara ulaşabilmek için konuşarak karşıdakinin düşüncelerini keşfetmeyi içermektedir. Bu bağlamda koçların öğretmenleri kontrol etmek, sahip oldukları fikirleri onlara kabul etmeleri için zorlamak, üzerlerinde üstünlük kurmaya çalışmak gibi durumlardan kaçınmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Üzerinde düşünme (reflection). Üzerinde düşünme ilkesi, ortakların bir fikri benimseyip reddetme noktasında özgür olmaları anlamına gelmektedir. Bu nedenle koçların öğretmene yeterli bilgiyi sunduktan sonra bunu benimsemeden önce üzerinde düşünmeleri için işbirliği içinde öğretmenleri desteklemeleri önemlidir.

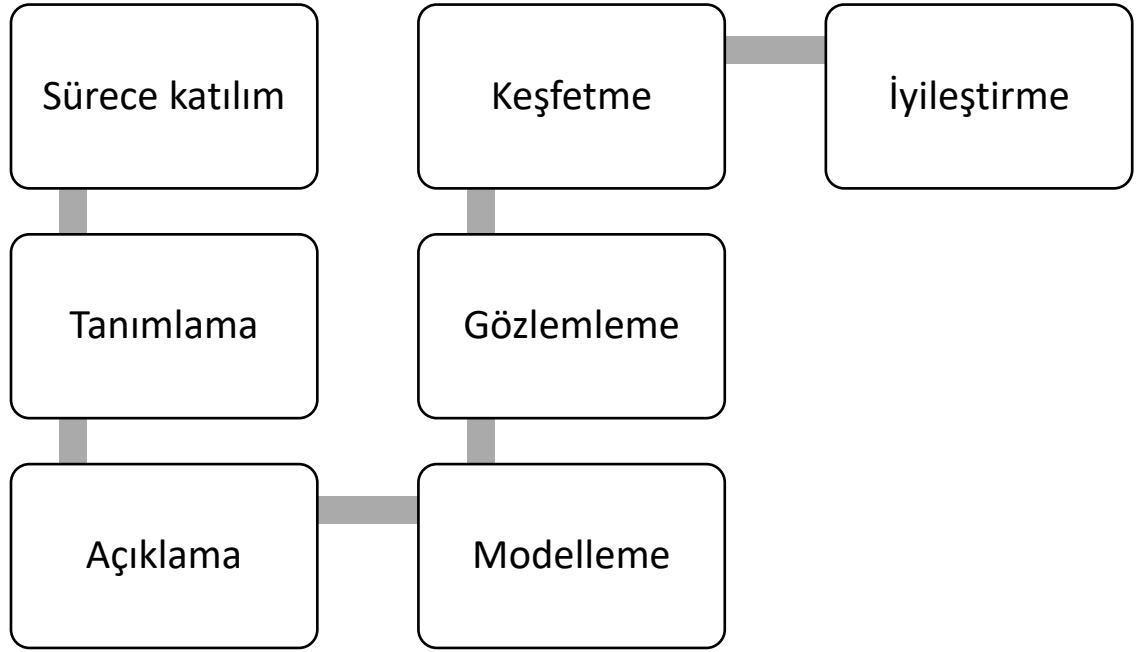
Uygulama (praxis). Uygulama ilkesi, öğretmenlerin öğrendiklerini gerçek uygulamalar ile deneyimlemesini ifade etmektedir. Bu açıdan, koçların öğretmen ile işbirliği içinde öğrenilenler üzerinde düşünüldükten sonra, bunların sınıf içerisinde nasıl uygulanabileceği üzerine odaklanması önerilmektedir.

Karşılıklılık (reciprocity). Karşılıklılık ilkesi ile tarafların birbirleriyle işbirliği sürecinden karşılıklı fayda sağladığı vurgulanmaktadır. Bu süreçte sadece öğretmenler kendini geliştirmezler. Aynı zamanda koçlar da öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını gözlemleyerek koçluk becerilerini ve yeni öğretim uygulamaları açısından da kendilerini geliştirebilirler.

Öğretim Koçluğu Sürecinin Bileşenleri

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için koçluk modelinden yararlanılmış ve bilimsel kanıt temelli koçluk modellerinden öğretim koçluğu kullanılmıştır. Bu nedenle koçluk sürecinin bileşenleri öğretim koçluğu modeline ilişkin süreç bileşenleri bağlamında açıklanmıştır.

Öğretim koçluğu sürecinin bileşenleri, Kansas Koçluk Projesi (Knight, 2007) kapsamında oluşturulmuştur. Bu kapsamda etkili bir koçluk için yedi bileşenin önemi vurgulanmıştır. Bunlar; sürece katılım (enroll), tanımlama (identify), açıklama (explain), modelleme (modelling), gözleme (observe), keşfetme (explore), iyileştirme (refine) (Knight, 2012).



Şekil 4. Koçluk sürecinin bileşenleri

Sürece katılım (enroll). Öğretmenlerin bu sürece kendi istekleri ile katılmaları ve bu sürecin kendileri için faydalı olacağını düşünmeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlere mutlaka bir koçla çalışmalarını gerektiğini söylemek, buna ihtiyaçları olduğunu dikte etmenin yanlış olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu sürece davet edilmesinde küçük grup ya da büyük gruplarla yapılacak sunumlar ile koçluk sürecinin neleri kapsadığı ve sağlayacağı yararlar hakkında konuşulması önerilmektedir.

Tanımlama (identify). Tanımlama, öğretmen ile koçun arasındaki ortaklığın başladığı aşama olarak düşünülebilir. Bu aşamada koçun öğretmenin ilgi ve ihtiyaçlarını öğretmen ile konuşarak belirlemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenin ihtiyacına yönelik olarak hazırlanacak uygulamalar öğretmenin gelişimi açısından daha etkili olacaktır ve öğretmenin bu süreçten daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır.

Açıklama (explain). Açıklama aşamasında, bir önceki aşamada öğretmen ile birlikte tanımlanan ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda birlikte nelerin yapılacağı, sürecin nasıl uygulanacağını öğretmeninle paylaşılması gerekmektedir. İçerik, süre, kullanılacak kontrol listeleri ve gözlem protokollerinin öğretmenlerle paylaşılmasının önemli olduğu, fakat süreçte koçluk ilişkisinin nasıl gittiğinin öğretmene sorularak

değerlendirilmesi ve öğretmenin önerileri doğrultusunda sürecin yeniden düzenlenmesinin gerektiği belirtilmektedir.

Modelleme (modelling). Modelleme aşamasında, bir önceki aşamada açıklanan içeriğin öğretmenin de isteği üzerine koç tarafından nasıl gerçekleştirileceğinin modellemesinin yapılmasıdır. Modelleme aşamasında öğretmene gözlem protokolü sunulmasının gözlem yaparken nelere odaklanması gerektiği noktasında yol gösterici olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu gözlem sürecine ilişkin olarak gözlem sonrasında öğretmenin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Gözlem (observe). Koçun öğretmeni gözlemlerken ve modelleme yaparken öğretmenin de kullandığı gözlem protokolünü kullanması önerilmektedir. Gözlem sürecinde koç, öğretmenin gözlem protokolü kapsamında kaçırdığı uygulamalara odaklanmalı fakat sınıf içinde etkili bir şekilde yaptığı uygulamaların neler olduğunu da rapor etmelidir. Öğretmenler için gözlem sonrası oluşturulacak raporda yapılacak yorumların onları cesaretlendirici şekilde yapılması gerekmektedir.

Keşfetme (explore). Öğretmenle gerçekleştirilen gözlem aşamasından sonra gözlem sürecinde topladığı verileri öğretmenle tartışması önerilmektedir. Geliştirilmesi gereken beceriler nasıl daha iyi yapılabilir noktasında öğretmenin görüşlerinin de alınması ve öğretmene dersin olumlu kısımlarının da açıklanması gerektiği belirtilmektedir. Yapılacak geribildirimler doğrudan, uygulamaya özgü ve cesaretlendirici olması tavsiye edilmektedir.

İyileştirme (refine). Bu aşama aslında koçun öğretmenin uygulamalarını geliştirmek için sürekli destek sağlamasıdır. Bu süreçte koçun uyguladığı yaklaşımları öğretmenlerin ihtiyaç ve kaygıları doğrultusunda yeniden düzenlemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin tek bir denemede yeni bir uygulamayı kolayca sınıf içi uygulamalarına aktarması oldukça zor olduğu belirtilmektedir.

Etkili Koçluğun Özellikleri

van Nieuwerburgh ve Passmore (2012) tarafından etkili koçluğun özellikleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- **Karşılıklı güven (mutual trust):** Başarılı bir koçluk ortaklığı güven üzerine kurulmalıdır. Güven zaman içerisinde tarafların ilişkileri ile gelişse de ilk başta kişisel bilgilerin gizliliği ve mahremiyet açısından karşılıklı güven ortamının oluşturulabilmesi gerekmektedir.
- **Zamanında olma (timeliness):** Koçluğun düzenli zaman aralıklarıyla sürdürülmesi önemlidir. Koçluk yapılan kişi ile ilgili durumların o anda yaşanıyor olması nedeniyle müdahalelerin zamanında yapılması önerilmektedir.
- **Değişim ihtiyacının farkında olma (awareness of the need for change):** Koçluk hizmeti alan kişi koçluk sürecine gönüllü olarak katılmalıdır. Kişinin değişim ihtiyacının farkında olarak bu sürece katılması süreçten daha iyi sonuçlar elde etmeyi sağlayacaktır.
- **Hedeflere sahibi olma (ownership of goals):** Amaçların ve hedeflerin dışsal bir kaynak tarafından dayatılması yerine koçluk yapılan kişi ile birlikte amaçların ve hedeflerin belirlenmesi önemlidir.
- **Destekleyici ilişki (supportive relationship):** Koçun öğretmenin sahip olduğu potansiyeli artırabilmesi için öğretmeni her durumda destekleyerek cesaretlendirmeli ve motivasyonunu artırmalıdır.
- **İçten ilgi gösterme (genuine care):** Başarılı sonuçlar elde edebilmek için koçların öğretmenlere saygı göstermesi ve içten bir şekilde onları önemsediklerini göstermeleri gerekmektedir.
- **Olumlu bakış açısı (positive outlook):** Koçların, öğretmenlerin her zaman neyi iyi yaptıklarını görmeye çalışmaları, sürece ilişkin olumlu bakış açılarına sahip olmaları ve hep ileriye odaklı düşünmeleri önemlidir.

Bu bağlamda başarılı koçların sahip olması gereken özellikler şu şekilde açıklanmıştır (Vermont Agency of Education, 2016, s. 6):

- Koçluk yapılan kişinin potansiyeline, değerine ve becerikliliğine inanma,
- Güvenli bir ilişki oluşturabilme becerisine sahip olma,
- Etkili iletişim stratejilerine sahip olma,
- İçerik ve pedagojik bilgiye sahip olma,
- Liderlik, kolaylaştırma ve işbirliği becerilerine sahip olma,

- Araştırma becerilerine sahip olma,
- Başarılı problem çözme ve zaman yönetimi becerilerine sahip olma,
- Kanıta dayalı karar verme,
- Koçluk sırasında kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesi desteklemek için mesleki öğrenme yöntemlerini süreklilik içinde ustaca kullanabilme (örneğin, mesleki öğrenme toplulukları, kitap çalışması, gösterimsel dersler, ders çalışması ve ortak öğretim vb.)

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazında yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Yer verilen araştırmalar, Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık halinde verilmiştir. Yurtdışındaki ilgili araştırmalarda, sesbilgisel farkındalıkla ilgili koçluk yönteminin kullanıldığı mesleki gelişim programlarına odaklanılmıştır. Bu çalışmalardan da özellikle çocuk ve öğretmenlere ilişkin araştırma sonuçlarına yer veren deneysel çalışmalar ele alınmıştır. Türkiye’de ise henüz bu konu ile ilgili bir araştırma bulunmadığı için sesbilgisel farkındalık ve mesleki gelişim ile ilgili araştırmalar olarak ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca her bir başlık için araştırmaların genel özeti, ilgili başlığın sonunda yapılmıştır. Araştırmalar kronolojik olarak günümüze en yakın olandan başlanarak sunulmuştur.

Yurtdışında yapılan çalışmalar

Markussen-Browna, Juhl, Piasta, Blesese, Højen ve Justice (2017)’de yaptıkları çalışma ile dil ve okuryazarlık odaklı mesleki gelişim programlarını süreç kalitesi, yapısal kalite ve eğitimci bilgisi açısından değerlendiren bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Ayrıca bu çalışmada mesleki gelişim programlarının çocukların alıcı dil, sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi üzerindeki etkisi açısından da incelemiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların dil ve okuryazarlık gelişiminde öğrenme ortamı, öğretmen ya da çocuk üzerinde etkisinin incelenmiş olmasına, deney ve kontrol gruplarının olduğu deneysel ya da yarı deneysel çalışmalara ve gerekli hesaplamaların yapılabilmesi için gerekli istatistiksel değerlere sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte, veri toplama aracı olarak sadece öznel değerlendirmeye dayana ölçme araçlarının kullanıldığı araştırmalar çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu ölçütlere uyan toplam 25 araştırma ile meta-analiz çalışması

yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda mesleki gelişim çalışmalarının süreç kalitesi (eğitimci-çocuk etkileşimlerinin genel ya da daha etki alanına özgü bir düzeyde ölçülmesi) için orta düzeyde bir etki ve yapısal kalite (dil ve okuryazarlıkla ilgili materyallerin bulunması) için ise büyük bir etki yarattığı gözlenmiştir. Fakat eğitimcilerin dil ve erken okuryazarlıkla ilgili bilgisi açısından bir etki oluşturmadığı bulunmuştur. Mesleki gelişim programlarının çocuklar üzerindeki etkisi incelendiğinde ise, sesbilgisel farkındalık için küçük ile orta etki, alfabe bilgisi için ise küçük bir etki oluşturduğu ortaya koyulmuştur. Seminer ve koçluğun yoğunluğu ve süresinin ise, araştırmaların etki büyüklüğünü etkilediği bulunmuştur. Ayrıca mesleki gelişim programlarının bileşenlerinin sayısının (Ör. Seminer, koçluk, ek program ya da etkinliklerin sunulması, ölçme araçları, etkinlik planlama için yazılımlı programlar, uygulayıcı toplulukları ile süreç değerlendirme toplantıları) süreç kalitesi için güçlü bir yordayıcı olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda, mesleki gelişim programlarının okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen çocuk etkileşimlerini ve öğrenme ortamlarını geliştirmek için uygulanabilir bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocuklar üzerindeki etki büyüklüklerinin artırılması için daha etkili programların tasarlanabileceği önerilmiştir.

McLahlan ve Arrow (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programının öğretmenlerin erken okuryazarlıkla ilgili inanç ve uygulamaları üzerindeki etkisi ile çocuk çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dört farklı okul öncesi kurumunda görev yapan; 11 okul öncesi öğretmeni deney grubunu, 5 okul öncesi öğretmeni ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 3-5 yaş aralığında toplamda 43 çocuk deney grubunda, 12 çocuk da kontrol grubunda yer almıştır. Program alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine odaklanmıştır. Öğretmenlere iki saatlik bir mesleki gelişim programı sunulmuştur. Sonraki sekiz hafta boyunca öğretmenlerin öğrendikleri konular üzerinde neler yapabilecekleri ve yeni yöntemler araştırmacılar ile beyin fırtınası yöntemi ile tartışılıp kararlaştırılarak sınıf içinde uygulanmıştır. Araştırmada uygulama öncesinde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisinin oldukça düşük olduğu görülürken, program sonrasında bunun olumlu yönde değiştiği ve okuryazarlık için zengin uyarıcı içeren bir ortam oluşturmanın ve sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi ile ilgili doğrudan bir öğretim gerçekleştiriminin önemli olduğuna ilişkin görüşler geliştirdikleri bulunmuştur. Eğitim sonrasında sesbilgisel

farkındalık ve alfabe bilgisi ile ilgili daha çok etkinlik yaptıkları ve bunu eğitim süreçlerinin bir parçası dâhilinde yapmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Programın çocuklar üzerindeki etkisi incelendiğinde; öğretmenler yansıtma yazılarında çocukların ilerlediklerini belirtse de, çocukların alfabe bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmediği görülmüştür. Bu sonuç verilen eğitimin süresinin çok az olması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişebilmesi için yeterli müdahalenin sağlanamaması ile açıklanmış, daha yoğun bir koçluk ve rehberlik önerilmiştir.

Jaskolski (2013) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma, sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programının öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık eğitiminin sıklığı ve karmaşıklığı üzerindeki etkisini ve eğitimin çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmaya on dört sınıfta sekiz yerde çalışan 22 erken çocukluk öğretmeni katılmıştır. Ayrıca çalışmaya 3 ve 5 yaşları arasında değişen ve tam zamanlı erken çocukluk programlarına katılan 110 çocuk dâhil edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenler 15 saatlik sesbilgisel farkındalık eğitimi alırken, aylık içerik toplantıları ve haftalık koçluk oturumları da yapılmıştır. Haftalık yapılan koçluk oturumlarında konuşulacak konu öğretmen ve koçu tarafından birlikte karar verilerek, öğretmenin hedef ve ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir. Kontrol grubu ise sesbilgisel farkındalıkla ilgisi olmayan eşit sayıda eğitim almıştır. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık uygulamalarının sınıf içindeki sıklığı ve düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre özellikle ilk sesi fark etme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülürken, uyak farkındalığı becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

McCollum, Hemmeter ve Hsieh (2013)'ın çalışmasında üç farklı erken okuryazarlık becerisine odaklanan koçluk yönteminin kullanıldığı mesleki gelişim programının öğretmenlerin öğretim becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Hikâye anlama ve dil, sesbilgisel farkındalık ve yazı kavramı ve yazma olmak üzere üç farklı öğretim grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya deney grubunda 7, kontrol grubunda 5 olmak üzere toplamda 12 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle toplamda 10 saatlik seminer verilmiştir. Ayrıca farklı öğretim becerisi için 5'er kez olmak üzere toplamda 15 kez sınıfıçi ziyaretler ile öğretmenlere koçluk yapılmıştır. Sınıfıçi

gözlemler için Teacher Observation Checklists ve dil ve erken okuryazarlıkla ilgili sınıf gözlemi için Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sesbilgisel farkındalık ve yazı kavramı ve yazma ile ilgili öğretimler için deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstererek daha fazla beceri kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca yapılan koçluğun dil ve erken okuryazarlık öğrenme ortamlarının üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubuna göre ELLCO puanlarında her üç öğretim becerisi için de istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür.

Al Otaiba, Connor, Folsom, Greulich, Meadows ve Li (2011) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada, öğretmenlere okuma öğretiminde anaokulları için bireyselleştirilmiş eğitim (Individualized Student Instruction for Kindergarten / ISI-K) öğretilmiş ve bunun çocukların okuma ile ilgili olan ilgili becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki öğretmenlere ayda 2 saat olmak üzere 8 ayda toplam 16 saatlik eğitim sunulmuştur. Bununla birlikte iki haftada bir sınıf temelli destek ve aylık koçluk yapılmıştır. Öğretmenlere çocukların okuma performanslarını değerlendirebilmeleri için sunulan programı teknolojik olarak nasıl kullanılacağı konusunda koçluk yapılmıştır. İki haftada bir sunulan sınıf temelli destek sürecinde ise öğretmene küçük grup stratejileri konusunda model olunmuş ve bir merkez etkinliği yapılmış ya da çocuklara kitap okunmuştur. Çalışmaya 14 okuldan olmak üzere, deney grubunda 23 okul öncesi öğretmeni ve 305 çocuk ile kontrol grubunda 21 öğretmen ve 251 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun da ilerlediği ama deney grubunda bulunan çocukların sesbilgisel farkındalık, harf-kelime okuma (letter word reading), çözümlleme (decoding) ve alfabe bilgisi becerilerinde kontrol grubunu geride bıraktığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre daha etkili bir öğretim gerçekleştirebildikleri ve fazla bireyselleştirilmiş küçük grup etkinliği sundukları görülmüştür.

Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2012) tarafından yapılan deneysel çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine konuşma ve dil patoloğları tarafından verilen erken okuryazarlık mesleki gelişim programının çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Programda alfabe bilgisi, yazı kavramı, sesbirimi farkındalığı ve sınıf içerisinde kendiliğinde oluşan etkileşimlerde bağlamsal olmayan sözel dil

becerilerinin (decontextualized oral language) öğretimine yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 10 öğretmen olmak üzere toplamda 20 okul öncesi öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya düşük sosyo-ekonomik düzeydeki risk altındaki çocuklardan, deney grubuna 39, kontrol grubuna ise 37 çocuk olmak üzere toplamda 76 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere 18 saatlik grup eğitimi verilmiştir. Eğitimde video kayıt örnekleri kullanılarak ilgili öğretim yönetimleri öğretmenlere sunulmuştur. Ayrıca konuşma ve dil patoloğu ile 3 bireysel koçluk oturumu sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre yazı ve sesbirimi farkındalığı ile bağlamsal olmayan dili kullanmada anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Benzer şekilde bu durumun çocuklar için de gerçekli olduğu bulunmuştur.

Wasik ve Hindman (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada, Head Start öğretmenlerine dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerine verilen yoğun bir mesleki gelişim programının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya deney grubunda 19, kontrol grubunda 11 olmak üzere toplamda 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. 358 çocuk deney grubunda ve 183 çocuk da kontrol grubunda olmak üzere toplamda 541 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlere 9 ay boyunca etkileşimli kitap okuma programı bağlamında konuşmalara rehberlik etme, sesbilgisel duyarlılık, alfabe bilgisi ve yazma üzerine 5 modül sunulmuştur. Her bir verilen eğitim 3-4 haftalık eğitim döngüsü ile koçlar ile birlikte gerçekleştirilen 3 saatlik grup eğitimi ile tamamlanmıştır. Grup eğitiminde koçlar belirlenen beceriye ilişkin bilgi ve sınıf içerisinde yapılabilecek etkinlikler ve nasıl yapılabilecekleri ile ilgili öğretmenlerle çalışmıştır. Bu grup eğitiminden birkaç gün sonra koçlar sınıfa gelerek 30-60 dakika süresince bu becerilere ilişkin sınıfıçı uygulamaların nasıl yapılacağını modelleyerek öğretmenlere göstermiştir. Bu modellemeden sonra öğretmenlere öğrendikleri stratejileri denemeleri için birkaç hafta süre tanınmış ve bu sürenin ardından koçlar sınıfa gelerek öğretmenlerin uygulamalarını modelleme sürecinde de kullanılan kontrol listeleri ile değerlendirip öğretmenler geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlere materyal olarak örnek kitaplar ve etkinlik örnekleri de sunulmuştur. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki öğretmenlerin, dile ilişkin daha fazla uyarıcı sundukları, daha fazla dilsel modelleme yaptıkları, daha nitelikli bir okuryazarlık ortamı oluşturdukları ve sözcük

gelişimi için önemli sayılan kavram gelişimi için çocukları daha fazla destekledikleri bulunmuştur. Deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubundakilerin alıcı dil becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Buyse, Castro ve Peisner-Feinberg (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere sesbilgisel farkındalık, yazı kavramı, sözel dil, harf tanımlama, alfabetik ilkeler konu başlıklarını içeren Nuestros Ninos Erken Dil ve Okuryazarlık Programı (Nuestros Ninos Early Language and Literacy Program) sunulmuştur. Araştırmaya 55 okul öncesi öğretmeni ve 193 Latin kökenli İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen çocuk katılmıştır. Program seminer, koçluk ve uygulayıcı topluluğu toplantılarından oluşmaktadır. Bir eğitim enstitüsü tarafından öğretmenlere konuyla ilgili içerik bilgisini ve uygulama becerisini destekleyen 6 modülden oluşan bir seminer sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere sınıfta yeni öğretim stratejilerini uygulamalarında yardımcı olacak bireysel danışma oturumları yapılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere geri bildirim, yansıtma ve işbirlikçi problem çözme fırsatları sunmak için uygulayıcı topluluğu toplantıları oluşturulmuştur. Toplamda 18 saat seminer ve 4 koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar iki ayda bir öğretmenlerin gelişimini izlemek için sınıf ziyareti yaparak koçluk yapmıştır. Uygulayıcı topluluğu toplantılarında ise haftada bir kez toplanılarak, programın anahtar kavram ve stratejilerini yansıtan bir hedef belirlenerek bir eğitim planı oluşturmak için birlikte çalışılmıştır. Bu süreçte birlikte ders planı da oluşturulmuştur. Bir meslektaşın diğerini gözlemlediği veya etkinliğin videoya çekildiği sınıf uygulaması videoları izlenerek, İngilizce öğrenen çocuklara yönelik eğitim stratejilerini nasıl geliştirebilecekleri ve iyileştirebilecekleri üzerinde tartışılmıştır. Bunun ardından etkinlik planına geri bildirimlerde bulunulmuş ve etkinlik planları yeniden düzenlenerek bir kaynak havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlere verilen eğitimin hem öğretmenlerin dil ve okuryazarlık ile ilgili uygulamalarının genel kalitesini arttığı görülmüş hem de çocukların anadilleri olan İspanyolca dilinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerilerinden özellikle uyak farkındalığının diğer becerilerden daha fazla öne çıktığı ortaya konmuştur. Ayrıca İngilizce dili için ise deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre

sesbilgisel farkındalıkla ilgili sesbirimi ayırma ve birleştirme görevlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler (2010) tarafından yapılan deneysel çalışmada, Head Start okul öncesi öğretmenlerine sunulan “Classroom Links to Early Literacy” kanıt temelli okuryazarlık eğitimin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise müdahaleye eklenen koçluk sürecinde, teknoloji kullanımı ile uzaktan sunulan koçluk ile sahada fiziksel olarak sunulan koçluğun etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırmaya toplamda 88 okul öncesi öğretmeni ve toplamda 759 çocuk katılmıştır. Öğretmenlere sözel dil becerilerini ve kodlama becerilerinden, özellikle sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini geliştirmeyi amaçlayan toplamda 16 saatlik seminerler verilmiştir. Sahada yapılan koçluk için 15 hafta sürecince iki haftada bir olmak üzere toplamda 7 koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Her bir ziyarette yaklaşık 90 dakika boyunca öğretmenin sınıfıçi etkinlik uygulamaları gözlemlenmiştir. Her bir gözlemin ardından koçlar öğretmene yaklaşık 30 dakika boyunca uygulama sürecinde uygun yapılanlar ve yapılması gerekenler üzerine geri bildirimlerde bulunmuştur. Uzaktan yürütülen koçluk sürecinde ise, öğretmenler yaklaşık 15 dakikalık bir kayıt ile hedeflenen etkinliği uygulayarak kayda almışlardır. Bu kayıtlar koçlar tarafından izlenerek program üzerindeki kayıtlara geri bildirimler yazılmıştır. Bunlara ek olarak beş modül halinde örnek durumlardan oluşan 2-3 dakikalık içinde önemli yerlerde uyarı notlarının olduğu örnek videolar sunulmuştur. Bu videolar sahada bulunan öğretmenlere ise koçlar tarafından 30 dakikalık koçluk oturumlarında izletilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun ELLCO'nun Genel Sınıf Ortamı, Dil, Okuryazarlık ve Öğretim Programı alt testlerinden aldığı puanlarda kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin kod odaklı dil becerileri olan sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini destekleme açısından uygulamalarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunda yer alan çocukların ise harf bilgisi, yazı kavramı, yazma, sesbilgisel farkındalık becerilerinden sesbirimi birleştirmede kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fakat alıcı dil, harf-kelime tanımlama (letter-word identification) ve sesbilgisel farkındalık becerilerinden ilk sesi eşleştirmede anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uzaktan yapılan koçluk ile sahada yapılan koçluk arasında farklılık gösteren bir sonuca ulaşılmamıştır.

Schwanenflugel, Hamilton, Neuharth-Pritchett, Restrepo, Bradley ve Webb (2010)'in araştırmasında The PAVEd for Success isimli koçluk yönteminin kullanıldığı mesleki gelişim programının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Mesleki gelişim programında okuma için gerekli görülen çözümleme becerileri için öğretmenlerin alfabetik, sesbilgisel ve anlamsal bilgisi ve sınıfıçı uygulamalarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 5 farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bir gruba sadece Universal Quality Literacy Practices (UQLP) mesleki gelişim programı sunulmuş, diğer gruba UQLP ve sesbilgisel farkındalık, bir diğer gruba UQLP ve sözcük bilgisi gelişimi ve sonuncu deney grubuna tüm hepsine yer veren PAVEd For Success programı sunulmuştur. Ayrıca bir de hiçbir eğitimin sunulmadığı kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada kontrol grubunda 6 öğretmen ve 55 çocuk, UQLP grubunda 9 öğretmen ve 66 çocuk, UQLP ve sözcük bilgisi gelişimi eğitiminin olduğu grupta 6 öğretmen ve 54 çocuk yer almıştır. UQLP ve sesbilgisel farkındalık eğitiminin olduğu grupta 6 öğretmen ve 54 çocuk, UQLP ve PAVEd For Success programının eğitiminin olduğu grupta 12 öğretmen ve 121 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya toplamda 37 okul öncesi öğretmeni ve toplamda 350 çocuk katılmıştır. Öğretmenlere toplamda 14 saatlik seminer verilmiş ve iki ya da üç haftada bir yapılan toplam 5 sınıfıçı koçluk oturumu yapılmıştır. Sınıf ziyaretleri iki haftada bir yapılan 20 dakikalık kontrol listelerinin doldurulması süreci ile 2,5- 3,5 saat süren uzun gözlemler ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin ardından, uygulamada zorluk çeken öğretmenlerle okuldan sonra 20-30 dakikalık ortak problem çözme tartışmalarının yapıldığı bir toplantı yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney gruplarının kontrol gruplarına göre ECERS-R ve ELLCO puanlarında istatistiksel olarak farklılıklar bulunmuştur. Çocuklara ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise alfabe bilgisi için harf isimlendirmede hiçbir grup için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, harf- ses bilgisi için sadece UQLP ve PAVEd For Success programının eğitiminin olduğu grupta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık ve doğru okuma kelime sayısı ilgili sonuçlarda da sadece UQLP ve PAVEd For Success programının sunulduğu grupta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sözcük bilgisi için ise sadece UQLP'nin olduğu grup dışındaki tüm deneysel gruplar için kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Landry, Anthony, Swank ve Monseque-Bailey (2009) tarafından yapılan araştırmada, risk altındaki okul öncesi çocukların buldukları okullardaki öğretmenlere sunulan 4 farklı mesleki gelişim programının etkililiği karşılaştırılmıştır. Gruplar; mentörlük ve çocukların gelişimine yönelik bilgiler ile yapılabilecek etkinlik öneriler sunma açısından değişiklik gösterecek şekilde oluşturulmuştur. Bir grup hem sınıfıçı mentörlük alıp hem de çocukların dil ve okuryazarlık becerileri ile ilgili detaylı ve öğretimsel bir geribildirim almış, bir grup sınıfıçı mentörlük almamış ama çocukların dil ve okuryazarlık becerileri ile ilgili detaylı ve öğretimsel bir geribildirim almıştır. Diğer gruplardan biri sınıfıçı mentörlük alırken çocukların ilerlemesi ile ilgili programla ilgili olmayan sınırlı bir geri bildirim verilmiş ve diğer grup ise mentörlük almazken çocukların ilerlemesi ile ilgili sınırlı bir geri bildirim almıştır. Bunlara ek olarak bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu dört müdahale grubundaki öğretmenlerin hepsi, dil ve okuryazarlık eğitimi üzerine odaklanan bir yıl boyunca devam eden, ayda iki kere, 2 saatlik çevrimiçi bir eğitim sınıfına katılmıştır. Mentörlük, ayda iki kez yapılan ziyaretler süresince her ziyaret için 2 saat süresince yapılmıştır. Öğretmenlerin kitap okuma zamanı, öğrenme merkezlerinde zaman ve küçük grup eğitimi zamanları mentörler tarafından videolara çekilmiş ve bu videolar üzerinden değerlendirmeler yapılarak öğretmenlere geribildirimler verilmiştir. Çocukların ilerlemelerine ilişkin veriler The CIRCLE–Phonological Awareness Language, and Literacy Screener (C-PALLS) ile değerlendirilmiş ve öğretmenlerin bu ölçüm sonucuna göre etkinlik planlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlemeleri önerilmiştir. 2 müdahale grubunda bu değerlendirme aracının yazılım programı kullanılırken diğer ikisinde ise kâğıt-kalem versiyonu kullanılmıştır. Araştırmaya toplam dört farklı merkezden 262 okul öncesi öğretmeni ve 3-5 yaş aralığında bulunan 1786 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem mentörlük alan hem de çocukların ilerlemelerine ilişkin geribildirim alan gruptaki öğretmenlerin hem miktar hem de kalite açısından tüm alt testlerde diğer gruplardan daha başarılı olduğu, benzer durumun çocuklar için de tüm alt testlerde geçerli olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Neuman ve Cunningham (2009) tarafından yapılan çalışmada, farklı mesleki gelişim programlarının kurum merkezli ve ev temelli bakım merkezlerinde öğretmen bilgisi ve erken dil ve okuryazarlık uygulamalarının kalitesi üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırmada yerel bir üniversitede öğretmenlere 3 kredilik bir

erken dil ve okuryazarlık dersi olarak sunulan mesleki gelişim programı, bu derse ek olarak koçluk sunulan bir program ve hiçbir müdahalenin bulunmadığı kontrol grupları oluşturulmuştur. İlk gruba 86, ikinci gruba 85 ve kontrol grubuna ise 133 okul öncesi öğretmeni ya da evde eğitim sunan eğitimciler tesadüfi olarak atanmıştır. Dil ve okuryazarlık dersi haftalık 3 saat, 15 hafta boyunca toplamda 45 saatten oluşmuştur. Ders kapsamında ele alınan konular; sözel dil anlama, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve alfabetik ilkeler, yazım kuralları, ikinci dil öğrenimindeki öğretim yöntemleri, okuryazarlığı değerlendirme, erken dil ve okuryazarlık gelişiminde ailenin rolü, programın diğer bileşenleri ile okuryazarlık arasındaki bağlantılardır. Programda konular konferans formatında sunulmuş, teorik bilginin pratikte nasıl olduğunu örneklendirebilmek için simülasyonlar ya da uygulamalı etkinliklerin videoları izletilmiştir. Ayrıca ödevler ve grup tartışmalarına da yer verilmiştir. Sunulan koçluk ise haftalık yaklaşık 1,5 saat bire bir sınıf içerisinde gerçekleştirilmiş, öğretmenler için belirlenen hedef beceriler için sınıf içinde yapılacaklara ilişkin eylem planları oluşturulmuş ve sınıf içinde destek sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bilgisi açısından hiçbir grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat hem dersin hem de koçluğun sunulduğu mesleki gelişim programına dâhil olan hem ev merkezli hem de kurum merkezli çalışan eğitimcilerin diğer gruplara göre dil ve okuryazarlık uygulamalarında istatistiksel olarak büyük etki büyüklüğü ile anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sadece eğitim sunulan mesleki gelişim programının uygulamalar ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Brady, Gillis, Smith, Lavalette, Liss-Bronstein, Lowe, North, Russo ve Wilder, (2009) tarafından yapılan araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için oluşturulan mesleki gelişim programının öğretmenler üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Mesleki gelişim programı iki günlük yaz kursu, aylık çalıştaylar ve bir okul yılı boyunca sağlanan sınıf içi rehber desteği ile sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan her bir öğretmen için bir mentör öğretmenlere sınıf içinde koçluk yapmıştır. Aylık olarak sunulan atölye çalışmalarının ardından mentörler öğretmenlere model olmuş, ardından onların uygulamalarını ve öğrencilerin tepkilerini gözlemlemiştir. Bazen mentörler öğretmenlerle birlikte plan hazırlamış ve çocukların becerileri birlikte değerlendirilmiştir. Mentörler bu süreçte öğretmenlere uygulamaları ile önerilerde ve

geri bildirimlerde bulunmuştur. Sesbilgisel farkındalık bilgi anketinin öntest sonuçlarında öğretmenlerin oldukça az bilgi ve becerilere sahip olduğu görülürken bir yılın sonunda sontest değerlendirmelerinde önemli kazanımlar olduğunu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin eğitime verdikleri yanıtlarla ilişkili olabilecek faktörleri araştırmak için, mesleki gelişim öncesi ve sonrasında bir öğretmen tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek ile öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili tutumları, dış ve iç motivasyon katılıma ilişkin tutumları, yeni eğitim yöntemlerini öğrenmeye ve uygulamaya aktif olarak katılmaya yönelik niyetleri, erken okuryazarlık açısından kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin öz-yeterlilik duygusunu ve sesbilgisel farkındalık eğitiminde kendileri için önemli olan şeylerin neler olduğu değerlendirilmiştir. Verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi anketi ve öğretmen tutum ölçeğinin tüm alt boyutlarında elde edilen puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

DeBaryshe ve Gorecki (2007) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine mentörlük yapılarak sunulan okul öncesi dönem için zenginleştirilmiş erken okuryazarlık öğretim programının çocukların üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya toplam 11 okul öncesi öğretmeni ve 3 ile 5 yaş aralığındaki toplam 126 çocuk ve aileleri katılmıştır. Araştırmada bir deney grubundaki öğretmenler erken okuryazarlıkla ilgili programa katılırken diğer deney grubu matematikle ilgili programa katılmıştır, kontrol grubu ise Head Start programına devam etmiştir. Erken okuryazarlık öğretim programı; sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık ve sesbirimi farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı kavramları ile erken yazma içeriğinden oluşmuştur. Okuryazarlık ve matematik eğitimine katılan iki grupta aynı miktarda öğretim programına özgü destek almıştır. Öğretmenlere 1,5 saat süren iki hizmetiçi eğitim atölyesi, haftalık ders planları ve etkinlikler, öğretmen materyalleri ve haftalık yüksek lisans düzeyine sahip mentörler tarafından yapılan sınıf içi gözlemler ile geribildirimler sunulmuştur. Ailelere ise haftalık öğrenme etkinlikleri için materyaller ve yönergeler verilmiştir. Araştırma sonucunda okuryazarlıkla ilgili programa katılan öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar diğer iki gruba göre sesbirimi farkındalığı ve erken yazma becerisinde daha başarılı olmuştur.

Assel, Landry, Swank ve Gunnewig (2007) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlere sunulan erken okuryazarlık becerileri ve dil ile ilgili iki farklı eğitim

programının mentörlük desteği ile sunulması ve sunulmaması durumunun çocukların üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada As Let's Begin with the Letter People isimli harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerisi odaklı program ve Given Doors to Discovery's isimli daha çok dil becerilerine odaklanan bir program kullanılmıştır. Ayrıca gruplar üç farklı eğitim ortamına göre ayrılmıştır. Bunlar Head Start, Title 1 ve evrensel okul öncesi eğitim kurumu olarak adlandırılmıştır. Ayrıca gruplar öğretmenlerin mentörlük alması ve almama durumu ile de çeşitlendirilmiştir. Araştırmaya toplamda 76 okul öncesi öğretmeni ve toplam 603 çocuk katılmıştır. Öğretmenlere programların öğretilmesi dört günlük bir eğitim ile sağlanmıştır. Ayrıca ayda iki kez olmak üzere ayda yaklaşık toplam da 1,5 saat sınıfıçi mentörlük sunulmuştur. Araştırma sonucunda programlardan herhangi birine katılan öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların kontrol grubuna göre dil ve okuryazarlıkla ilgili tüm testlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca bu eğitim programından en çok yararlanan grubun Head Start programına katılan düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar olduğu bulunmuştur. Mentörlük alıp almanın etkisinin net olmadığı, mentörlük için ayrılan sürenin yeterli olmamış olabileceği tartışılmıştır.

McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga ve Gray (2002) tarafından yapılan araştırmada 2 haftalık yaz kursunda deney grubunda bulunan toplamda 24 okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenine; fonoloji, sesbilgisel farkındalık ve sesbilgisel farkındalığın okuma öğretimindeki önemi üzerine eğitim verilmiştir. Eğitimler gün boyunca yaklaşık yedi saat süresince yapılmıştır. Öğretmenlerin dilin yapısına ilişkin fonoloji bilgisi Informal Survey of Linguistic Knowledge ile test edilmiştir. Ayrıca verilen eğitimin ardından öğretmenlerin etkinlik uygulamaları, okul yılı içerisinde okul öncesi öğretmenleri için üç kez, birinci sınıf öğretmenleri ise 4 kez olmak üzere 15'er dakikalık gözlemler ile değerlendirilmiştir. 492 anaokulu çocuğu ve 287 birinci sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin bilgisine ilişkin öntestleri ile sontestleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, doğrudan sesbilgisel farkındalık eğitimi yapma süresi ve bütünsel/ortografik yazım etkinliklerine ayrılan süre açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Birinci sınıf öğretmenlerinde ise sesbilgisel farkındalık etkinliklerini ve doğrudan okuduğunu anlama için ayrılan sürede deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak

anamlı bir farklılık görülmüştür. Çocukların verileri hiyerarşik doğrusal modellemede büyüme modeli ile değerlendirilmiştir. Anaokulu çocuklarının dinlediğini anlama becerilerinde sesbilgisel farkındalıkla ilgili başlangıç seviyelerinin önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin doğrudan sesbilgisel farkındalık eğitime ayırdıkları süre başlangıç noktası ve büyüme için yordayıcı olarak ele alındığı zaman ise öğretmenlerin etkinlikler sürecinde kullandığı stratejilerin çocukların sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişiminde anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bütünsel/ortografik akıcılık becerileri açısından ise yapılan eğitimin büyüme açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve öğretmenlerin kullandığı stratejilerin harf bilgisinin gelişimi üzerinde anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmüştür. Kelime okuma becerisinde ise ancak öğretmenlerin bu etkinliklere ayırdığı süre yordayıcı olarak ele alındığında büyüme üzerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin ise müdahalenin sesbilgisel farkındalık gelişiminde, kompozisyon akıcılığında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili mesleki gelişimlerinin, sesbilgisel farkındalık odağında ya da erken okuryazarlık kapsamında hazırlanan mesleki gelişim programları ile sağlandığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunluğunda verilen eğitime ek olarak sınıfıçi uygulamaları da desteklemek üzere koçluk yöntemi kullanılmış ve koçluk yöntemi ile verilen eğitimin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaların bir kısmında hazırlanan programların sadece öğretmenler ya da çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bazılarının ise hem öğretmenler hem de çocuklar üzerindeki etkisini birlikte değerlendirdiği göze çarpmaktadır. Ayrıca çalışmalarda öğretmenlere verilen eğitimin erken okuryazarlıkla ilgili öğrenme ortamları üzerindeki etkisinin de incelendiği görülmüştür. İlgili programların öğretmenler üzerindeki etkisi öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi ya da sınıf üzerindeki yansımaları (sınıf içerisinde kullandıkları dil) açısından değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda öğretmenlere ilişkin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama sıklığı ve uygulama niteliği de incelenmiştir. Çocuklar üzerindeki etkiler ise çoğunlukla standart ölçme araçları ile sesbilgisel farkındalık ve diğer erken okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaların büyük bir kısmı okul öncesi öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim programlarının erken

okuryazarlık ve dil becerileri açısından sınıf niteliğini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili bilgisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koyarken bazıları ise istatistiksel olarak anlamlı bir etki olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte; öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının koçluk ile desteklenmesinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, etkinlikleri uygulama sıklığı ve uygulama düzeyi açısından geliştirdiği araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının sayısının ve uygulama becerilerinin niteliğinin artması ile çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştiği yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, hem okul öncesi öğretmenleri ile yapılan hem de sesbilgisel farkındalık eğitimi üzerine odaklanan mesleki gelişim programlarının etkisi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bölümde Türkiye’de okul öncesi eğitimde sesbilgisel farkındalık eğitimi ve mesleki gelişim programları ile ilgili çalışmalara ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

Sesbilgisel farkındalık eğitimi. Akdal ve Kargın (2019) tarafından yapılan çalışmada, SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan 5 yaş grubu çocukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program içeriği sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma becerilerini kapsamaktadır. Program toplam 72 etkinlik ve 595 adet görseli içermektedir. Araştırma sonucunda SESFAR müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan sahip çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Dinler (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında, Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programı’nın (ŞODEP) çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan yarı deneysel çalışmada deney grubunda 15 çocuk ve kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 çocuk yer almıştır. Şiir odaklı olarak hazırlanan program kapsamında sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirimi farkındalığı aşamaları ele alınmıştır. Program 8 hafta boyunca haftada 3 etkinlik ve her bir etkinlik birer saatlik uygulama süreci ile

gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çetin, Gülhan ve Katrancı (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitiminin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 178 okul öncesi çocuğu katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Phonological Awareness Scale, Checklist for Evaluating Preparation for Writing Skills of Pre-school Children, Checklist for Evaluating Writing Awareness of Pre-school Children, Name Writing Checklist and Peabody Image Word Matching Test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimin erken okuryazarlık becerilerini (sesbilgisel farkındalık, alıcı dil becerileri, yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve isim yazma) geliştirdiği, yaş ve cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Kartal ve Güner (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'ndaki etkinlikler sesbilgisel farkındalık etkinlikleri bağlamında incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil gelişimi alanının 9. Kazanımı olan "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." kazanımının yer aldığı herhangi bir etkinlik bulunamamıştır. Etkinlik kitabında yer verilen 40 etkinlikten sadece 7'sinin bu kazanım ve göstergelerini destekleyebileceği belirtilmiştir.

Kartal, Babür ve Erçetin'in (2016) yaptığı araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerisini geliştirmek için hazırlanan programın anaokulu ve birinci sınıf çocukları üzerindeki etkisi yüzyüze ve bilgisayar yazılımı olmak üzere iki farklı öğretim yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Program sesbilgisel farkındalık aşamalarından sözcük, uyak, hece ve sesbirimi farkındalığını içermiştir. Bilgisayar yazılımının kullanıldığı sesbilgisel farkındalık eğitimi grubunda 16 anasınıfı çocuğu ve 22 birinci sınıf öğrencisi bulunmuştur. Bilgisayar programı bu çocuklara altı hafta boyunca, haftada iki kez, 17 dakikalık oturumlar ile üç modül şeklinde sunulmuştur. Yüz yüze sınıf içi eğitimin yapıldığı grupta ise 17 anasınıfı çocuğu ve 16 birinci sınıf öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıf içi eğitim 4 hafta boyunca haftada iki kere yaklaşık 25 dakikalık oturumlar ile tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise 20 anasınıfı çocuğu ve 22 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Phonological Awareness Skills Screening for Turkish (PASS-T) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki deney grubunda bulunan birinci sınıf öğrencilerinin

kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Anaokulu çocukları için bilgisayar yazılımı ile öğretim grubunda bulunanların, diğer iki gruba göre daha yüksek puanlar elde ettiği ortaya çıkarılmıştır.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016)'ün gerçekleştirdiği çalışmada, anasınıfına devam eden çocukların sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin birinci sınıfta gösterdikleri okuma ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerileri açısından iki gruba ayrılmıştır. Zayıf grupta 40 ve iyi grupta 45 anasınıfı çocuğu olmak üzere toplamda 85 çocuk araştırmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık Testi (EROT) içinde yer alan, Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi, Kelime Okuma Değerlendirme Aracı ve Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma doğruluğu açısından zayıf ve iyi grup arasında farklılık görülmezken, okuma hızı ve okuduğunu anlamada sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan çocukların zayıflara göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Akyüz (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında okul öncesi çocuklarının erken okuryazarlık gelişimleri incelenmiş ve bu becerilerin ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi araştırılmıştır. Kesitsel araştırma deseni ile gerçekleştirilen çalışmaya, 36-71 ay aralığında bulunan toplam 93 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Sesbilgisel farkındalık, yazı kavramları, alfabe bilgisi ve isim yazma becerisinin yaş değişkeninden etkilendiği görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık becerisinde çocukların en fazla sözcüğü hecelerine bölme görevini yapabildikleri en az ise son sesi tanımayı yapabildikleri ortaya koyulmuştur. Yazı kavramında, sözcük ve harflerle ilgili maddelere göre kitap kavramlarında daha başarılı oldukları bulunmuştur. Çocukların 47 aydan sonra alfabe bilgisinin ortaya çıktığı ve ilk defa isimlerini yazarken harfleri kullanmaya başladıkları görülürken, 60-71 aylık çocukların büyük bir kısmının isimlerini doğru yazabildikleri görülmüştür. Ev okuryazarlık ortamı ile çocukların kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerileri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Parpucu (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programı'nın çocukların fonolojik farkındalık/sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yapılan yarı deneysel çalışmaya deney grubunda 60-72 aylık 24 çocuk, kontrol

grubuna ise 19 çocuk dâhil edilmiştir. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Seslerin Renkli Dünyası programı çocuklara 8 hafta boyunca haftada 3 etkinlik ve her bir etkinlik birer saatlik etkinlik süreci ile uygulanmıştır. Programın etkinlikleri, sesbilgisel farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirimi farkındalığı aşamalarını içermiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre hem fonolojik farkındalık toplam puan hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Seslerin Renkli Dünyası Programı'nın etkinliklerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Altun, Tantekin Erden ve Snow (2016), tarafından yapılan araştırmada, ses ve yazı farkındalığı becerileri ev-içi kaynaklar bağlamında incelenmiştir. Araştırmaya özel okula kayıtlı 168 okul öncesi çocuğu ve ebeveynleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği, Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi ve Ev-İçi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği ve aile bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ebeveynlerin çocuklara kitap okuma süresinin hem yazı hem de ses farkındalığı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalık becerileri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki görülmüştür. Ev-içi okuryazarlık ortamlarının ve anne eğitim düzeyinin sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığını yordadığı ortaya koyulmuştur. Ev-içi okuryazarlık ortamı ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasında ilişki bulunmuştur.

Kargın, Ergül, Büyükoztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 60-72 aylık çocuklar için Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasına 60-72 aylık 403 çocuk katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Ölçek; Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere toplamda 7 alt boyuttan oluşmaktadır.

Turan ve Akoğlu (2014)'nin yaptığı araştırmada, normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuklarının mevcut fonolojik farkındalık becerileri ile erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 60-72 aylık dil

bozukluğu olan 10 çocuk ile normal gelişim gösteren 10 çocuk olmak üzere toplamda 20 çocuk dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Fonolojik Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi ve Family Literacy Questionnaire kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dil bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinde normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların kendilerine kitap okunması isteği, çocuklara kitap okuma sıklığı, çocukların okunan kitabı işaret etmesi ya da kitap hakkında konuşması, kendi kendine hikâye anlatması dil bozukluğu olan çocuklarda daha az görülmüştür.

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramına ilişkin bilgileri ve bu bağlamda sınıf içinde uyguladıkları etkinlikler incelenmiştir. Araştırmaya 17 okul öncesi öğretmeni katılmış ve veri toplama aracı olarak Erken Okuryazarlık ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin neredeyse yarısının erken okuryazarlığı okul öncesinde okuma yazma öğretilmesi olarak tanımladığı belirtilmiştir. Erken okuryazarlık bağlamında sınıf içi uygulamalarda en fazla kavram öğretimi, çizgi çalışmaları ve kitap okuma etkinliklerine yer verildiği ortaya çıkarılmıştır. Sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerileriyle ilgili etkinliklere oldukça az sayıda yer verildiği bulunmuştur. Erken okuryazarlıkla ilgili bilgi düzeyi iyi olan öğretmenlerin bu becerilerin gelişimi açısından etkinlikleri çeşitlendirebildiği ve etkinlik uygulama sıklığının daha çok olduğu ifade edilmiştir.

Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki okuma yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma 3 okul öncesi ve 3 sınıf öğretmeni dâhil edilerek öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden en çok kavram öğretimi, çizgi çalışmaları, ses farkındalığı çalışmalarının yapıldığı en az ise harf çalışmalarına yer verildiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca gerçekleştirilen sesbilgisel farkındalık çalışmalarının sadece sesli harflere yönelik çalışmalar oldukları ve diğer seslerle ilgili farkındalık çalışmalarına çok az yer verildiği belirtilmiştir.

Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014)'ın gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 48- 60 aylık (5 yaş) ve 61- 72 aylık (6 yaş) çocuklar ile çalışan 4 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında kavram çizgi ve ses çalışmaları yaptığını belirtmiştir. 6 yaş (60- 72 ay) öğretmenlerinin ses çalışmaları kapsamında sesli harflere yer verdiği ortaya konulurken, öğretmenlerin harf ve ses kavramlarını birbirinin yerine kullandığı ve bu kavramlar arasındaki farkın bilinmediği görülmüştür. Öğretmenler ilköğretime hazırlıkta, kavramların ve yazmaya hazırlık becerilerinin (çizgi becerileri) kazanılmasının önemli olduğunu ifade etmişler, fakat sesbilgisel farkındalığının önemine ilişkin görüş bildirmemişlerdir.

Feyman Gök (2013) tarafından yapılan tez çalışmasında, Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO) ölçme aracının uyarılama çalışması yapılarak sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, 103 okul öncesi sınıfı dâhil edilerek uyarılması yapılan Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı (EDOSGA)'nın geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapılan değerlendirme sonucunda araştırmaya dâhil edilen sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresi “yetersiz” ve “eksik” olarak belirlenmiştir. Bunun ardından tek denekli deneysel desende bir çalışma tasarlanmış ve EDOSGA ile belirlenen iki sınıfa; yazı tahtası, tahta kalemi ve silgisi, kelime kartı, plastik çivili harfler, harf şablonları, alfabe ve kelime yapbozu, kitap ayracı ve camsız okuma gözlüğü gibi okuryazarlık materyalleri eklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden çocukları okuryazarlık materyallerini kullanmaları için desteklemeleri istenmiştir. Araştırma verileri EDOSGA kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların erken okuryazarlık davranışlarının sıklığının arttığı görülmüştür.

Bayraktar (2013) tarafından yapılan yarı deneysel tez çalışmasında, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP) geliştirilerek bu programın 6 yaş grubundaki anasınıfı çocuklarının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri düzeyi üzerindeki ile bu programın birinci sınıftaki kalıcılık etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna 29 ve kontrol grubuna da 29 çocuk olmak üzere araştırmaya toplamda 58 çocuk dâhil edilmiştir. Program basit/ilkel okuma-yazma becerileri (yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, çizgi çalışmaları vb.)

ile sesbilgisel farkındalık becerilerine odaklanmıştır. Program birer saatlik oturumlar halinde haftada 4 oturum olmak üzere 9 hafta boyunca toplamda 36 oturum uygulanmıştır. Araştırmada öntest ve sontest için veri toplama aracı olarak "Preschool Word And Print Awareness Assessment ve Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı" (GEÇDA) kullanılmıştır. İzleme çalışması için ise, Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği, Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu ve Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın anasınıfındaki çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı yazma çalışmalarını kapsayan basit/ilkel okuma yazma gelişimleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca sözcük sayma, uyak, aynı sesle başlama, hece sayma ve aynı sesle bitiş alt boyutlarında izleme test puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde mekanik okuma, cümle yazma ve okuduğunu anlama alt boyutlarında izleme test puanlarında deney grubundaki çocukların daha başarılı olduğu görülmüştür.

Karaman (2013) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilmek amacıyla Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 48-77 ay arasında değişen toplamda toplam 473 çocuk katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçek; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlatma, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur ve toplamda 96 maddeyi içermektedir.

Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlıkla ilgili sınıf içi çalışmaları öğretmen görüşleri bağlamında incelenmiştir. Araştırmaya 28 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin yarısının sözcüklerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler yaptıkları görülürken sözcüklerin bitiş sesi, uyak farkındalığı, cümleleri sözcüklere ayırma ve hece ayırma ile ilgili çok az öğretmenin etkinlik hazırladığı ortaya çıkarılmıştır. Görsel algı, dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin çok az etkinlik yapıldığı görülürken, yazma becerileri ile ilgili çeşitli etkinliklere yer verildiği

görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik olarak en çok hikâye okuma etkinliklerini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Sarı (2012)'nin yaptığı tez çalışmasında, sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir ölçme aracı geliştirilerek bu ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması gerçekleştirilmiştir. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin norm çalışması Marmara Bölgesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 733 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında test-tekrar test güvenirlik katsayıları, iç tutarlık katsayıları ve ölçmenin standart hata değerleri hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması sürecinde; içerik, yapı ve ölçüt geçerliği gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Son hali verilen ölçek sesbilgisel farkındalıkla ilgili sekiz alt boyutu içermiştir. Birinci alt boyutta 8, diğer alt boyutlarda 10'ar test maddesi olmak üzere toplamda 78 adet test maddesinden oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutları; iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ve harfleri tanımadır.

Turan ve Akoğlu (2011)'nin yaptığı yarı deneysel çalışmada, 60-72 aylık çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi ile artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney grubuna 18, kontrol grubuna 11 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ankara Artikülasyon Testi, İşitsel Ayırt Etme Testi ve "Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi" (SFKL) kullanılmıştır. Program 15 oturumdan oluşmaktadır ve her bir oturum çocuklara 20 ile 25 dakika arasında değişen bireysel ve 30 dakikalık grup oturumları ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda, gruplar arasında artikülasyon becerileri, işitsel ayırt etme becerisi ve uyak becerileri açısından bir farklılık görülmezken, sözcük farkındalığı, sesbirim farkındalığı becerileri ve sesbilgisel farkındalık becerileri genel toplam puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya ve Gençdoğan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini uygulamaya

yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 52 okul öncesi öğretmeni katılmış ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini öğrenmek için bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda en fazla kavram çalışmalarına, onun ardından ise kitap okuma etkinliklerine yer verildiği bulunmuştur. Ses çalışmalarına ve alfabe bilgisi etkinliklerine ise oldukça az sayıda yer verildiği belirtilmiştir.

Karaman (2006) tarafından yapılan tez çalışmasında, anasınıfına giden çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri farklı sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile meslek özellikleri ve öğretmenlerinin deneyim yılı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmaya alt sosyo-ekonomik düzey için 50, orta-sosyoekonomik düzey için 56 ve üst sosyo-ekonomik düzey için de 56 olmak üzere toplamda 162 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Test of Phonological Awareness kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aynı-farklı sesi bulma ve harf-ses ilişkisi boyutları açısından orta ve üst sosyo-ekonomik düzey grubundaki çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeydekilerden daha başarılı olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada aynı-farklı sesi bulma becerisi için sadece anne öğrenim durumunun istatistiksel olarak bir farklılık oluşturduğu, bu farklılığın ise annesi lise ve yüksekokul mezunu olanlar lehine olduğu görülmüştür. Harf-ses ilişkisi için annenin ve babanın öğrenimi fark oluştururken, bu fark anneler için annesi lise ve yüksekokul mezunu olanlar lehine; babalar için ise yüksekokul ve lise mezunu olanlar lehinedir. Aynı-farklı sesi bulma becerisi için anne ve babaların mesleki özellikleri bir fark oluşturmazken, harf-ses ilişkisi için annelerde profesyonel mesleklerle uğraşan anneler lehine, babalarda ise profesyonel ve yarı profesyonel meslekler uğraşan babalar lehine bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, aynı sesi ve farklı sesi bulma boyutu açısından on üç yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sınıfında bulunan çocuklar lehine bir farklılık ortaya koyulmuştur.

Aktan Kerem (2001) tarafından yürütülen çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan Okumaya Hazırlık Programı'nın çocukların okuma gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 60-72 aylık deney grubunda 13 ve kontrol grubunda 13 çocuk katılmıştır. Hazırlanan program fonolojik duyarlılık, okuma kavramları, sözcük bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerini içermiştir. Veri toplama aracı olarak Fonolojik Farkındalık Testleri, Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Okumaya Hazırlıklı Olma Testi ve Ritim Tekrarı Testi

kullanılmıştır. Program toplam 6 hafta boyunca, haftada 4 gün ve günde 60 ile 90 dakika arasında değişen uygulamalar ile tamamlanmıştır. Araştırmanın sonuçları programın çocukların fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, sözcük bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aktan (1996) tarafından yapılan tez çalışmasında, Türkçe ve İngilizce'nin dil ve yazı sistemi özelliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık ve gelecekteki okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Türk grubu için 71 anaokulu çocuğu ve 67 birinci sınıf öğrencisi, Amerikalı grup için 25 anaokulu çocuğu ve 19 birinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Harf Tanıma Testleri (Büyük ve Küçük Harf Tanıma), Harf Kullanma Testi, Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, Türk anaokulu çocukları, Amerikalı gruba göre kelime çözümlemede başarısız olurken, ilkökul düzeyindeki çocuklar için bu durum tam tersi sonuç vermiştir. Fonolojik duyarlılık becerilerinde ise hem anaokulu hem de ilkökul düzeyi için Türk çocukları daha başarılı olmuştur. Fonolojik duyarlılık becerilerinin dilin özelliklerinden etkilenebileceği ve sesbirim-harf uyumunun aynı olmasının bir kolaylaştırıcı olduğu belirtilmiştir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde sesbilgisel farkındalıkla ilişkili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların bir kısmının çocuklar için sesbilgisel farkındalık ve erken okuryazarlık becerileri üzerine hazırlanan programların çocuklar üzerindeki etkisini araştırdığı bir kısmının ise ölçme aracı geliştirmek üzere olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlerin sesbilgisel farkındalık üzerindeki etkisinin ve okul öncesi eğitimi programı etkinlik kitabında sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinliklere yer verilme durumunun incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkökuldaki okuma yazma becerileri ile ilişkisinin ve ev-içi okuryazarlık ortamlarının sesbilgisel farkındalık üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar da yer almaktadır. Öğretmenlerin uyguladığı okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının incelendiği araştırmalar ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve çok az sayıda etkinliğe yer verdiklerini göstermektedir. Bütün bu çalışmalar değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerini sesbilgisel farkındalık açısından destekleyecek bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir.

Mesleki gelişim. Dereli (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına sunulan Üstün Yetenekli Çocuk Aday Gösterme Eğitim Programı (ÜYÇAGEP) mesleki gelişim programının öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları belirleyebilmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan yarı deneysel çalışmaya, 20 okul öncesi öğretmeni ve 20 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Program 10 modülü içeren toplamda 20 saatlik bir eğitimi içermiştir. Programının etkililiğini değerlendirmek için iki grubun da sınıflarındaki üstün yetenekli olarak düşündükleri çocukları belirlemeleri istenerek öğretmenlere Üstün Yetenekli Çocuk Algı Ölçeği (ÜYÇALÖ) uygulanmıştır. Ayrıca aday gösterilen çocuklara Stanford Binet Zekâ Testi, Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi (EPoC) ve Okul Öncesi Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programa katılan katılımcıların aday gösterdikleri çocukların Stanford Binet Zekâ Testi'nden elde ettikleri puanlarda anlamlı farklılık görülmüştür.

Erdoğan ve Haktanır (2019), TÜBİTAK 1001 projesi kapsamında gerçekleştirilen Okul Öncesi Öğretmenleri için e-Mentörlük Temelli Eğitim (e-MENTE:OÖÖ) Programı'nın öğretmenlerin mesleki alan bilgisi, sınıfıçi uygulamaları ve öğrenme ortamları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğretim yönetim sistemi içerisine yerleştirilen program, her bir 12 modül; içerik, amaçlar, modül materyalleri, e-kitaplar, videolar, modül ön görüşme soruları, modül sonu değerlendirme soruları ve mentörlük sürecinin işlemlerine destek veren tartışma sorularından oluşmaktadır. Modül başlıkları, okula hazırlık, öğrenme merkezleri ve öğretmenin rolü, öğretmenin bir günü: planlama, öğretmenin bir günü: uygulama, öğretmenin bir günü: değerlendirme, ihmal ve istismar, sınıf yönetimi I, sınıf yönetimi II, aile eğitimi, kaynaştırma, çocukları tanıma ve değerlendirme ile aile katılımıdır. Toplamda 9 mentör (araştırmacı) uygulama sürecinde yer alarak her mentör iki mentö ile beş ay boyunca uygulama sürecini yürütmüştür. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Odak Grup Görüşme Formu", "Sınıf İçi Gözlem Formu", "Doküman İnceleme Kontrol Listesi", "Okulöncesi Öğrenme Ortamı Değerlendirme Ölçeğinin yeni versiyonu (ECERS – R) kullanılmıştır. Ayrıca modül etkinlikleri ön ve son değerlendirme soruları, tartışma forumu soruları, canlı dersler, Öğretmen Gelişim Dosyaları ve e-Mentörlük Temelli Eğitim (e-MENTE: OÖÖ) Programı Genel Değerlendirme Anketi de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Programın öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme, öğrenme merkezleri ve

öğretmenin rolü, eğitimin planlanması, eğitimin uygulanması, eğitimin değerlendirilmesi ve aile katılımı modüllerine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Yapılam gözlemler ve doküman incelemeleri sonucunda ise uygulama abcerilerinin desteklendiği ortaya koyulmuştur. ECERS ölçeğine ilişkin öntest ve sontest toplam puanları açısından ise ölçeğinin özellikle mekân ve mobilya, kişisel bakım rutinleri ve etkinlikler alt boyutlarının öntest ve sontest sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Çelik (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak hazırlanan yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programlarının öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yüz yüze eğitim programı deney grubu için 14, web tabanlı deneysel grup için ise 16 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ebeveyn/Yetişkin Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV), Doğal Öğretim Süreci Bilgi Testi (DÖS-BİL), Doğal Öğretim Süreci Video Analiz Formu (DÖS Video Analiz Formu), log kayıtları, odak grup görüşmeleri, video kayıtları, DÖS yansıtma günlüğü formu, saha notları kullanılmıştır. Öğretmen eğitim programı, yüz yüze eğitim programı öğretmenlere beş hafta boyunca haftalık 1,5-2 saatlik oturumlar ile sunulurken web tabanlı eğitimde haftalık olarak kullanıcılara açılan modüllerin bireysel hızlarına göre o hafta içerisinde bitirilmesi sağlanmıştır. Programda, kitapçıklar, örnek uygulama videoları, powerpoint sunumları ve web sitesini içeren beş modüle yer verilmiştir. Bu modüller; Tanışma, Proje ve Programın Tanıtımı/Yetersizlik Türlerinin Tanım ve Özellikleri, Doğal Öğretim Sürecine Giriş/Nitelikli Yetişkin Davranışları, Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-I, Doğal Öğretim Strateji ve Teknikleri-II ve Çevresel Düzenlemeleri içermektedir. Araştırma sonucunda her iki eğitimin de; öğretmenlerin doğal öğretim bilgi, etkileşimsel davranış, serbest zaman ve sanat etkinliklerinde kullandıkları doğal öğretim stratejileri toplam puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Doğal öğretim bilgi ve serbest zaman etkinliklerinde kullanılan doğal öğretim stratejilerine ilişkin kalıcılık etki açısından ise yüz yüze eğitim programının web tabanlı eğitime göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri yapılan görüşmelerde koçluk sisteminin programa entegre edilmesi önermiştir.

Erdoğan, Yıldırım, Parpucu ve Ülkü (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine 2013 yılında güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili öğretmen destek programı sunulmuş ve bu programın öğretmenlerin uygulamalarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmaya 19 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, program bilgisi değerlendirme formu, zümre toplantıları gözlemleri ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen destek programı, beş hafta boyunca haftalık 2 saatlik oturumları içermektedir. Programın içeriği okul öncesi eğitim programı temel alınarak, günlük eğitim akışı, öğrenme merkezleri, etkinlikler, değerlendirme süreçleri ve aile katılımı ile ilgili başlıklardan oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin öğrenme merkezlerini planlama, öğrenme merkezlerinde çocukları ilgi alanına göre yönlendirmeyi daha etkin uygulamaya başladıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin sınıfıçi gözlem konusunda daha etkin kararlar alabildikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, verilen eğitimin yalnızca çalışılan gruba katkıyla sınırlı kalmadığı, meslektaş paylaşımı yoluyla diğer öğretmenlere de ulaştığı ortaya çıkarılmıştır.

Erdoğan, Genç Kumtepe, Ören, Alan, Parpucu, Erbil Kaya, Yıldırım, Ülkü (2017) tarafından yapılan araştırma ile öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve öğretmenin rolü üzerine odaklanan Uzaktan Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Program kapsamında beş farklı öğrenme modülü oluşturulmuştur. Bunlar; (1) Öğrenme Merkezlerine Genel Bakış; (2) Blok, Manipülatif ve Dramatik Oyun Merkezleri; (3) Okuma, Yazar ve Sanat Merkezleri; (4) Fen, Müzik ve Geçici Öğrenme Merkezleri ve (5) Öğrenme Merkezlerinde Öğretmenin Rolüdür. Her bir modülde ilgili konu ile ilgili 3-7 dakikadan oluşan animasyon destekli eğitim videoları ve kaynaklar (makaleler, eğitim ortamlarına ilişkin ağ bağlantıları, vb.) sunulmuş ve her bir eğitim modülü ile ilgili tartışma grupları oluşturulmuştur. Ayrıca her bir eğitim videosu için bireysel öğrenmeyi sınavan değerlendirme materyalleri de sistemde yer almıştır. Araştırmaya 86 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler uzaktan eğitim destek programının kendileri açısından yeterli ve faydalı olduğunu, destek hizmetlerinin ve etkileşim türlerini etkili bulmuşlardır. Öğretmenler sunulan platformu öğrenmeyi destekleyici materyaller, sunulan akademik ve teknik destek, sistemin ara yüzü ve meslektaşlarıyla etkileşimi kolaylaştırıcı araçlar açısından etkili

bulmuşlardır. Ayrıca kullanıcılar en çok eğitim içeriğinin animasyon destekli videolar aracılığıyla sunulmasının anlatımı somutlaştırdığını ve yanlış anlamaların da önüne geçtiğini belirtmiştir.

İşcen Karasu (2017)'nin özel eğitim alanında gerçekleştirdiği tez çalışmasında, Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programı'nın (PEGEP) okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmaya 3 okul öncesi öğretmeni ve onların sınıflarındaki 3 özel gereksinimli çocuk katılmıştır. Program önleyici sınıf yönetimi stratejilerinden övgü, tepki fırsatları ve ön düzeltme hedef stratejilerine odaklanmıştır. Program içeren yazılı materyaller sunularak yaklaşık bir saatlik sunum yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde uygulamaları video çekimiyle gözlenerek ardından öğretmenlere haftada 2-3 kez performans geri bildirimleri verilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuk davranışlarında olumlu değişikliklerin görüldüğü ve bunların izlemede de korunabildiği görülmüştür. Öğretmenlerin ise izlemede hedef stratejileri kullanımının azalmasına rağmen hala uygulama sürecinde gösterdikleri performansa yakın oldukları ortaya konulmuştur.

Demir (2016) tarafından özel eğitim alanında yapılan tez çalışmasında, sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerine sunulan öğretmen eğitim programının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deney grubuna 10, kontrol grubuna ise 8 olmak üzere toplamda 18 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. İnanılmaz Yıllar Eğitim Programı'na dayalı olarak geliştirilen program; önleyici sınıf yönetimi, sosyal etkileşimin artırılması ve problem davranışlarla baş etmeyi içeren üç modülden oluşmuştur. Program 5 hafta boyunca 1,5-2 saat aralığında değişen toplamda 6 oturum halinde öğretmenlere sunulmuştur. Program kuramsal bilgiye ek olarak belirlenen stratejilerin uygulama aşamalarını içeren video örneklerini de içermiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerinin ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin olumlu yönde değiştiği, özel gereksinimli çocuklarla olan çatışmalarının azaldığı ve bu çocuklarla olan etkileşimlerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca ödüllendirme ve öğrenme fırsatı sunma davranışlarının da daha fazla görüldüğü gözlenmiştir.

Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İşcen-Karasu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Okul Öncesinde Kaynaştırma Öğretmen Eğitimi Programı'nın öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma öntest-sontest tek grup deney öncesi desenle tasarlanmıştır. Araştırmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Programda özel gereksinimli çocukların özellikleri, performans değerlendirme ve BEP hazırlama, öğretimin bireyselleştirilmesi ve uyarlamalar, sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü, doğal öğretim, dil ve konuşmanın desteklenmesi, ailelerle iletişim ve işbirliğine yer verilmiştir. Program haftada 3 saat olmak üzere toplam 16 haftada sunular ve uygulama stratejilerini gösteren videolar ile öğretmenlere sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak öz bildirim araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin ve sınıf yönetiminde olumlu strateji kullanımının arttığı, tutumlarının iyileştiği ve özel gereksinimli çocuklarla çatışmalarının azaldığı görülmüştür. Sınıf içi uygulamalarının ise beklenen düzeyde gerçekleşmediği belirtilmiştir.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik olarak yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde bunların oldukça sınırlı bir konu alanında yapıldığı ve az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca çalışmaların bir kısmının okul öncesi eğitim programı üzerine odaklandığı bir kısmının ise özel eğitimde kaynaştırma uygulamaları ve üstün yetenekli çocukları aday gösterme üzerine eğitim içeriğine sahip olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yüzyüze ve uzaktan eğitim yöntemlerinin etkililiğinin araştırıldığı da görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan öğretmen eğitimi çalışmalarının çoğunun öğretmenlere verilen seminerler ile sınırlı kaldığı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemeye yönelik uygulamalara neredeyse yer verilmediği söylenebilir. Yapılan araştırmaların sadece birinde mentörlük diğerinde ise performans geri bildirim yönteminin kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Öğretmen eğitimi çalışmalarında sınıf içi uygulamaların danışmanlık, koçluk ya da mentörlük gibi yöntemlerle desteklenmesinin oldukça önemli olduğu düşünöldüğünde, sesbilgisel farkındalık becerisine odaklanan ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının koçluk yöntemi ile desteklendiği bu araştırmanın alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve çocukların seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubuna atanamaması nedeniyle çalışma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Deneysel araştırma, araştırmacının en az bir bağımsız değişken üzerinde değişiklik yaparak diğer ilişkili değişkenleri kontrol altına alması ile yapılan değişikliğin etkisinin gözlemlendiği araştırmalardır (Gay, Mills & Airasian, 2009). Bu çalışma hazırlanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın etkililiğini incelemeyi amaçladığı için deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'dır. Bağımlı değişkenler ise öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileridir. Eğitimin deney grubu üzerindeki etkisini karşılaştırmak için kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırma öntest-sontest kontrol grup desenindedir. Deney grubundaki öğretmenlere verilen eğitimin etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere ve çocuklara öntest ve sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenler herhangi bir eğitime ya da programa dâhil olmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra deney grubundaki öğretmenlere araştırmacı tarafından Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı uygulanmıştır. Hazırlanan program deney grubu öğretmenlerine eğitim ve koçluk oturumları ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların sonunda hem deney hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı bağımsız anaokullarında 60-72 aylık çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ile onların sınıflarında yer alan çocuklar bu araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Evren sadece 60-72 aylık çocuklarla çalışan öğretmenler ve onların sınıflarında yer alan çocuklarla sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni, 60-72 aylık çocukların sesbilgisel farkındalık becerisine ait sözcük, uyak,

hece ve sesbirim farkındalıklarının her birini gerçekleştirebilecek gelişimsel düzeye ulaşabileceklerinin alanyazın tarafından ortaya konulmasıdır (Ecenbarger, 2006). Hedef grubun 60-72 aylık çocuklardan oluşması araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin tüm alt becerilere ilişkin olarak deneyim kazabilmesini sağlayacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede belirli durumlar, nesnelere ya da kişiler için tanımlanan özellikler ölçüt olarak alınabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Deney ve kontrol grupları öğretmenlerinin araştırmanın iş takvimi sürecinde tüm yükümlülükleri yerine getirmeyi kabul etmeleri ve sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim almamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu, öğretmenlerin birbirlerinden etkilenmemesi için iki farklı anaokulundan seçilmiştir. 2 okul öncesi öğretmeni deney grubuna, 2 okul öncesi öğretmeni ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulamaları sırasında yapılan koçluk sürecinde öğretmenlere geri bildirim vermek amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin düzenli ve nitelikli bir şekilde yapılabilmesi ve deney grubunda yer alan öğretmenlere nitelikli geri bildirimler sunulabilmesi için deney grubunda yer alan öğretmen sayısı 2 ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin belirlenen ölçütlere uygunluğunu ortaya koymak amacıyla, bu dört öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili herhangi bir eğitime daha önce katılmadıkları öğrenilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi için hazırladıkları planlar da incelenmiştir. Gruplarda yer alan öğretmenlerin birbirleri ile benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur. Deney grubundaki öğretmenlerin her ikisi de 14 yıllık mesleki deneyime sahipken kontrol grubundaki öğretmenlerden biri 13, diğeri ise 14 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan ve velileri izin veren tüm çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubunda sınıflardan birinde 17 diğeri 18 olmak üzere toplam 35, kontrol grubunda ise sınıflardan birinde 18, diğeri 17 olmak üzere toplam 35 çocuk yer almıştır. Böylelikle araştırmaya toplamda 70 çocuk katılmıştır. Fakat uygulama sürecinde deney grubunda yer alan çocuklardan birine üstün zekâlı tanısı konulduğu için

çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte verilerin analize hazırlanması aşamasında kontrol grubunda yer alan iki çocuğun verileri normal dağılımın dışınada kalarak uç değer olduğu için çalışmadan çıkarılmıştır. Bu nedenle son durumda, deney grubuna 34 (17+17) ve kontrol grubuna 33 (18+15) olmak üzere çalışmaya 67 çocuk dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ve ailelerinin çeşitli özellikleri bakımından benzerlik gösterdiğini ortaya koyan tablolar aşağıda Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Özellikleri

Özellik		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	26	76,5	18	54,5
	Erkek	8	23,5	15	45,5
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	8	23,5	13	39,4
	İki çocuk	22	64,7	16	48,5
	Üç çocuk	3	8,8	4	12,1
	Dört çocuk	1	2,9	0	0
Okul öncesi eğitim alma süresi	1 yıl	1	2,9	2	6,1
	2 yıl	12	35,3	9	27,3
	3 yıl	15	44,1	17	51,5
	4 yıl	5	14,7	0	0
Evde bilgisayar/tablet bulunma durumu	Hayır	2	5,9	1	3,0
	Evet	32	94,1	32	97,0
İnternet bağlantısı	Hayır	4	11,8	4	12,1
	Evet	30	88,2	29	87,9
Kitaplık durumu	Evet	9	26,5	7	21,2
	Hayır	24	70,6	25	75,8
Çocuğun kendisine kitap okunmasını isteme durumu	Neredeyse hiç	2	5,9	2	6,1
	Ayda bir iki defa	1	2,9	5	15,2
	Haftada bir iki defa	12	35,3	6	18,2
	Neredeyse her gün	19	55,9	20	60,6
Bilgisayar/Tablet başında geçirilen günlük ortalama süre (dk)	Minimum		0		0
	Maksimum		240		120
	Ortalama		46,62		53,06

	Standart sapma	48,033	42,717
Televizyon izleme günlük ortalama süre (dk)	Minimum	0	0
	Maksimum	240	180
	Ortalama	75,15	73,64
	Standart sapma	53,95	48,91
Ortalama resimli çocuk kitabı sayısı	Minimum	2	3
	Maksimum	150	300
	Ortalama	35,79	64,30
	Standart sapma	31,19	63,35

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunda 26’sı kız, 8’i erkek toplam 34 çocuk, kontrol grubunda ise 18’i kız, 15’i erkek olmak üzere toplam 33 çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan çocukların %76,5’i kız, %23,5’i erkektir. Kontrol grubunun ise %54,5’i kız, %45,5’i erkek çocuklardan oluşmaktadır. Kardeş sayıları incelendiğinde ise deney grubunda (%65) ve kontrol grubunda (%49) en çok iki çocuk oldukları görülmektedir. Çocukların deney grubunda (%44) ve kontrol grubunda (%51) okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri en çok üç yıldır. Deney grubunun %94’ünde, kontrol grubunun ise %97’sinde bilgisayar ya da tablet vardır ve her iki grubun da %88’nin evinde internet bağlantısı bulunmaktadır. Deney grubunun %70’inde, kontrol grubunun ise %75’inde kitaplık bulunmaktadır. Çocuğun kendisine neredeyse her gün kitap okunmasını isteme durumu deney grubunun %56’sında, kontrol grubunun ise %61’inde görülmektedir. Deney grubu çocukların bilgisayar ya da tablet başında vakit geçirme süresi günde ortalama 47 dakika iken, kontrol grubunda 33 dakikadır. Deney grubundaki çocuklar günde ortalama 75 dakika televizyon izlerken, kontrol grubundakiler 73 dakika izlemektedir. Çocukların sahip olduğu ortalama resimli kitap sayısı deney grubunda 35, kontrol grubunda 64’tür.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ailelerine Ait Özellikleri

Özellik	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	0	0	0	0
	Ortaokul mezunu	2	5,9	4	12,1
	Lise mezunu	13	38,2	6	18,2

	Üniversite mezunu	19	55,9	20	60,6
	Lisansüstü	0	0	3	9,1
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	2	5,9	0	0
	Ortaokul mezunu	2	5,9	1	3,0
	Lise mezunu	12	35,3	11	33,3
	Üniversite mezunu	17	50,0	18	54,5
	Lisansüstü	1	2,9	3	9,1
Anne çalışma durumu	Çalışmıyor	12	35,3	11	33,3
	Çalışıyor	22	64,7	22	66,7
Baba çalışma durumu	Çalışmıyor	1	2,9	1	3,0
	Çalışıyor	33	97,1	32	97,0
Ailenin gelir düzeyi*	Düşük (0-2014 TL arası)	0	0	1	3,0
	Orta (2015-6561 TL arası)	26	76,5	28	84,8
	Yüksek (6562 TL ve üstü)	8	23,5	4	12,1
		Deney grubu		Kontrol grubu	
Evdeki ortalama yetişkin kitabı sayısı	Minimum	0		0	
	Maksimum	200		600	
	Ortalama	52,76		103,97	
	Standart sapma	57,24		155,56	
Ev-içi Okuryazarlık Ölçeği puanı	Minimum	86		101	
	Maksimum	185		176	
	Ortalama	148,76		151,79	
	Standart sapma	21,0		17,99	
Ebeveynlerin haftalık ortalama çocuğa resimli kitap okuma süresi (dk)	Minimum	5		0	
	Maksimum	200		420	
	Ortalama	69,71		85,15	
	Standart sapma	56,1		91,536	
Ebeveynlerin haftalık çocuğa kitap okuma sıklığı (defa)	Minimum	0		0	
	Maksimum	10		15	
	Ortalama	4,24		4,70	
	Standart sapma	2,618		3,477	

* Ailelerin aylık geliri, verilerin toplandığı ay olan Mart 2019 açlık sınırı değerine göre (Türk-İş, 2019) sınıflandırılmıştır.

Tablo 2’de ebeveynlerin demografik bilgileri incelediğinde, deney grubunda (%56) ve kontrol grubunda (%61) yer alan annelerin çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde deney (%50) ve kontrol (%54) grubunda bulunan babaların büyük bir kısmı da üniversite mezunudur. Deney grubunda bulunan annelerin yaklaşık %65’inin, kontrol grubundakilerin ise %67’sinin çalıştığı görülmektedir. İki grupta yer alan babaların %97’si çalışmaktadır. Aile aylık gelir düzeyleri bakımından, deney grubundaki ailelerin %76,5’inin ve

kontrol grubundaki ailelerin %84,8'inin en çok 2015-6561 TL arasında aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Evdeki ortalama yetişkin kitabı sayısı; deney grubu için 53, kontrol grubu için 104'tür. Ev-içi Okuryazarlık Ölçeği puanı ortalaması; deney grubu için 149, kontrol grubu için 152'dir. Ebeveynlerin haftalık ortalama çocuğa resimli kitap okuma süresi; deney grubu için 70, kontrol grubu için ise 85 dakikadır. Ebeveynlerin haftalık çocuğa kitap okuma sıklığı (defa); deney grubu için 4, kontrol grubu için ise 5'tir.

Veri Toplama Araçları

Çocuk Genel Bilgi Formu. Çocuk genel bilgi formunda çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, aile geliri, evde bulunan kitap sayısı ve çocukla geçirilen kitap okuma süresi ile ilgili çeşitli sorular vardır. EK-B'de sunulan Çocuk Genel Bilgi Formu'nda toplam 26 soru yer almaktadır.

Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (Home Literacy Environment Questionnaire). Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (HLEQ), Marjanovic Umek vd., (2005) tarafından ev okuryazarlığı bağlamının ve çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşimlerin farklı yönlerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçek aileler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, varyansın % 54,1'ini açıklayan 32 maddeden oluşan beş boyutu temsil etmektedir. Bu beş boyut dil ve açıklama kullanımını destekleme (Stimulation to use language, explanation), çocuklara kitap okuma, kütüphane ve tiyatroya gitme (Reading books to the child, visiting the library and puppet theatre), etkinliklere katılım ve konuşma (Joint activities and conversation), etkileşimli kitap okuma (Interactive reading), potansiyel gelişim alanını uyarmadır (Zone-of-proximal-development stimulation). Altun (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Türkçe versiyonu için Cronbach's Alfa katsayısı 0.89'dur. Beş faktör 32 maddeyi içermektedir ve bu faktörler, Türk versiyonuna göre varyansın % 48.7'sini açıklamıştır. Beş faktörün Cronbach's Alfa katsayısı sırayla, 0.84, 0.82, 0.83, 0.76, 0.75, 0.79'dur. Ölçek 6'lı Likert tipinde hazırlanmıştır. 1 Hiçbir zaman, 2 Nadiren, 3 Bazen, 4 Sık sık, 5 Genellikle, 6 Her zaman'ı tanımlamaktadır. Bu çalışmada ölçekten elde edilen toplam puan değerlendirilmiştir. Ölçeğe ilişkin kullanım izni EK-C'de verilmiştir.

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu. Bu formda örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin öğrenim durumu, deneyim yılı, sesbilgisel farkındalığa ilişkin daha önce bir ders alıp almadığı ya da seminere, atölye çalışmalarına katılıp katılmadığına ilişkin olarak toplam 7 soru yer almaktadır. Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu EK-Ç'de sunulmuştur.

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı. Alanyazından elde edilen bilgiler (Christie, 2007; Vukelich, Christie & Enz, 2008; Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Guidry, 2003; Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008; Torgesen & Mathes, 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998) ve çalışmalarda kullanılan ölçme araçları (Brady vd., 2009; Jaskolski, 2013; McLahlan & Arrow, 2014; Neuman & Cunningham, 2009; Powell vd., 2010) da incelenerek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili pedagojik içerik bilgisini değerlendirecek bir ölçme aracı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ölçme aracı okul öncesi eğitimi alanında beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar ölçme aracının maddelerinde ifadelerin anlaşılabilirliğine ilişkin birkaç öneri dışında maddelerin tamamının uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçme aracı çalışma grubundan bağımsız üç okul öncesi öğretmenine sunularak anlaşılmayan ifadelerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda son hali verilen ölçme aracı 3 doğru yanlış, 7 çoktan seçmeli ve 12 açık uçlu olmak üzere toplamda 22 sorudan oluşmaktadır. Soruların puanlaması doğru ise 1, yanlışsa 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracı EK-D'de sunulmuştur.

Ölçme aracına ilişkin uzmanlardan elde edilen görüşlerin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Bunun için öncelikle ölçme aracındaki maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli/Uygun" görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği alınarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005, s.2). Elde edilen sonuçlarda, ölçme aracındaki 22 maddenin de KGO'sunun 1 değerini aldığı bulunmuştur (Buna ilişkin detaylı bilgi EK-E'de yer alan Tablo 15'te sunulmuştur). Kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) .05 anlamlılık düzeyinde 5 uzman için .99 olarak belirlenmiştir (Veneziano & Hooper, 1997). KGO değerinin KGÖ değerinin üstünde olması nedeniyle tüm maddelerin ölçme aracında kullanılması uygun görülmüştür. Ayrıca Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) de hesaplanmıştır. KGİ, ".05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak

maddelerin toplam KGO ortalamaları” hesaplanarak bulunmaktadır (Yurdugül, 2005, s.2). KGİ değeri 1,00 olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan KGİ değerinin minimum KGÖ değeri olarak belirlenen değerden büyük olduğu ($KGİ > KGO$) tespit edildiği için ölçme aracının kapsam geçerliği anlamlı bulunmuştur (Yurdagül, 2005). Tüm bu sonuçlara göre Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı'nın kapsam geçerliğini sağladığı görülmüştür.

Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi. Alanyazından elde edilen bilgiler ve çalışmalarda kullanılan ölçme araçları da incelenerek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesinde öğretmenlerin; sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamaları için uygulama sürecinde dikkat etmesi gereken noktalar yer almaktadır. Hazırlanan kontrol listesinin son hali okul öncesi eğitim alanında uzman beş akademisyenden alınan görüşler ile oluşturulmuştur. Uzmanlar kontrol listelerinde yer alan maddelerin tamamını uygun bulmuştur. Sadece dört kontrol listesinde de ortak olan çocukların hepsinin ilgili görevde başarılı olup olmadığına ilişkin maddenin ilgisiz olduğu noktasında uzmanlar görüş bildirmiştir. Bu nedenle bu madde çıkarılarak sesbilgisel farkındalık aşamalarına uygun yönergelerin verilip verilmediğini değerlendirmek amacıyla yeni bir madde eklenmesi tüm uzmanlar tarafından önerilmiştir. Bu nedenle tüm aşamaların kontrol listelerine yönergelere ilişkin bir madde eklenmiştir. Deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında gerçekleştirdikleri sesbilgisel farkındalık etkinlikleri gözlemleri hazırlanan kontrol listesi ile yapılmıştır. Daha sonra kontrol listesi üzerinden öğretmenlere geri bildirimler verilmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Uygulama Kontrol Listesi EK-F'de yer almaktadır.

Ölçme aracına ilişkin uzmanlardan elde edilen görüşlerin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile elde edilmiştir. Maddelerin kapsam geçerlilik oranı (KGO) “Gerekli/Uygun görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği” formülüne göre hesaplanmıştır (Yurdugül, 2005, s.2). Sözcük ve uyak farkındalığına ilişkin 6'şar maddenin, hece ve sesbirimi farkındalığına ilişkin 7'şer maddenin KGO'nun 1 değerini aldığı bulunmuştur (Buna ilişkin detaylı bilgi EK-G'de yer alan Tablo 16'te sunulmuştur). Kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) .05 anlamlılık düzeyinde 5 uzman için .99'dur (Veneziano & Hooper, 1997). KGO değerinin KGÖ değerinin üstünde olduğu için

tüm maddelerin kontrol listesinde kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) de hesaplanmıştır. KGİ, “.05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları” formülüne göre elde edilmiştir (Yurdugül, 2005, s.2). KGİ değeri 1,00 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan KGİ değerinin minimum KGÖ değeri olarak belirlenen değerden büyük olduğu tespit edildiği için ölçme aracının kapsam geçerliği anlamlı bulunmuştur ($KGİ > KGO$) (Yurdagül, 2005). Tüm bu sonuçlara göre Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi'nin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ).

Sesbilgisel farkındalığı ölçmek için kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından geliştirilmiştir. EÇDFDÖ'nün norm çalışması Marmara Bölgesinde 733 çocuğa uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin özgün dili Türkçedir. Ölçek, sesbilgisel duyarlılığın sekiz alt boyutunu içermektedir. Birinci alt boyutta 8, diğer alt boyutlarda 10'ar test maddesi olmak üzere toplamda 78 adet test maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ve harfleri tanımadır.

Çocukların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğruysa (1), yanlışsa (0) olarak cevap anahtarına kodlanmaktadır. Test çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Her çocuk için uygulama süresi yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Ölçeğin test-tekrar test katsayıları .975 ile .433 arasında değişim göstermiştir. Ölçeğin toplam puanlarının iç tutarlılık katsayıları .9611 (Cronbach alfa) ile .8474 (Guttman) arasındadır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait iç tutarlık Cronbach alfa katsayıları ise şöyledir: İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme 0.822, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme 0.971, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme 0.864, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme 0.867, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme 0.783, bir kelimeyi hecelere ayırabilme 0.902, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme 0.923, harfleri tanıma

0.93.0. Bu sonuçlar, ölçeğin hem tüm alt boyutları hem de bir bütün olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek kullanım izni EK-Ğ'dedir.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT). Erken Okuryazarlık Testi Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, Alıcı Dil İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık, Dinlediğini Anlama olmak üzere 7 üst boyut ve 10 alt boyutta toplam 102 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 144'ünün alt, 119'unun orta ve 140'ünün ise üst sosyo-ekonomik çevreden belirlendiği toplam 403 çocukla gerçekleştirilmiştir. EROT'a verilen doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmaktadır. Yapı geçerliğine ilişkin yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen bulgular EROT'un yedi alt testten oluşan bir yapıda olduğunu, her bir alt test içerisinde yer alan boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.43 ile 0.93 arasında değiştiğini ve alt testlerin de kendi içlerinde beklenen uyumu verdiğini göstermiştir. Bu sonuçlar temelinde EROT'un yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Araştırmacı ölçeğin kullanımı için eğitim almıştır. Alınan eğitime ilişkin sertifika ve ölçek kullanım izni EK-H'de sunulmuştur.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu anket deney grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı ile ilgili genel görüşlerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Hazırlanan anketin son hali okul öncesi alanında uzman beş akademisyenin görüşleri ile oluşturulmuştur. Anket program, öğrenme materyalinin içeriği, eğitimci desteği, motivasyon ve memnuniyet bağlamında değerlendirmelere yönelik 5'li Likert tipi değerlendirmeyi içeren 20 madde, bir 10'lu derecelendirme sorusu ve bir açık uçlu sorudan oluşan toplam 22 maddeyi kapsamaktadır. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi EK-I'de yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Ankara İl Milli Eğitim

Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-J ve EK-K). Ayrıca veri toplama sürecinde kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri (EK-C, EK-Ğ ve EK-H) ve gerekli ölçek uygulama eğitimleri (EK-H) alınmıştır. Ardından araştırmaya katılım için öğretmen, aile ve çocuk onamları alınmıştır (EK-A). Aşağıda ayrıntıları ile açıklanan veri toplama sürecine ilişkin aşamalar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Veri Toplama Süreci

Veri toplama zamanı	Verinin Kimden Elde edildiği	Veri toplama aracı	Veri toplama tarihi
Pilot uygulama	Öğretmen	Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi	4-15 Mart 2019
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Öncesi	Aile	Çocuk Genel Bilgi Formu Ev-İçi Okuryazarlık Ölçeği	4-8 Mart 2019
	Öğretmen	Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı	
	Çocuk (Araştırmacı tarafından uygulanmıştır)	Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	11-22 Mart 2019
	Öğretmen	Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı	25 Mart -19 Nisan 2019
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Süreci	Öğretmen (Araştırmacı tarafından doldurulmuştur)	Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi	1 Nisan -15 Mayıs 2019
	Çocuk (Araştırmacı tarafından uygulanmıştır)	Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)	16 -31 Mayıs 2019
Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Sonrası	Öğretmen	Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi	15-18 Mayıs 2019

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Öncesi.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanmasında öncelikle çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların ailelerine Çocuk Genel Bilgi Formu verilerek çocuklara ilişkin özelliklerin belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca ailelerin ev okuryazarlığı bağlamının ve çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşimlerinin farklı yönlerini değerlendirmek için, aileler Ev-İçi Okuryazarlık Ölçeğini (Altun, 2013) doldurmuştur.

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu ile öğretmenlerin, sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili ön bilgileri ve gereksinimleri elde edilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisini ölçmek için Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı uygulanmıştır. Bu süreçler 4-11 Mart 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmek için ise Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Sarı & Acar, 2013) kullanılmıştır. Bununla birlikte çocukların sözcük bilgisine ilişkin becerilerini ölçmek amacıyla da, Erken Okuryazarlık Testi (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015) kullanılmıştır. Bu iki test deney ve kontrol grubundaki çocuklara 11-22 Mart 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Öntest uygulaması öncesinde sınıflarda çocuklar ile tanışılarak nasıl bir uygulama yapılacağı ile ilgili onlara kısaca bilgi verilmiştir. Ölçekler her bir çocukla bire bir sınıf ortamının dışında, gürültüden uzak, okul içindeki bir odada yapılmıştır. Bu nedenle ölçekler uygulanırken her bir çocuk sınıftan tek tek alınarak belirlenen odaya götürülmüştür. Ölçek uygulaması için öncesinde odada çocukların dikkatini dağıtacak nesnelerin kaldırılmasına dikkat edilmiş, aydınlatma, ışık, ses ve oturma ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Her iki test arda arda uygulanmıştır. Bu iki testin uygulanması her bir çocuk için çocukların bireysel özelliklerine göre değişmekle birlikte, yaklaşık 20-30 dakika arasında tamamlanmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Süreci.

Öntestlerin uygulanmasından sonra deney grubu öğretmenlerine Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı gerçekleştirilmiştir. Programın hazırlanma süreci ve oturum planları "Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Hazırlanması" başlığı altında, nasıl uygulandığı ise "Sesbilgisel Farkındalık Mesleki

Gelişim Programı'nın Uygulanması" detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Program öğretmenlere belirlenen oturumlar ile verilen eğitim sürecini ve ardından öğretmenlerin sınıflarındaki etkinlik uygulamalarında yapılan koçluk sürecini kapsamaktadır. Eğitimler altı oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlardan dördü kuramsal bilgiye ek olarak uygulamaya yönelik çalışmaları içermektedir. Bu nedenle bu dört oturumun her birinden sonra öğretmenlerin sınıf içi etkinlik uygulamaları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve bu süreçte öğretmenlere koçluk yapılmıştır.

Öğretmenlere 6 oturumda verilen eğitim 25 Mart- 19 Nisan 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin bilgilerini değerlendirmek için Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı eğitim sürecini kapsayan 25 Mart-19 Nisan 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

İlk iki oturumun uygulamaya yönelik bir içeriğe sahip olmaması nedeniyle koçluk sürecine 3. oturum ile başlanılmıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin sınıf içi etkinlik uygulamalarına ilişkin olarak yapılan koçluk ise, 1 Nisan 2019 tarihinde başlamış ve 15 Mayıs 2019 tarihinde öğretmenlerin son oturuma ilişkin etkinlikleri uygulaması ile tamamlanmıştır. Koçluk sürecinde öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları sesbilgisel farkındalık etkinlik uygulamaları ise, 1 Nisan- 17 Mayıs 2019 tarihleri arasında Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Uygulama Sonrası.

Programın uygulamasının bitmesinden sonra, öntest uygulanması sırasındaki ortam ve koşullarda hem deney hem de kontrol grubunda yer alan çocuklara Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Sarı & Acar, 2013) sontest olarak 16-31 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini almak amacıyla Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi uygulanmıştır. Bu anket 15-18 Mayıs 2019 tarihleri arasında öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Hazırlanması

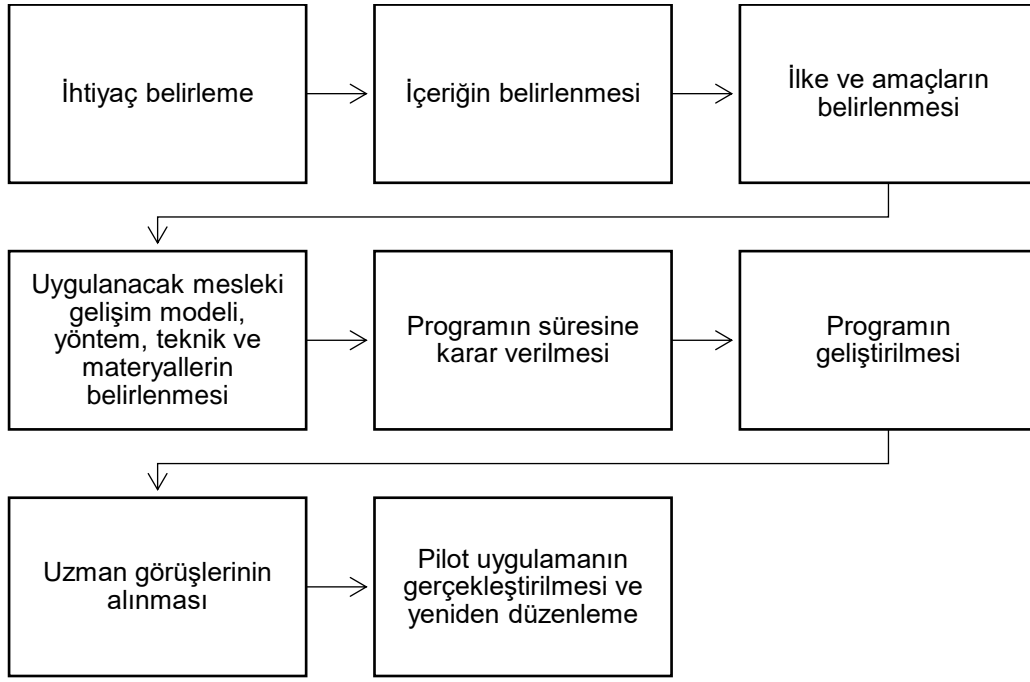
Öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programlarının niteliğini etkileyen etkenler olduğu bilinmektedir. Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) bu etkenler yedi başlık altında

toplanmıştır. Bu etkenler programın; içerik odaklı olması, aktif öğrenmeyi içermesi, işbirliğine dayalı olması, etkili uygulama için modelleri ve modellemeyi içermesi, koçluk ve uzman desteği sağlaması, geri bildirim ve yansıtmaya yer vermesi ve programın yeterli sürede devam ettirilmesi. Tezin kuramsal temelinde de etkili mesleki gelişimin özellikleri başlığında detaylıca açıklanan bu etkenler program oluşturma sürecinde yol gösterici olmuştur:

- Programın içerik odaklı olması bağlamında; kuramsal alanyazın ve yapılan çalışmalarda mesleki gelişim programlarının içerikleri incelenmiş ve öğretmenlerin ihtiyaçları analiz edilerek Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı hazırlanmıştır. Buna ilişkin olarak yapılanlar aşağıdaki “İhtiyaç belirleme” ve “İçeriğin belirlenmesi” aşamalarında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Aktif öğrenmeyi sağlamak için, konu ile ilgili kuramsal bilginin ardından öğretmenlere çocukların gelişim düzeylerine göre sunulabilecek etkinlik örnekleri etkileşimli bir biçimde öğretmenlerle birlikte modellenmiştir. Bunun nasıl yapıldığına ilişkin detaylı açıklamalar “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması” başlığı altında sunulmuştur.
- İşbirliğine ilişkin olarak, programa katılan deney grubundaki öğretmenler sınıf içinde yapılacak etkinlikleri sınıfta yer alan çocukların ilgileri doğrultusunda birbirileri ve araştırmacı ile birlikte beyin fırtınası yaparak seçmiş ve düzenlemiştir. Bu sürecin nasıl yürütüldüğü “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması” başlığı altında incelenebilir.
- Programda sunumlar, video izleme, sesbilgisel farkındalık aşamaları ve zorluk derecelerine göre etkinlik planı örnekleri, eğitsel materyallerin kullanımı, çocukların sesbilgisel farkındalık gelişim aşamalarını gösteren şekiller ve etkinliklerin zorluk düzeyini etkileyen unsurların neler olduğunu gösteren tablolar ve bazı etkinlikler için çocukların çoğunlukla yaptıkları hata örnekleri gibi çeşitli modeller kullanılmıştır. Ayrıca teorik olarak aktarılan bilginin etkinlik uygulama sürecinde nasıl yapılması gerektiği öğretmenlere modellenerek araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Buna ilişkin örnek ve detaylı açıklamalar “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması” başlığı altında bulunmaktadır.

- Koçluk ve uzman desteği sağlaması açısından Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programında mesleki gelişim modellerinden koçluk ve bilimsel kanıt temelli koçluk modellerinden de öğretim koçluğu modeli temel alınmıştır. Bu modelin neden seçildiği aşağıda “Uygulanacak mesleki gelişim modeli, yöntem, teknik ve materyallerin belirlenmesi” aşamasında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- Geri bildirim ve yansıtma ise programın eğitim ve koçluk oturumlarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim oturumlarının sonunda öğretmenlere sorulan oturum sonu değerlendirme sorularına verdikleri cevaplara geri bildirimler verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik uygulamalarına koçluk oturumlarında geri bildirimler sunulmuştur. Bu geri bildirim ve yansıtmanın nasıl yapıldığına “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması” kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir.
- Programın yeterli sürede devam ettirilmesi noktasında öğretmenlere toplamda beş saatlik bir eğitim verilmiştir ve her bir öğretmene yaklaşık 10 saat koçluk yapılmıştır. Buna ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda “Programın süresine karar verilmesi” aşamasında bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerini sesbilgisel farkındalık açısından geliştirerek öğretmenleri ve çocukları desteklemeyi amaçlayan öğretim koçluğu modeline dayanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın geliştirilmesinde ve uygulamasında birbirini izleyen belirli aşamalara yer verilmiştir. Bu aşamalar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın geliştirilme aşamaları

1.aşama - İhtiyaç belirleme. Alanyazında hem yurtdışında hem de yurtiçinde yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığına yönelik etkinliklere yeterince yer vermediklerini ve bu konuda yetersiz bilgi düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Cheesman, McGuire, Shankweiler & Coyne, 2009; Cunningham & Zibulsky, 2009; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Bahap-Kudret, 2014; Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Hindman & Wasik, 2008; Mather, Bos, & Babur, 2001; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Robbins, 2000; Parpucu & Güler Yıldız, 2020; Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008; Spencer, Schuele, Guillot & Lee, 2008; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008).

Çalışma grubuna sunulan Öğretmen Genel Bilgi ve İhtiyaç Formu değerlendirildiğinde öğretmenlerin tamamının lisans eğitiminde sesbilgisel farkındalıkla ilgili herhangi bir ders almadıkları ve bu konu ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunluğu “Sesbilgisel farkındalıkla ilgili sınıfıçi çalışmalar yapıyor musunuz?” sorusuna sadece ilk sesi bulma ile ilgili çalışmalar yaptıklarını, bir kısmı ise hiç çalışma yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenler sesbilgisel farkındalığa ilişkin eğitim ihtiyaçları sorulduğunda ise çalışma kâğıtları dışında sınıfıçi uygulamalara yönelik

örneklere ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevaplarında kuramsal bilgi ihtiyacına yönelik herhangi bir eğitim beklentisine rastlanmamıştır.

Buna ek olarak öğretmenlere Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı sunulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme aracında yer alan açık uçlu sorulara bilmiyorum şeklinde yanıt verdikleri, çoktan seçmeli ve doğru yanlış sorularının ise çok büyük bir kısmını boş bıraktıkları ya da yanlış yanıt verdikleri görülmüştür. Bu sonuç her ne kadar öğretmenler kuramsal bilgiye ihtiyacı olduğunu belirtmese de öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin yetersiz ve yanlış bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda çalışma grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili kuramsal bilgi ve uygulamaya yönelik deneyimlerinin yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerisinin tüm aşamalarını dikkate alarak etkinlikler hazırlamadığı ve uygulamadığı söylenebilir.

2.aşama - İçeriğin belirlenmesi. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından hazırlanan Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda programın içerik odaklı olması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda programın belirli bir konuya odaklanması, ilgili öğretme stratejilerine yer vermesi, sınıf bağlamlarında öğretmenin öğrenmesini desteklemesi gerekmektedir.

Bu programın içeriği belirlenirken öncelikle sesbilgisel farkındalıkla ilgili kuramsal alanyazın incelenmiştir (Christie, 2007; Vukelich, Christie & Enz, 2008; Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Guidry, 2003; Phillips, Menchetti & Lonigan, 2008; Torgesen & Mathes, 2000; Whitehurst & Lonigan, 1998). Kuramsal alanyazın incelenirken sesbilgisel farkındalığın, tanımı, kapsamı, gelişimsel aşamaları, sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlikler hazırlarken ve uygularken dikkat edilmesi gerekenler üzerinde odaklanılmıştır. Ardından etkisi deneysel desende standart ölçme araçları ile değerlendirilmiş mesleki gelişim çalışmaları araştırılmıştır. Bu çalışmalarda okul öncesi eğitimde dil ve erken okuryazarlıkla ilgili içerisinde sesbilgisel farkındalık becerisine yer verilen mesleki gelişim programlarının içerikleri incelenmiştir (Al Otaiba vd., 2011; Algozzine vd., 2011; Buysse vd., 2010; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, & Russell, 1995; Dickinson & Caswell, 2007; Domitrovich vd., 2009; Flowers, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2007; Fukkink & Tavecchio,

2010; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012; Girolametto vd., 2003; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Grace vd., 2008; Koh & Neuman, 2009; Landry vd., 2009; Landry, Swank, Anthony, & Assel, 2011; McCollum, Hemmeter & Hsieh, 2013; McCutchen vd., 2002; McLachlan & Arrow, 2014; Neuman & Cunningham, 2009; Neuman & Wright, 2010; Piasta vd., 2012, Cabell vd., 2011; Powell vd., 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik vd., 2006; Wasik & Hindman, 2011). İncelenen bu programlarda ortak olarak erken okuryazarlık becerilerinin ele alındığı, sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemine ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamına yer verildiği görülmüştür. Hem kuramsal alanyazın hem de programların ele aldığı konular ele alınarak Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın eğitim içeriğinin şu alt başlıkları içermesi planlanmıştır:

- Okul öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık becerileri (Yazı farkındalığı, Sözcük bilgisi ve anlama, Alfabe ve harf bilgisi, Sesbilgisel farkındalık),
- Sesbilgisel farkındalığın tanımlanması,
- Sesbilgisel farkındalığın önemi,
- Türkçenin sesbilgisel özellikleri,
- Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı,
- Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamaları ve görevleri ile görevlerin zorluk seviyeleri,
 - Sözcük farkındalığı, görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri,
 - Uyak farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri
 - Hece farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri
 - Sesbirimi farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri
- Eğitim planı hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler.

3.aşama - İlke ve amaçların belirlenmesi. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın içeriği dikkate alınarak programın genel ilkeleri ve amaçları ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu kapsamda programın ilkeleri şunlardır:

- Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranış düzeyinde yeterliliklere sahip olmasını hedefler.

- Öğretmenlerin bu konudaki ilgi ve ihtiyaçları ile çocukların sesbilgisel farkındalıkla ilgili gelişim aşamaları programın temelini oluşturur.
- Hazırlanan program sesbilgisel farkındalık becerisinin sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamalarını kapsar.
- Sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin kuramsal düzeyde bilgi sağlamanın yanı sıra uygulama örneklerine de yer verilerek öğretmenlere uygulama yapma fırsatı sunar.
- Program etkili mesleki gelişimin etkileyen etkenler dikkate alınarak oluşturulmuştur (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Bu noktada program içerik odaklı, aktif öğrenmeye ve işbirliğine fırsat veren, öğretim modellerinin ve modellemenin kullanıldığı, koçluk desteğinin sunulduğu, geri bildirim ve yansıtma süreçlerini içeren yeterli bir süre gözetilerek hazırlanmıştır.
- Programda öğretmenlere yapılan öğretim koçluğu ise tezin alanyazın ve programın koçluk oturumlarının uygulanması ile ilgili kısımlarda detaylı bir şekilde açıklanan etkili koçluk bileşenleri ve öğretim koçluğunun ilkelerine dayanmaktadır (Knight, 2012).

Öğretmenlere sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili bilgi ve uygulama becerisini kazandırmayı hedefleyen programın amaçları ise şunlardır:

- Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık becerilerinin neler olduğunu açıklayabilmek,
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin tanımını söyleyebilmek,
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin önemini açıklayabilmek,
- Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı, gelişimsel sırasını açıklayabilmek,
- Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamalarının, görevlerinin ve görevlerin zorluk seviyelerinin neler olduğunu açıklayabilmek,
- Türkçenin sesbilgisi özelliklerini açıklayabilmek,
- Eğitim etkinlikleri planlarken dikkat edilmesi gerekenleri açıklayabilmek,

- Sözcük farkındalığının ne olduğunu söyleyebilmek,
- Sözcük farkındalığının görevlerini ve görevlere ilişkin zorluk seviyelerini açıklayabilmek,
- Sözcük farkındalığına ilişkin olarak çocukların gelişimine uygun etkinlik planları hazırlayabilmek,
- Sözcük farkındalığına ilişkin olarak uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmek,
- Uyak farkındalığının ne olduğunu söyleyebilmek,
- Uyak farkındalığının görevlerini ve görevlere ilişkin zorluk seviyelerini açıklayabilmek,
- Uyak farkındalığına ilişkin olarak çocukların gelişimine uygun etkinlik planları hazırlayabilmek,
- Uyak farkındalığına ilişkin olarak uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmek,
- Hece farkındalığının ne olduğunu söyleyebilmek,
- Hece farkındalığının görevlerini ve görevlere ilişkin zorluk seviyelerini açıklayabilmek,
- Hece farkındalığına ilişkin olarak çocukların gelişimine uygun etkinlik planları hazırlayabilmek,
- Hece farkındalığına ilişkin olarak uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmek,
- Sesbirimi farkındalığının ne olduğunu söyleyebilmek,
- Sesbirimi farkındalığının görevlerini ve görevlere ilişkin zorluk seviyelerini açıklayabilmek,
- Sesbirimi farkındalığına ilişkin olarak çocukların gelişimine uygun etkinlik planları hazırlayabilmek,
- Sesbirimi farkındalığına ilişkin olarak uygun etkinlikleri gerçekleştirebilmek.

4.aşama – Uygulanacak mesleki gelişim modeli, yöntem, teknik ve materyallerinin belirlenmesi. Uygulanacak mesleki gelişim modeli, yöntem, teknik ve materyalleri belirlenirken alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgisini ve uygulama becerilerini destekleyen araştırmaların mesleki

gelişim programlarının yöntemleri incelenmiştir. Bu araştırmaların deneysel desende planlanmış olmasına ve araştırma sonuçlarının standart ölçme araçları ile değerlendirilmiş olmasına dikkat edilmiştir (Al Otaiba vd., 2011; Algozzine vd., 2011; Buysse vd., 2010; Cabell vd., 2011; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, & Russell, 1995; Dickinson & Caswell, 2007; Domitrovich vd., 2009; Flowers, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2007; Fukkink & Tavecchio, 2010; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012; Girolametto vd., 2003; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Grace vd., 2008; Koh & Neuman, 2009; Landry vd., 2009; Landry, Swank, Anthony, & Assel, 2011; McCollum, Hemmeter & Hsieh, 2013; McCutchen vd., 2002; McLachlan & Arrow, 2014; Neuman & Cunningham, 2009; Neuman & Wright, 2010; Piasta vd., 2012; Powell vd., 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik vd., 2006; Wasik & Hindman, 2011). İncelenen çalışmalardan sadece bir kısmı dışında (Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; McLachlan & Arrow, 2014) tamamında koçluk yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerini destekleyen mesleki gelişim programlarında kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırıldığı çalışmalarda da eğitim içeriği ile birlikte sınıf ortamında öğretmenlere koçluk yapmanın daha etkili olduğu göze çarpmaktadır (Koh & Neuman, 2009; Landry vd. 2009; Neuman & Cunningham, 2009). Erken okuryazarlık ve dille ilgili öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının sonuçlarını etkileyen değişkenlerin etkisinin incelendiği metanaliz çalışmasında da; koçluk yönteminin kullanıldığı programların etki büyüklüğünün büyük, diğerlerinin ise oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur (Markussen-Browna vd., 2017). Ayrıca Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda da (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) koçluk ve uzman desteğinin öğretmenlerin uygulama bağlamındaki öğrenmelerini kolaylaştırdığını ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretimsel uygulamaların modellemelerinin gösterilmesi, grup tartışmalarının desteklenmesi ve öğrencilere ilişkin beceri analizlerinin sunulması önemli olduğu belirtilmiştir. Böylece öğretmenlerin alan bilgilerinin geliştirilebileceği ve kanıt temelli uygulamalarının artırılabilirliğinin altı çizilmektedir.

Bu nedenle Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı koçluk temelli olarak hazırlanmıştır. Bilimsel kanıt temelli koçluk modelleri akran koçluğu, bilişsel koçluk, okuryazarlığı ve öğretim koçluğudur (Cornett & Knight, 2009). Bu modellerden de koçun bir öğretmen ya da öğretmen grubu ile ortaklık geliştirerek

çocuklarla olan öğrenme ve öğretme sürecine özel bir alanda destek sağlayacak olması nedeniyle öğretim koçluğu tercih edilmiştir. Öğretim koçluğu ile öğretmenle bir takımış gibi hareket edilerek, belirlenen hedeflere ulaşması için öğretmene yol gösterme sürecini gerçekleştirilmiştir (Cornett & Knight, 2009). Bu bağlamda koçluk yapılırken tezin kuramsal temeli kısmında daha detaylı şekilde açıklanan öğretim koçluğunun dayandığı ilkeler ve bileşenleri dikkate alınmıştır (Knight, 2012). Öğretim koçluğu eşitlik, seçme hakkı, söz hakkı, karşılıklı konuşma, üzerinde düşünme, uygulama ve karşılıklılık ilkelerine dayanmaktadır. Ayrıca süreçte öğretim koçluğunun sürece katılım, tanımlama, açıklama, modelleme, gözleme, keşfetme ve iyileştirme bileşenleri yol gösterici olmuştur.

İncelenen araştırmalarda kullanılan yöntem ve teknikler ise; ders anlatımı, küçük grup tartışmaları, etkinlik planı yazma, konu ile ilgili kaynakları okuma, performansa dayalı ödevler, materyal sunumu, sınıf içi etkinlik örneklerini içeren video kayıtları ve rol oynamadır. Hazırlanan programda öğretmenlerin aktif katılımını sağlayabilmek için; anlatım, soru-cevap, rol oynama, beyin fırtınası, küçük grup çalışması gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Anlatım kısımları için powerpoint sunumlarından yararlanılmıştır.

Materyal olarak ise programda her bir eğitim oturumunu için eğitici yönergesi, sunulardan, eğitim okumaları, aşamalara ve zorluk derecelerine göre örnek etkinlik planları, çocukların sesbilgisel farkındalık gelişim aşamalarını gösteren şekiller ve etkinliklerin zorluk düzeyini etkileyen etkenlerin neler olduğunu gösteren tablolar, videolar, resimli sözcük kartları ve bilgisayardan yararlanılmıştır.

5.aşama – Programın süresine karar verilmesi. Programın yeterli süre boyunca devam ettirilmesi, Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda (Darling-Hammond, Hyley & Gardner, 2017) öğretmenlerin uygulamalarındaki değişiklikleri kolaylaştıracak yeni stratejileri öğrenmek, uygulamak ve yansıtmak için yeterli zamanı saplanması vurgulanan etkenlerden biridir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerini dil ve erken okuryazarlık açısından destekleyen mesleki gelişim programlarının sürelerinin uygulanan yarıyıl sayılarına bağlı olarak; eğitimler için toplamda 6 saat ile 102 saat arasında değiştiği, koçluğun ise toplamda 3 saatle 450 saat arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Al Otaiba vd., 2011; Algozzine vd., 2011; Buysse vd., 2010; Cabell vd., 2011; Cassidy, Buell, Pugh-Hoese & Russell, 1995; Dickinson & Caswell, 2007; Domitrovich vd., 2009; Flowers,

Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2007; Fukkink & Tavecchio, 2010; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012; Girolametto vd., 2003; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Grace vd., 2008; Koh & Neuman, 2009; Landry vd., 2009; Landry, Swank, Anthony, & Assel, 2011; McCollum, Hemmeter & Hsieh, 2013; McCutchen vd., 2002; McLachlan & Arrow, 2014; Neuman & Cunningham, 2009; Neuman & Wright, 2010; Piasta vd., 2012; Powell vd. 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik vd., 2006; Wasik & Hindman, 2011). Fakat programlarda çoğunlukla bir dönem içinde ayda ortalama olarak 4 saat eğitime karşılık, 1 saat ile 4 saat arasında koçluk yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle eğitim içeriği öğretmenlere haftada 1-1,5 saat süren oturumlarla altı oturum halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinlik uygulamalarının tamamında ise koçluk yapılmıştır. Tüm etkinliklerde koçluk yapılmasının nedeni öğretmenlerin etkinlikleri nitelikli bir şekilde uygulamasını desteklemek ve pekiştirmektedir.

6.aşama – Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın geliştirilmesi. Programın içeriğine, dayandığı ilkelere, amaçlarına, kullanılacak model, yöntem, teknik ve materyallerine ve süresine karar verildikten sonra tüm bunlar dikkate alınarak Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı oluşturulmuştur. Program 6 eğitim oturumu ve 20 koçluk oturumundan oluşmuştur.

Eğitim oturumları. Eğitim oturumlarının içeriği aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Eğitim Oturum Planları

Oturum sayısı	Oturum İçerikleri
1. Oturum	Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık - Yazı farkındalığı - Sözcük bilgisi ve anlama - Alfabe ve harf bilgisi - Sesbilgisel farkındalık Sesbilgisel farkındalığın tanımlanması Sesbilgisel farkındalığın önemi
2. Oturum	Türkçenin sesbilgisel özellikleri Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı, gelişimsel sırası Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamaları, görevler ve görevlerin zorluk seviyeleri Program hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler
3. Oturum	Sözcük farkındalığı, görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri
4. Oturum	Uyak farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri: - Sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varma - Uyaklı olanı bulma/olmayanı bulma

	- Uyak üretme
5. Oturum	Hece farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri: - Sözcüğü hecelere ayırma - Hece sayma - Hece atma
6. Oturum	Sesbirimi farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri: - İlk sesleri ayırt etme - Verilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme - Son sesi ayırt etme - Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan sözcüğü söyleyebilme

Programda yer alan eğitim oturumlarının genel akışı şunları içermektedir:

1. Bir önceki oturumda ele alınan konuya ilişkin hatırlatma yapılması
2. Bir önceki oturum sonunda öğretmenlere sunulan oturum sonu değerlendirme sorularına ilişkin hatırlatma
3. Oturum içeriğinin sunulması
4. Etkinlik örneklerinin paylaşılması (3, 4, 5 ve 6. oturumlar için geçerlidir.)
5. Etkinliklerin öğretmenler ile birlikte belirlenmesi
6. Katılımcıların oturumla ilgili duygu ve düşüncelerinin alınması
7. Oturum sonu değerlendirme sorularının sunulması ve değerlendirilmesi

Aşağıda örnek olarak Oturum 1'e ilişkin eğitici yönergesi sunulmaktadır:

1. OTURUM

Oturum Planı:

Tanışma, Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık (Yazı farkındalığı, Sözcük bilgisi ve anlama, Alfabe ve harf bilgisi, Sesbilgisel farkındalık), Sesbilgisel Farkındalığın tanımlanması ve Sesbilgisel Farkındalığın önemi

Oturumun Amaçları:

Bu oturum tamamlandığında,

- Öğretmenler programın içeriği, programın uygulama koşulları hakkında bilgi sahibi olacak,
- Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık becerilerinin neler olduğunu açıklayacak,
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin tanımını söyleyebilecek,
- Sesbilgisel farkındalık becerisinin önemini açıklayabilecektir.

Oturum içeriği:

Kazanımlar	Konular	Yöntem Teknik	Süre (dk)
1. Programın genel amacını söyler. 2. Programın genel işleyiş süreçlerini açıklar. 3. Programın sağlayacağı yararları söyler. 4. Grupla tanışır.	Giriş ve Kazanımlarla İlgili Açıklamalar	Katılımcıların Dikkatini Çekme Anlatım Soru-Cevap Oyun	20
5. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin neler olduğunu açıklar. 6. Sesbilgisel farkındalık becerisinin tanımını söyler. 7. Sesbilgisel farkındalık becerisinin önemini açıklar.	Erken okuryazarlık becerileri Sesbilgisel farkındalık becerisinin tanımı Sesbilgisel farkındalık becerisinin önemi	Anlatım Soru-Cevap	60
	Değerlendirme	Soru-Cevap Küçük Grup Çalışması	20
Oturum Materyal ve Eklere: Tahta, tahta kalemi, renkli boyalar, oturma görseli, bilgisayar, katılımcı sayısı kadar yaka kartı			

Öğretim Süreci Yönergeleri:

- Merhaba hepiniz hoş geldiniz. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nı birlikte yürüteceğiz. Bugün sizlerle 6 eğitim oturumdan oluşacak yaklaşık olarak toplamda 12 saat sürecek olan eğitimimiz hakkında konuşacağız. İlk olarak sizlerle süreç boyunca hangi konular üzerinde çalışacağımızı konuşmak istiyorum.
- Bu nedenle öncelikle programın amaç, kapsam, içerik, yöntem ve değerlendirme araçlarını içeren "oturum-giriş" isimli sunum öğretmenlere sunulur.
- Bu sunumun ardından öğretmenlere verilecek eğitimle ilgili soruları olup olmadığı sorulur. Soru gelirse bunlara cevap verildikten sonra grubun birbiri ile tanışması sürecine geçilir.
- Evet şimdi isterseniz birbirimizi yakından tanıyalım diyerek herkesin kendini tanıtmaya istenir.
- Ardından öğretmenlere erken okuryazarlık kavramı ile ilgili neler bildikleri sorulur.
- Gelen yanıtlar özetlendikten sonra erken okuryazarlıkla ilgili slayt üzerinden konu anlatımı yapılır.
- Erken okuryazarlık becerilerinin yazılı olduğu slayt açılmadan (6. slaytın sonunda) erken okuryazarlık becerilerinin neler olabileceği sorulur.
- Yazı farkındalığı becerilerinin neler olduğu açıklandıktan sonra sınıfta bu becerileri desteklemek için ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulur.
- Sözcük bilgisi ve anlama becerisi açıklandıktan sonra sınıfta bu becerileri desteklemek için ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulur.
- Alfabe ve harf bilgisi becerisi açıklandıktan sonra sınıfta bu becerileri desteklemek için ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulur.

- Sesbilgisel farkındalık becerisine gelindiğinde özellikle bu beceri üzerinde eğitim programında vurgu yapılacağı ve becerinin nasıl kazandırılacağına ilişkin detaylı oturumlara yer verileceği söylenir. Bu ilk oturumda ise kısa bir tanım ve önemi ile oturumun kapatılacağı söylenir.
- Ardından sesbilgisel farkındalık nedir diye sorularak gelen cevaplarla bir kavram haritası oluşturulur.
- Daha sonra bu konu ile ilgili neleri öğrenmek istedikleri de sorulup not edilir.
- Sesbilgisel farkındalığın önemi ve tanımına ilişkin ilgili slayt arada soru-cevap tekniği de kullanılarak sunulur.
- Öğretmenlerden bugün öğrendiklerine yönelik bir afiş hazırlamaları istenir. Afişleri sınıfa asılır ve bunları anlatmaları istenir.
- Değerlendirme için öğretmenlerden kısa bir yansıtma yazısı yazmaları istenir.
- Bir sonraki haftanın eğitim içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılır. Daha önce hazırlamış oldukları sesbilgisel farkındalık etkinliklerinden birer örneği bir sonraki oturuma getirmeleri istenir.
- Herkese katılımından dolayı teşekkür edilir, oturum değerlendirme formları dağıtılır ve oturum sonlandırılır.

Eğitim oturumlarından; sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirimi farkındalığını içeren 3., 4., 5. ve 6. oturumlarının sonuna doğru öğretmenlere farklı etkinlik türleri ile hazırlanmış etkinlik örnekleri sunulmuştur. Öğretmenlere sunulan etkinlik örnekleri araştırmacının yüksek lisans tezi kapsamında geliştirdiği etkinlik örnekleridir (Parpucu & Dinç, 2018). Bu etkinliklerin çeşitli etkinlik türlerinde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Fakat program içeriği kapsamında bu etkinlikler için de yeniden uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ne gibi değişikliklerin yapıldığı 7. aşama olan “Uzman görüşünün alınması” kısmında detaylandırılmıştır.

Eğitim oturumlarının sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik örnekleri arasından sınıfta öğretmenlerin uygulayacağı etkinlikler öğretmenlerle birlikte seçilmiştir. Etkinliklerin araştırmacı tarafından sunulmasının nedeni deney grubundaki öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacakları etkinliklerin birbirinden çok farklı olmaması ve uygun etkinliklerin uygulanabilmesinin sağlanmasıdır. Bu nedenle öğretmenler kendileri etkinlik geliştirmemiştir. Fakat programın öğretmen ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması ilkesi doğrultusunda etkinliklerin bir kısmının türü ve öğrenme süreci değiştirilerek araştırmacı ve öğretmenler ile birlikte

farklı etkinlikler oluşturulmuştur. Bu noktada sesbirimi farkındalığı etkinliklerinin ikisi okuma yazmaya hazırlık etkinliği iken, öğretmenlerin görüşleri ve çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler oyun etkinliğine dönüştürülerek öğrenme süreci yeniden yazılmıştır. Ayrıca sesbirimi farkındalığı etkinliklerinde çocukların ilk sesini fark edemediği sesler tespit edilerek bir sonraki etkinliklerde hedef alınan seslerde de süreçte değişiklikler yapılmıştır.

Koçluk oturumu. Koçluk oturumları uygulamaya yönelik eğitim oturumları olan 3. oturum (sözcük farkındalığı), 4. oturum (uyak farkındalığı), 5. oturum (hece farkındalığı) ve 6. oturumun (sesbirimi farkındalığı) her birinin ardından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler eğitim oturumlarında onlara sunulan ve bu etkinlikler arasında belirledikleri etkinlikleri sınıflarında uygulamıştır. Öğretmenler tarafından uygulanan araştırmacı tarafından koçluk sürecinin yapıldığı sesbilgisel farkındalık etkinlik planlarına ilişkin detaylı bilgiye aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Tablo 5). Öğretmenlere etkinlik uygulamaları sürecinde koçluk yapılmıştır. Bu süreçte araştırmacı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını izlemiştir. Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi Uygulama Kontrol Listesi dikkate alınarak öğretmenlere koçluk yapılmış ve öğretmenlere geri bildirimler vermiştir.

Programın eğitim ve koçluk oturumlarının nasıl uygulandığı “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın Uygulanması” başlığı altında daha detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 5

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Etkinlik Planları İçeriği

Aşamalar	Etkinlik sayısı	Etkinlik adı	Etkinlik türü	Beceri ile ilişkili Kazanım (Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığını gösterir) ve Göstergeleri	Aşamaya ilişkin görevler	Materyaller
Sözcük farkındalığı	3	1. Sözcük Saymaca	Türkçe Dil/ Büyük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.* • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırır.* • Söylenen cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu sayar.* 	<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma • Cümledeki sözcük sayısını sayma 	Hikâye kitabı, resim kartı
		2.Sözcük sekseği	Oyun/ Küçük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.* • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırır.* • Söylenen cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu sayar.* 	<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma • Cümledeki sözcük sayısını sayma 	Cümle kartları
		3. Boyalı Taşlar	Müzik etkinliği/ Büyük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu söyler.* • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırır.* • Söylenen cümlenin kaç sözcükten oluştuğunu sayar.* 	<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma • Cümledeki sözcük sayısını sayma 	Cümle kartları, ritim aletleri, çeşitli taşlar, suluboya
Uyak farkındalığı	3	1.Danseden kukla	Türkçe Dil / Büyük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uyakla tanışma 	Kukla, Maymun Ormanda hikâye kitabı
		2. Uyaklı Sözcükleri Bulma	Okuma Yazmaya Hazırlık/ Büyük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uyaklı olan/ olmayan sözcüğü bulma 	Resimli sözcük kartları
		3. Eşini bulmaca	Oyun/ Küçük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uyaklı olan/ olmayan sözcüğü bulma 	Uyaklı sözcüklerin olduğu resimli sözcük kartları
Hece farkındalığı	3	1. Tilki tilki hecen kaç?	Oyun/ Büyük grup	<ul style="list-style-type: none"> • Söylenen sözcüğün hecelerini sayar.* 	<ul style="list-style-type: none"> • Sözcüğü hecelere ayırabilme • Hece sayma 	-

				• Söylenen sözcüğü hecelerine ayırır.*		
		2. Birleşik Sözcük Oyunu	Okuma Yazmaya Hazırlık/ Büyük grup	• Söylenen sözcükte istenilen sözcüğü/heceyi atarak kalanı söyler.*	• Hece atma	Resimli sözcük kartları
		3. Sihirli heceler	Türkçe Dil /Büyük grup	• Söylenen sözcüğü hecelerine ayırır.* • Heceleri birleştirerek oluşan sözcüğü söyler.* • Söylenen sözcükte istenilen heceyi atarak kalanı söyler.*	• Sözcüğü hecelere ayırabilme • Hece sayma	Tef, resimli sözcük kartları
Sesbirim farkındalığı	11	1. İlk Sesi Ne?	Oyun/ Büyük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Sözcüğün ilk sesini bulma	Resimli sözcük kartları (sesli harfler), kukla.
		2. İlk Sesi Bulmaca	Oyun/ Büyük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Sözcüğün ilk sesini bulma	Resimli sözcük kartları (sürekli sessizler), kukla
		3. İlk Sesi Ne?/ Farklı Olanı Bul	Okuma Yazmaya Hazırlık/ Büyük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Aynı sesle başlayan/başlamayan sözcüğü bulma	Resimli sözcük kartları (/b/, /c/, /ç/, /d/, /g/)
		4. İlk Sesi Bulmaca/ Farklı Olanı Bul	Okuma Yazmaya Hazırlık/ Büyük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Aynı sesle başlayan/başlamayan sözcüğü bulma	Kukla ve resimli sözcük kartları (/k/, /p/, /t/, /v/, /y/)
		5. Eşini Bulmaca	Oyun/ Küçük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Verilen sesle başlayan sözcükleri bulma	Resimli sözcük kartları (sürekli sessizler)
		6. Twister Oyunu	Oyun/ Küçük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Verilen sesle başlayan sözcükleri bulma	Resimli sözcük kartları (/b/, /c/, /ç/, /d/, /g/, /h/, /k/, /m/, /l/, /t/, /p/, /v/, /y/)
		7. Gör, Söyle, Bul	Oyun/ Küçük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.	• Verilen sesle başlayan sözcükleri bulma	Resimli sözcük kartları (/b/, /c/, /ç/, /d/, /g/, /h/,

				/k/, /m/, /l/, /t/, /p/, /v/, /y/)
8. Tatile Gidiyorum	Oyun/ Büyük grup	• Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir.	• Yeni sözcük üretme	Top
9. Son Sesi Ne?	Oyun/ Küçük grup	• Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler.	• Son sesi ayırt etme	Resimli sözcük kartları
10. Ses Avcısı	Oyun/ Büyük grup	• Verilen ses birimlerini birleştirir.*	• Sesbirimi birleştirme	Kum torbalar/ fasulye torbası/ legolar
11. Sözcük Dedektifi	Oyun/ Büyük grup	• Verilen ses birimlerini birleştirir.*	• Sesbirimi birleştirme	Resimli sözcük kartları

*Kazanımlar belirlenirken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, dil gelişimi alanında "Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığını gösterir." Kazanımı temel alınmıştır. Bu kazanıma ait göstergeler; sözcüklerin başlangıç ve bitiş sesini söyleme, aynı sesle başlayan veya biten sözcük üretme, şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyleme ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemedir. Sunulan etkinlik örneklerinde yeniden bir kazanım yazılmadan, sesbilgisel farkındalık becerisinin aşamalarına göre yeni göstergeler eklenmiştir.

7.aşama – Uzman görüşlerinin alınması. Geliştirilen Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı için, okul öncesi eğitim alanında uzman 5 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan hazırlanan programı Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Önerisi Uzman Değerlendirme Anketi ile değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar programı; amaçları, kapsamı ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından değerlendirmiştir.

Uzmanlar programın kazanımlarını, kapsamını, değerlendirme süreçlerini uygun bulmuştur. Ayrıca etkinlik örneklerinin programın kazanımları ve kapsamı ile uyumluluğu konusunda da hem fikir olmuşlardır. Bununla birlikte bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler doğrultusunda kuramsal bilgiyi içeren oturum sunumları, kuramsal bilgi ve bilimsel araştırma sonuçları açısından özetlenerek yalınlaştırılmıştır. Bununla paralel olarak, eğitici yönergelerindeki slayt numaraları ve ifadeler yeniden düzenlenmiştir.

Sesbilgisel farkındalıkla ilgili öğretmenlere sunulacak etkinlikler için etkinliklerin türü belirtilmiştir. Etkinliklerin gelişim alanlarına ilişkin kazanım ve gösterge dengesi gözden geçirilmiş ve etkinliklerde kullanılması önerilen sözcük grupları basitten zora doğru yeniden düzenlenmiştir. Sesbirimi farkındalığı aşamasına ilişkin örnek olarak sunulacak etkinliklerde harf-ses ilişkisine ilişkin olarak sunulan harflerin kullanımı kaldırılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlere sunulan etkinliklerin süreçte öğretmenlerle birlikte gerekli görülürse yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Bütün bu düzenlemeler sonucunda programın son hali verilmiştir.

8.aşama – Pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi ve yeniden düzenleme.

Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, deney grubu ve kontrol grubu dışında dışındaki bir okulda çalışan ve daha önceden sesbilgisel farkındalıkla ilgili herhangi bir eğitim almamış bir öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen sabah grubunda 60-72 aylık çocukların bulunduğu bir sınıfın öğretmenidir. Öğleden sonra da kulüp öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Pilot uygulama, 04.03.2019-15.03.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmene hazırlanan programın toplam 6 oturumundan, biri kuramsal diğeri uygulamaya yönelik olmak üzere 2 oturum sunulmuştur. Sunulan oturumlar tesadüfi olarak belirlenmiştir. Bu oturumlar “Oturum 2: Sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişimi

kapsamı, zorluk derecesi ve program hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler” ve “Oturum 5: Hece farkındalığı” oturumudur. Uygulama aşamasında kullanılacak kontrol listelerini denemek için ise 4 farklı aşamadan birer etkinlik (her bir aşamadaki ilk etkinlikler) öğretmene açıklanarak, öğretmenin sınıf içinde bu 4 etkinliği uygulaması gözlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda;

- Öğretmenin sözcük, cümle, hece, harf gibi kavramları birbiri yerine kullandığı görülmüştür. Örneğin, öğretmen hece demesi gereken yerlerde çocuklara ses demiştir. Bu nedenle eğitim oturumlarının sunumlarına öğretmenlere çocuklara hangi ifadeleri kullanmaları gerektiğine ilişkin olarak dikkat edilmesi gerekenler başlığı eklenmiştir.
- Öğretmenin sesbirimi farkındalığı için sessiz harflerin sesinin nasıl söylendiğini bilmediği gözlenmiştir. Bu nedenle 6. oturumdaki sesbirimi farkındalığı oturumunda tüm seslerin nasıl çıkarıldığına ilişkin çalışma eklenmiştir.
- Öğretmenin etkinliği uygulama öncesinde nelere dikkat etmesi gerektiğine ilişkin olarak araştırmacıdan teyit alma kaygısı olduğu görülmüştür. Bu görüş koçluk süreci için bir geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, etkinlik öncesinde kontrol listesinde yer alan maddelerin hatırlatılmasının faydalı olacağı düşünülerek asıl uygulamada kontrol listeleri öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Pilot uygulamada da elde edilen deneyimler sonrasında programa son şekli verilmiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Uygulanması

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı eğitim ve koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Programda altı hafta boyunca her bir eğitim oturumunun yaklaşık bir-bir buçuk saat arasında sürdüğü toplam 6 eğitim oturumu bulunmaktadır. Ayrıca programda öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sesbilgisel farkındalık etkinlikleri için 7 hafta boyunca haftada 3 kez, son hafta 2 kez olmak üzere toplamda her bir öğretmen için 20 kez yapılan koçluk oturumları yer almaktadır. Program kapsamında öğretmenlere toplamda 5 saat eğitim verilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları 20 etkinliğin tamamında ise koçluk yapılmıştır.

Bu noktada her öğretmen için haftada yaklaşık 1-1,5 saat koçluk yapılmıştır. Her bir öğretmene ayrı ayrı yapılan koçluk süresi ise toplamda 10 saattir.

Eğitim oturumlarının uygulanması. Oturumların gerçekleştirileceği gün ve saat deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin müsait olduğu zamanlar yüzyüze konuşularak belirlenmiştir. Oturumların tamamı öğlen arasında saat 12:30-13:30 arasında yapılmıştır. Uzayan oturumların olması durumunda ise oturuma devam edilmiştir. Mekân olarak ise çoğunlukla okulun rehberlik odası kullanılmıştır. Rehberlik odasının dolu olduğu zamanlarda ise kapalı oyun alanında oturumlar gerçekleştirilmiştir. Eğitim takvimi öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saat aralığında yapıldığı için herhangi bir aksama olmadan tamamlanmıştır.

Eğitim oturumları deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine 25 Mart-30 Nisan 2019 tarihleri arasında sunulmuştur. Tablo 6'da her bir oturum için ayrılan süreler detaylı bir şekilde sunulmuştur:

Tablo 6

Eğitim Oturumu Süreleri

Oturum adı	Oturum tarihi	Oturum için ayrılan süre	Toplam süre
1.Oturum: Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık	25 Mart 2019	52 dk	52 dk
2. Oturum: Türkçenin sesbilgisel özellikleri, Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı, gelişimsel sırası, Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamaları, görevler ve görevlerin zorluk seviyeleri, Program hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler	27 Mart 2019	35 dk + 3 dk. (önceki oturum değerlendirme soruları)	38 dk
3. Oturum: Sözcük farkındalığı, görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri	29 Mart 2019	50 dk + 3 dk. (önceki oturum değerlendirme soruları)	53 dk.
4. Oturum: Uyak farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri	5 Nisan 2019	68 dk + 3 dk. (önceki oturum değerlendirme soruları)	71 dk.
5. Oturum: Hece farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri	12 Nisan 2019	30 dk + 3 dk. (önceki oturum değerlendirme soruları)	33 dk.
6. Oturum: Sesbirimi farkındalığı görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri	19 Nisan 2019	30 dk + 20 dk. (etkinliklere karar verilmesi) +3 dk. (önceki oturum değerlendirme soruları)	53 dk
TOPLAM		300 dk. = 5 saat	

1. ve 2. eğitim oturumu araştırmacının teorik bilgileri aktarması ile sınırlıdır. Eğitimler bilgisayarda hazırlanan powerpoint sunularının anlatımı ile gerçekleştirilmiştir. Fakat mesleki gelişim programının etkililiğini artırabilmek için Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) belirtilen etkenlerden olan aktif öğrenme ve işbirliği için fırsatlar oluşturulmuştur. Sunular yapılırken öğretmenlere sorular sorularak kendi uygulamalarından bahsetmeleri istemiştir. İlgili oturuma ait eğitim okumaları, aşamalara ve zorluk derecelerine göre örnek etkinlik planları, çocukların sesbilgisel farkındalık gelişim aşamalarını gosteren şekiller ve etkinliklerin zorluk düzeyini etkileyen etkenlerin neler olduğunu gosteren tablolar, videolar ve resimli sözcük kartları da eğitim oturumu sürecinde öğretmenlerle paylaşılmıştır. Böylelikle farklı öğretim modellerinden yararlanılmıştır (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Ayrıca, her eğitim oturum için olmasa da bazı eğitim oturumları için öğretmenlerin hazırlık yapmaları istenmiştir. Örneğin, 1. oturumun sonunda öğretmenlerden sesbilgisel farkındalıkla ilgili daha önceden hazırladıkları etkinlik planlarını getirmeleri istenmiştir. Bunun nedeni 2. eğitim oturumunun sunum kısmı anlatıldıktan sonra öğrenilenler kapsamında öğretmenlerin getirdikleri etkinliklerin incelenmesidir.

Uygulama yapılmasını içeren 3, 4, 5, ve 6. eğitim oturumları ard arda yapılmamıştır. Eğitim oturumlarının her birinin ardından sınıf içi uygulamalarda koçluk oturumları gerçekleştirilmiştir. Her bir eğitim oturumu ile ilgili koçluk oturumları gerçekleştirildikten sonra bir diğer eğitim oturumuna geçilmiştir. Örneğin, sözcük farkındalığı ile ilgili olan 3. eğitim oturumu tamamlandıktan sonra sınıf içerisinde koçluk oturumu planlanmıştır. Koçluk oturumlarının tamamlanmasının ardından uyak farkındalığı ile ilgili olan 4. eğitim oturumuna geçilmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin eğitim sırasında öğrendikleri teorik bilgi ve uygulama durumlarını zaman geçmeden sınıf içerisinde deneyimlemelerini ve uygulamalarına yönelik geri bildirim almalarını sağlamaktır. Bu nedenle 3., 4, 5, ve 6. eğitim oturumları kendilerine ait koçluk oturumlarının tamamlanması ile ilerlemiştir.

3., 4, 5. ve 6. oturumlar hem teorik hem de uygulamaya yönelik eğitim içeriklerine sahiptir. Öğretimi modellemenin Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda öğretmenlerin öğrenmelerini destekleyeceği belirtilmektedir ve öğretmenlerin uygulama becerisine sahip olmalarını kolaylaştıran bir etken olarak

görülmektedir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Bu nedenle bu eğitim oturumlarında araştırmacı teorik bilgilere ek olarak etkinlik uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğini örnek etkinlik planları üzerinden rol model olarak öğretmenlere göstermiştir. Ardından da her bir öğretmenin bunu rol oynayarak göstermesi ve modellemesi istenmiştir. Ayrıca bazı etkinlikler için çocukların çoğunlukla yaptıkları hata örnekleri ve bunlara karşın neler yapılabileceği de eğitim içeriğinde öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Her bir eğitim oturumu sonrasında ilgili eğitim oturumunu değerlendirmek üzere oturum sonu değerlendirme soruları sorulmuştur. Oturum sonu değerlendirme soruları Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracında yer alan ilgili oturuma ait soruları içermektedir. Öğretmenlerin oturum sonu değerlendirme sorularına vermiş cevaplar hem oturum sonunda konuşulmuştur hem de bir sonraki oturum öncesinde sorular üzerinden önceki oturumla ilgili hatırlatma yapılmıştır. Verilen cevaplarda eksiklik ya da yanlışlık ile ilgili yeniden bilgi paylaşımı yapılmıştır. Ayrıca eğitim oturumları sonunda öğretmenlerin eğitim oturumunun süresi, kapsamı ve yeterliliği açısından değerlendirme yapması istenmiştir. Bunun amacı herhangi bir önerilerinin olup olmadığı öğrenerek bir sonraki oturumun düzenlenmesidir. Fakat öğretmenler eğitim içeriklerinden memnun olduklarını belirttikleri için eğitim oturumlarında herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Ayrıca eğitim oturumlarının ardından yapılacak koçluk oturumlarının ne zaman yapılacağı planlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları etkinlikler araştırmacı ile birlikte seçilmiştir. Bu nedenle öğretmenler 3, 4, 5 ve 6. eğitim oturumları sonrasında yapacakları etkinliklerin sırasına göre koçluk oturumları için hazırlık yapmışlardır.

Koçluk oturumlarının uygulanması. Koçluk oturumları programın eğitim oturumlarına ilişkin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini sınıfıçinde uygulamaları sürecinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik yapmak istedikleri gün ve zaman aralığı eğitim oturumları sonrasında araştırmacı ile yüzyüze konuşularak planlanmıştır. Etkinlik uygulama zamanları her bir öğretmenin o haftaki planına ve günlük eğitim akışına uygun olarak öğretmenlerin araştırmacıya sunduğu gün ve zaman aralığına göre gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden birisinin uygulama sürecinde hasta olması ve bir diğer öğretmenin sınıfında da gezi ve belirli gün ve haftalar ile ilgili plan değişiklikleri nedeniyle bazı koçluk oturumlarının gün ve saati yeniden planlanmıştır. Öğretmenler etkinlik uygulamalarını kendi sınıflarında

yapmıştır. Bu nedenle araştırmacı koçluk oturumları esnasında sınıfta çocukların dikkatini çekemeyecek bir yerde oturarak gözlem yapmıştır.

Etkili bir koçluk için sürece katılım, tanımlama, açıklama, modelleme, gözlemlene, keşfetme ve iyileştirme bileşenleri dikkate alınmıştır (Knight, 2012). Öğretmenlere koçluk sürecinin neleri kapsadığı ve çocukların gelişimleri için yeni bir uygulamayı deneme fırsatı sağlayacağı anlatılarak bu sürece katılımlarının kendi istekleri ile olması sağlanmıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili ihtiyaçları ortaya çıkarılmıştır. Bu sayede koçluğun tanımlama bileşeni gerçekleştirilmiştir. Açıklama bileşine ilişkin olarak ise; içerik, süre, kullanılacak kontrol listeleri ve gözlemlene neler yapılacağı daha önceden öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulayacağı etkinliklerin içerikleri daha önceden rol oynama ile koç tarafından modelleme yapılarak öğretmene gösterilmiştir. Gözlem bileşeni açısından ise, gözlem esnasında kullanılacak olan Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi öğretmen ile daha önceden paylaşılmış, gözlemlene nelere odaklanacağı öğretmene bildirilmiştir. Öğretmenin gözden kaçırdığı noktalar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Etkinliğin uygulama sürecini önemli ölçüde etkileyebilecek eksiklikler ya da yanlışlıklarla karşılaştığında, araştırmacı etkinlik esnasında uygulamayı aksatmayacak şekilde öğretmenin yanına gidip sessizce öğretmeni sözel olarak uyarmıştır. Bu gibi durumlar dışında, Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi'ne uygun bir şekilde yapılanlar ve yapılması önerilenler ile ilgili olarak öğretmenlerle etkinlik sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Keşfetme bileşeni dikkate alınarak, uygulamanın olumlu kısımları öğretmenle paylaşılmış, geliştirilmesi gereken becerilerin nasıl daha iyi yapılabileceği öğretmenin görüşleri ile de tartışılarak geri bildirimler verilmiştir. Bu sayede Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda belirtildiği şekilde öğretmenlere uygulamaları üzerinde düşünme ve uygulamalarında değişiklikler yapma fırsatı sağlanmıştır (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Bununla birlikte etkinlikler sonrasında öğretmenler ile çocuklara ilişkin performans değerlendirmesi yapılmıştır ve bazı durumlarda bir sonraki etkinlikte hangi etkinliğe yer verileceği bunlara göre yeniden düzenlenmiştir. Örneğin, sesbirimi farkındalığı etkinliklerinde çocukların fark edebildiği ve fark edemediği sesler öğretmenler ile gözden geçirilmiş ve bir sonraki etkinlik planında yer verilecek sesler buna dayanarak değiştirilmiştir. İyileştirme bileşeni gözetilerek ise, öğretmene yaptığı uygulamalarda sürekli destek

sağlanmıştır. Öğretmenlerin tek bir denemede yeni bir uygulamayı kolayca sınıf içi uygulamalarına aktarması oldukça zor olduğu için öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları etkinliklerin tamamında onlara koçluk yapılmıştır.

Koçluk yapılırken öğretimsel koçluğun dayandığı eşitlik, seçme hakkı, söz hakkı, karşılıklı konuşma, üzerinde düşünme, uygulama ve karşılıklılık ilkeleri de göz önünde bulundurulmuştur (Knight, 2012). Eşitlik ilkesi noktasında, öğretmenlerin düşünceleri önemsenmiştir ve öğretmenlerin sorularına onları anlamaya çalışılarak cevap verilmiştir. Seçme hakkı ilkesi bağlamında ise nasıl öğrenmek istedikleri üzerinde durulmuş ve sınıfta uygulayacakları sesbilgisel farkındalık etkinliklerini kendilerinin seçmesi için fırsat sunulmuştur. Öğretmenlere verilen geri bildirimlerde her zaman öğrendikleri ve içerikler ile ilgili fikirlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Bu sayede söz hakkı ve karşılıklı konuşma ilkeleri gözetilmiştir. Etkinliklere ilişkin verilen geri bildirimler ile üzerinde düşünmesi gerçekleştirilmiş ve bunları bir sonraki etkinlik ile yeniden denemesi sağlanarak uygulama ilkesi de dikkate alınmıştır.

Etkinliklerin uygulanması 1 Nisan-15 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler toplam 7 haftada, altı hafta boyunca haftada 3, son hafta ise 2 etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Sesbilgisel farkındalık aşamalarından; sözcük farkındalığı için 3 etkinlik, uyak farkındalığı için 3 etkinlik, hece farkındalığı için 3 etkinlik ve sesbirimi farkındalığı için 11 etkinlik olmak üzere toplam 20 etkinlik öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Her bir etkinliğin çocuklarla gerçekleştirilmesi ortalama 25-30 dk sürmüştür. Öğretmenlerin her birine toplamda yaklaşık 10 saat koçluk yapılmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın eğitim ve koçluk oturumlarında neler yapıldığı sözcük ve uyak farkındalığı oturumları üzerinden örneklendirilerek aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Sözcük farkındalığı eğitim oturumu ve koçluk oturumu örneği: 29 Mart 2019 tarihinde gerçekleştirilen 3. oturumda öğretmenlere sözcük farkındalığı, görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri ile ilgili eğitim araştırmacı tarafından hazırlanan powerpoint sunumu ile verilmiştir. Bu sunumun ardından öğretmenlerin sunuma ilişkin sormak istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Ardından sözcük farkındalığına ilişkin program kapsamında önceden hazırlanan beş etkinlik örneği öğretmenlere

çıktı olarak verilmiştir. Etkinliklerin uygulamasında kullanılacak materyaller de oturma getirilmiştir. Bu beş etkinlik örneğinin her birinin nasıl uygulandığı gerekli materyaller de kullanılarak araştırmacı tarafından modellenerek gösterilmiştir. Ayrıca etkinlik sürecinde araştırmacı tarafından kullanılan Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi öğretmenlere gösterilerek bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalar yeniden gözden geçirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden etkinlik örneklerinden üç tanesini kendi uygulamaları için seçmeleri istenmiştir. Bunun nedeni eğitim programı hazırlanırken uzmanlarında görüşleri doğrultusunda her bir aşama için en az üç etkinliğin uygulanmasına karar verilmiş olmasıdır. Üçten fazla etkinlik uygulanmasına çocukların gelişimi ve ihtiyacı doğrultusunda öğretmenler ve araştırmacı görüşü ile süreçte karar verilmiştir. Öğretmenler Sözcük saymaca, Sözcük Sekseği ve Boyalı Taşlar isimli etkinlikleri seçmiştir. Bu etkinlikler ile ilgili detaylı bilgi Tablo 5'te sunulmuştur. Seçilen etkinliklerden sonra ise öğretmenlerin uygulama yapacağı günler ve zaman aralıkları belirlenmiştir. Oturum sonu değerlendirme soruları öğretmenlere verilerek doldurmaları istenmiştir (EK-D'de yer alan ölçme aracının ilgili oturuma ilişkin soruları). Ardından verilen cevaplar araştırmacı tarafından hızlıca kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin ikisi de iki değerlendirme sorusuna doğru yanıt verdikleri için tebrik edilmiştir. Değerlendirme sorularına eksik yanıt verilmesi durumunda ise öğretmenlerle eksik olan kısım ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır.

Sözcük farkındalığı eğitim oturumunun tamamlanmasının ardından koçluk oturumu için belirlenen gün ve saatte araştırmacı öğretmenin sınıfına giderek etkinlik uygulamasını izlemiştir. Öğretmen 2, Etkinlik 1: Sözcük Saymaca etkinliğini 1 Nisan 2019 tarihinde Pazartesi günü saat 14:25-15:50 arasında gerçekleştirmiştir. Öğretmen çocuklara önce cümle ve sözcüğün ne olduğundan bahsetmiştir. Bunu etkinlik planında olduğu gibi bir hikâye kitabı üzerinden örnekler ile açıklamıştır. Çocukların dikkatini sözcükler arasındaki boşluğa ve cümlelerin sonunda noktalama işaretlerine çekmiştir. Buna ilişkin olarak hikâye kitabı üzerinde çocuklarla birlikte denemeler yapmıştır. Öğretmen değerlendirmeye geçmeye başladığında, araştırmacı öğretmenin yanına giderek sessizce sözcüklerin de bu etkinlik kapsamında sayılması gerektiğini öğretmenin kulağına sınıftaki çocuklar onu duymayacak şekilde söylemiştir. Bunun üzerine öğretmen resim kartında sözcükleri göstererek kaç tane sözcük olduğunu sayalım demiştir. Saydıktan sonra öğretmen

o sayı kadar ayaklarını yere vurmasını istemiştir. Sözcük ile sözcüğe karşılık gelecek fiziksel bir hareketin kullanılmasının saymayı kolaylaştıracağı öğretmen eğitim oturumunda yer verilmiştir. Fakat asıl istenilen sözcüğe karşılık hemen fiziksel hareketin yapılmasıdır. Bu etkinlik esnasında ise çocuklar ayaklarını toplam sözcük sayısı kadar yere vurmuştur. Bu nedenle etkinlik esnasında yeniden öğretmenin yanına gidilerek “Bir sözcük bir hareket.” denilerek hatırlatma yapılmıştır. Ardından öğretmen çocuklara hikâyeden bazı cümleler seçerek bunların kaç sözcüklü olduğunu beraber alkışlayarak bulalım demiştir. Öğretmen beş sözcükten oluşan bir cümle seçmiştir. Bu noktada öğretmenin daha az sözcük sayısına sahip cümle örnekleri ile başlaması önemlidir. Fakat bu öneri etkinlik sürecini aksatacak bir durum olarak görülmediği için uygulama bittikten sonra görevin zorluk seviyesini belirleyen etkenlerden birinin cümledeki sözcük sayısı olduğu öğretmene söylenmiştir. Bununla birlikte etkinlik bitiminde kontrol listesi gösterilerek doğru yapılanların neler olduğu gösterilmiştir. Süreçte verilen geri bildirimler de yeniden konuşulmuştur. Ayrıca çocuklarla cümledeki sözcükleri saydıktan sonra çocuklara “Bu 3 sözcüklü bir cümleymiş.” gibi bir geri bildirimde bulunması da önerilmiştir.

Öğretmen 2, Etkinlik 2- Sözcük sekseği etkinliğini 3 Nisan 2019 tarihinde çarşamba günü saat 14:00-14:30 arasında, Etkinlik 3- Boyalı taşlar etkinliğini 3 Nisan 2019 tarihinde çarşamba günü saat 14:00-14:30 arasında gerçekleştirmiştir. Öğretmen bu iki etkinlik sürecini kontrol listesine uygun bir şekilde yapmıştır. Bu nedenle etkinlik uygulaması sonrasında kendisine kontrol listesi üzerinden doğru yaptığı her bir adım söylenerek geri bildirim verilmiştir.

Uyak farkındalığı eğitim oturumu ve koçluk oturumu örneği: 4 Nisan 2019 tarihinde gerçekleştirilen oturumda öğretmenlere uyak farkındalığı, görevleri ve görevlerin zorluk seviyeleri ile ilgili eğitim araştırmacı tarafından hazırlanan powerpoint sunumu ile verilmiştir. Bu sunumun ardından öğretmenlerin sunuma ilişkin sormak istedikleri olup olmadığı sorulmuştur. Ardından uyak farkındalığına ilişkin program kapsamında önceden hazırlanan beş etkinlik örneği öğretmenlere çıktı olarak verilmiştir. Etkinliklerin uygulamasında kullanılacak materyaller de oturuma getirilmiştir. Bu beş etkinlik örneğinin her birinin nasıl uygulandığı gerekli materyaller de kullanılarak araştırmacı tarafından modellenerek gösterilmiştir. Ayrıca etkinlik sürecinde araştırmacı tarafından kullanılan Sesbilgisel Farkındalık

Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi öğretmenlere gösterilerek bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalar yeniden gözden geçirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden etkinlik örneklerinden üç tanesini kendi uygulamaları için seçmeleri istenmiştir. Öğretmenler Dans Eden Kukla, Uyaklı Sözcükleri Bulma ve Eşini Bulmaca isimli etkinlikleri seçmiştir. Bu etkinlikler ile ilgili detaylı bilgi Tablo 5'te sunulmuştur. Seçilen etkinliklerden sonra öğretmenlerin uygulama yapacağı günler ve zaman aralıkları belirlenmiştir. Oturum sonu değerlendirme soruları öğretmenlere verilerek doldurmaları istenmiştir (EK-D'de yer alan ölçme aracının ilgili oturuma ilişkin soruları). Ardından verilen cevaplar araştırmacı tarafından hızlıca kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin ikisi de iki değerlendirme sorusuna doğru yanıt verdikleri için tebrik edilmiştir.

Uyak farkındalığı eğitim oturumunda öğretmenin uygulamayı gerçekleştireceği gün belirlenmiş ve araştırmacı öğretmenin sınıfına giderek uygulamasını izlemiştir. Öğretmen 1, Etkinlik 1: Dans Eden Kukla etkinliğini 8 Nisan 2019 tarihinde Pazartesi günü saat 10:30-11:00 arasında gerçekleştirmiştir. Öğretmen bir hikâye kitabı okuyacağını ama bunu okurken farklı bir şey yapacaklarını söylemiştir. Kitabın ismi, yazarı ve resimleyeni ile ilgili bilgiler vermiştir. Ardından kitabı okurken onlara bir kuklanın eşlik edeceğini söylemiştir. Onlara kuklayı (Zıp Zıp) tanıtmıştır. Zıp Zıp'ın bir özelliği olduğunu ve son sesleri benzer sözcükler duyduğunda zıpladığını söylemiştir. Bu noktada araştırmacı öğretmenin yanına giderek kulağına sessizce son sesleri değil aslında söylenişleri benzer demesi gerektiği söylenmiştir. Bu noktada hemen müdahale edilmesi uygun görülmüştür. Çünkü etkinliğin içindeki diğer örneklerde de yanlış yönergenin devam ettirilmesi istenmemiştir. Öğretmenin bu aşamadan sonra hikâye kitabının içinden iki uyaklı sözcük seçerek Zıp Zıp'ın zıplayıp zıplamayacağını sorması beklenmiştir. Öğretmen "... ne yapsaydı"... "nasıl oyalansaydı" sözcük kalıplarını seçmiştir. Fakat öğretmenin sadece "yapsaydı" ve oyalansaydı" sözcüklerini söylemesi gerekmektedir. Buna ilişkin geri bildirim etkinliğin akışını bozmamak adına etkinlik sonrasına bırakılmıştır. Etkinlik sonunda ise öğretmen ile kontrol listesi paylaşılarak yapabildikleri ile ilgili "Bu noktaları gözden kaçırmadınız. Çok iyiydiniz. Teşekkürler" denilmiştir. Yapamadığı maddeler ile ilgili etkinlik içerisinde gözlenen durum ve olması istenilen uygulama yeniden konuşulmuştur. Sözcük seçerken sadece uyaklı

olan sözcüklerin alınması, kendinden önce gelen sözcük kalıplarının dikkate alınmaması gerektiği önerilmiştir.

Öğretmen 1, Etkinlik 2: Uyaklı Sözcükleri bulma etkinliğini 9 Nisan 2019 tarihinde Salı günü saat 10:35-11:00 arasında gerçekleştirmiştir. Öğretmen çocuklara şimdi bir oyun oynayacağız ama Zıpzip'in bundan haberi yok demiştir. Ardından panoya ikisi birbiri ile uyaklı bir tanesi onlarla uyaklı olmayan resimli sözcük kartlarını koymuştur (Dev, ev, askı). Fakat bu noktada hedef sözcüğün üste gelmesi ve alta yerleştirilen iki karttan hangisinin uyaklı olduğunun sorulması beklenmektedir. Öğretmen bunu karışık yaptığı için çocukların bir kısmı anlamamıştır. Bu nedenle o anda araştırmacı öğretmenin yanına giderek kulağına sessizce nasıl yapması gerektiğini açıklamıştır. Uygulama sürecinin devamında öğretmenin seçmiş olduğu sözcüklerde bazen sözcüğün yapısına dikkat etmediği gözlenmiştir. Fakat bu uygulama sürecini aksatmamak ve de yeni bir hazırlık gerektirebileceği için uygulama sonrasında öğretmen ile paylaşılmıştır. Uygulama sonrasında öğretmene kontrol listesinde dikkat ettiği ve doğru bir şekilde uyguladığı noktalar gösterilerek "Bu noktaları gözdem kaçırmadınız. Çok iyidiniz. Teşekkürler" şeklinde teşekkür edilmiştir. Kontrol listesine göre etkinlik sırasında dikkat edilmesi gerekenler öğretmene açıklanmıştır. Bu açıklama sırasında öğretmenin etkinlik uygulaması esnasındaki gözlemindeki örnekleri kullanılarak nasıl daha iyi yapılabileceği hakkında konuşulmuştur. Öğretmene hedef sözcükler belirlerken sözcüğün hece sayılarının çok farklı olmamasına dikkat etmesi önerilmiştir. Örneğin öğretmen ev, dev, masa kartlarını kullanmıştır. Fakat burada uyaksız sözcüğünde hedef sözcüğün hece sayısı ile aynı olmasının gerektiği öğretmene örnekler ile açıklanmıştır. Ayrıca öğretmene uyaklı olanı bulamayan çocuklar için sözcüklerin söylenişlerinin benzer olduğu kısımlara vurgu yapılarak yeniden söylenmesi, gerekirse hece sonlarının daha ayrı ayrı söylenerek benzerliğe dikkat çekmesi önerilmiştir.

Öğretmen 1, Etkinlik 3: Eşini bulma etkinliğini 11 Nisan 2019 tarihinde Perşembe günü saat 09:10-09:50 arasında gerçekleştirmiştir. Uygulamanın etkinlik kontrol listesine uygun bir şekilde yapılmasının ardından etkinlik sonunda öğretmene tüm adımları eksiksiz yaptığı söylenerek teşekkür edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Eğitim oturumları için uygulama güvenirliği. Araştırmanın deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerine sunulan eğitim oturumlarındaki uygulama güvenirliği için, oturumlar araştırmacı tarafından sadece kendini çekecek şekilde video kaydına alınmıştır. Video kayıtları, Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Eğitim Oturumu için Uygulama Güvenirliği Formu (EK-İ) kullanılarak hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında bir gözlemci ile izlenmiştir. Gözlemci okul öncesi eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış bir araştırma görevlisidir. Uygulama güvenirliğine başlanılmadan önce kullanılan form araştırmacı dışındaki gözlemciye açıklanmıştır. Ardından gözlemciler arası güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Oturum sayısının altı ile sınırlı olması nedeniyle dış gözlemcinin oturumların yüzde %30'u yerine tamamını izlemesi sağlanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik katsayısı "Görüş birliği olan madde sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan madde sayısı x 100" (Tekin-İftar, 2012) formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar için gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %92 bulunmuştur. Gözlemciler arası güvenirlik katsayıları gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin %80 ölçütünü karşılandığından (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) oturumlar için uygulama güvenirliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

Koçluk oturumları için uygulama güvenirliği. Öğretmenlerin eğitim oturumları sonrasında sınıflarında gerçekleştirdikleri etkinlik uygulamaları, gerekli izinler alınamadığı için video çekimi ile kayıt altına alınamamıştır. Bunun yerine etkinlikler sırasında araştırmacının dışında okul öncesi eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış bir gözlemci ile uygulama güvenirliği yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik için araştırmacının da kullandığı Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bununla birlikte gözlemcinin Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Koçluk Oturumu için Uygulama Güvenirliği Formunu (EK-İ) da kullanması sağlanmıştır. Uygulama güvenirliğinin değerlendirilmesine başlamadan önce kontrol listesi ve formun nasıl kullanılacağı gözlemciye açıklanmış ve pilot çalışma aşamasında deneyimlenmiştir.

Uygulama güvenirliği için etkinliklerin %30'una (Tekin-İftar, 2012) denk gelen yedi etkinlik seçilmiştir. Bu etkinliklerin sesbilgisel farkındalık becerisi aşamalarının her birini içerebilmesi için ise sözcük farkındalığı için 1, uyak farkındalığı için 2, hece

farkındalığı için 1, sesbirimi farkındalığı için 3 etkinlik sürecinin gözlenmesine karar verilmiştir. Uygulama güvenilirliği deney grubunda bulunan her iki öğretmen için ayrı yarı yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı “Görüş birliği olan madde sayısı / Görüş birliği + Görüş ayrılığı olan madde sayısı x 100” (Tekin-İftar, 2012) formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Sesbilgisel Farkındalık Uygulama Kontrol Listesi için ortalama %90, Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu için ortalama %96’dır. Gözlemlerin güvenilir olduğuna ilişkin %80 ölçütünü karşılandığından (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012) koçluk süreci için uygulama güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Veri analizlerinin nasıl yapılacağı veri türü, araştırma sorusu, veri toplama araçları bilgileri ile birlikte aşağıda yer verilen Tablo 7’de sunulmuştur. Veri analizine ilişkin detaylı açıklamalara ise tablodan sonra yer verilmiştir.

Tablo 7

Verilerin Analizi

Veri Türü	Araştırma Sorusu/ Amaç	Veri Toplama Araçları	Verilerin Toplanma Zamanı	Veri Analizi
Nicel	Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerinde etkisi var mıdır?	Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı	Eğitim Programı öncesi ve sonrası (2 defa)	Tanımlayıcı istatistikler: yüzde (2 öğretmen olması nedeniyle)
Nicel	Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?	Sesbilgisel Farkındalık Uygulama Kontrol Listesi	Eğitim Programı süresi boyunca belirlenen zaman aralıklarında	Tanımlayıcı istatistikler: yüzde (2 öğretmen olması nedeniyle)

		Erken Çocukluk Dönemi	Eğitim Programı	
	Sesbilgisel Farkındalık	Fonolojik Duyarlılık	öncesi ve	ANCOVA
	Mesleki Gelişim	Ölçeği (EÇDFDÖ)	sonrası	&
Nicel	Programı'nın çocukların	+	(2 defa)	Alt boyutlar
	sesbilgisel farkındalık			için ise
	becerileri üzerinde etkisi			bağımlı ve
	var mıdır?			bağımsız
			Eğitim Programı	gruplar t testi
		Erken Okuryazarlık Testi	öncesi	
			(1 defa)	
	Sesbilgisel Farkındalık	Sesbilgisel Farkındalık	Eğitim Programı	Tanımlayıcı
Nicel	Mesleki Gelişim	Mesleki Gelişim	sonrası	istatistikler:
	Programı'nın	Programı Genel	(1 defa)	Frekans &
	değerlendirilmesi	Değerlendirme Anketi		açık uçlu
				kısa yanıtlar

Öğretmenlere ilişkin verilerin değerlendirilmesinde deney grubunda sadece 2 okul öncesi öğretmeni olması nedeniyle parametrik testler kullanılamamıştır. Bu nedenle öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi için tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerindeki etkisi toplam puan, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri üzerindeki etkisi ise ortalama ve yüzde ile açıklanmış ve grafiksel olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri için kullanılan ölçme araçlarındaki doğru sayısı toplam soru sayısına bölünerek başarı yüzdesi elde edilmiştir. Her bir öğretmenin sesbilgisel farkındalık bilgisi ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerine ilişkin başarı yüzdeleri için sütun grafikleri hazırlanmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın genel değerlendirilmesine ilişkin veriler ise frekans ve anketteki açık uçlu sorulara verilen kısa yanıtlar ile sunulmuştur.

Çocuklardan elde edilen veriler EÇDFDÖ'den alınan sesbilgisel farkındalık toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlardan oluşmaktadır. Analizler yapılırken alt boyutlara ilişkin karşılaştırmalarda harf tanımaya yer verilmemiştir. Bunun nedeni MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında harf bilgisine ilişkin olarak herhangi bir kazanım ve göstergenin olmayışı ve "Programda okuma ve

yazma öğretimi yoktur. Harfleri göstermek ve harfleri yazdırmak da yoktur.” ifadesinin bulunmasıdır (MEB, 2013, s.44).

Çocuklara ait verilerin çözümlenmesinde ilk olarak parametrik testlerin yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar olan normallik ve homojenlik test edilmiştir. Daha sonra ise ANCOVA ve t-testlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan diğer ön koşullar incelenmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri incelenmiştir. George ve Mallery (2003, s.98-99)’e göre her iki değer de -2 ile +2 arasında olduğu durumda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel yöntemlerle ve istatistiksel testlerle incelenebilmektedir (Pallant, 2005, s. 53). Puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye grup büyüklüğünün 50’den az olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.42). Araştırmanın çalışma grubunun katılımcı sayısının 50’den az olması nedeniyle deney ve kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanlarının Shapiro-Wilks değerleri incelenmiştir (deney grubu öntest; $D(34)=0,676$, $p>.05$, kontrol grubu öntest; $D(33)=0,585$, $p>.05$, deney grubu sontest; $D(24)=0,382$, $p>.05$, $D(19)=0,140$, $p>.05$). İncelenen sonuçların anlamlı olmadığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte, histogram ve box plot, Q-Q ve P-P grafiği incelenmiştir. Verilerde kontrol grubunda yer alan iki aykırı gözlem değeri bulunmuş ve veri setinden çıkartılmıştır. Ayrıca sesbilgisel farkındalıkla ilgili olarak her bir alt boyut için de normallik varsayımları Shapiro-Wilks, basıklık-çarpıklık katsayıları, histogram ve box plot, Q-Q ve P-P grafiği ile incelenmiştir. Bütünsel değerlendirmeler sonucunda alt boyutlara ilişkin verilerin dağılımının normal olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için grup varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla kullanılan Levene istatistiği (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005) ile veriler analiz edilmiştir ($F(1,65)=74.494$, $p>.05$). Analiz sonucunda elde edilen p değerinin .05’ten büyük olması ($p>.05$) grup varyanslarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, ölçülen grupların varyanslarının homojen olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest toplam puanları ile harfleri tanıma alt boyutu hariç her bir alt boyuta ilişkin puanların arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Aynı gruplar üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010, s. 125). Çalışmanın başında seçilen alfa düzeyi (.05) yapılacak karşılaştırma sayısına bölünerek ($.05 / 8 = .006$) çıkan yeni değer .006 kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest sesbilgisel farkındalık toplam puanları ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Karşılaştırma sayısının çok olması nedeniyle Bonferroni Uyarlaması (Akbulut, 2010, s. 125) yapılarak yeni alfa düzeyi .006 olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest sesbilgisel farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Fakat sesbilgisel farkındalıkla ilgili alt boyutlara ilişkin öntest – sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla ANCOVA'nın doğrusallık ve regresyon eğimlerinin homejenliği şartları tutturulamadığı için bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Karşılaştırma sayısının çok olması nedeniyle Bonferroni Uyarlaması (Akbulut, 2010, s. 125) yapılarak yeni alfa düzeyi ($.05 / 7 = .0071$) .007 olarak belirlenmiştir.

Tüm analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare (η^2) ve kısmi eta kare (η_p^2) değerinden yararlanılmıştır. Eta kare olarak da isimlendirilen etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Eta kare (η^2) değeri .01-.06 arası ise küçük, .06 ve üstü ise orta, .14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 44; Cohen, 1988).

ANCOVA için gerekli varsayımların kontrolü. ANCOVA öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenlerde etkisi incelenen bağımsız değişkenler dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişkenlerin kontrol edilmesini sağlayarak

gruplararası karşılaştırmaları sağlayan güçlü bir tekniktir (Pallant, 2015). Bunun nedeni hata varyansını ve gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlışlıkları azaltmasıdır. ANCOVA'nın gerçekleştirilebilmesi için yukarıda yer verilen normallik ve varyansların homojenliğine ek olarak, kontrol değişkenlerin ölçümü, kontrol değişkenlerin güvenilirliği, kontrol değişkenler arasındaki korelasyonlar, doğrusallık, varyansların homeojenliği ve regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiştir (Pallant, 2015).

Kontrol değişkenlerin deneysel uygulama başlamadan önce ölçülmüş olması. Kontrol değişkenlerin uygulama ya da deneysel manipülasyon başlamadan önce ölçülmüş olması bu analizin varsayımlarından biridir (Pallant, 2015; Akbulut, 2010). Bu nedenle kontrol değişken olarak ele alınabilecek değişkenlerin ölçümleri deneysel çalışma uygulanmadan önce elde edilmiştir. Alanyazında ev okuryazarlık ortamının (Foy & Mann, 2003) ve sözcük bilgisinin (Frijters, Barron, & Brunello, 2000; Ouellette & Haley, 2013) sesbilgisel farkındalık ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda alanyazından da yola çıkılarak ev-içi okuryazarlık ölçeği puanları, ifade edici dil bilgisi, alıcı dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi puanlarının kontrol değişken olarak kullanılabilmesi düşünülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi kuruma devam etme süresi, ailenin aylık geliri, çocuğun günde ortalama televizyon ve bilgisayar başında geçirdiği toplam süre, ailenin sahip olduğu kitap sayısı, evdeki resimli çocuk kitabı sayısı, aile üyelerinin çocuğa kitap okuduğu haftalık ortalama süre, çocuğun kendi başına kitaplarla geçirdiği haftalık ortalama süre, aile üyelerinin çocuk dışında kendi başlarına kitap okuyarak geçirdikleri haftalık ortalama süre de kontrol değişken olarak incelenmiştir.

Kontrol değişkenlerinin sürekli olması ve güvenilir bir biçimde ölçülmesi. Seçilen kontrol değişkenlerinin güvenilir bir biçimde ölçülmesi ve sürekli değişken olmaları da diğer bir varsayımdır. Araştırmada kontrol değişkenler süreklidir ve bu değişkenler güvenilir ölçme araçları ile ölçüldüğü için bu varsayım sağlanmıştır (Akbulut, 2010).

Kontrol değişkenlerinin bağımlı değişkenle arasındaki korelasyon. Bir diğer varsayım ise kontrol değişkenlerinin bağımlı değişkenle anlamlı bir ilişki içinde olmasıdır (Akbulut, 2010). Bununla birlikte bu testin kontrol değişken ile bağımlı değişken arasındaki korelasyonun ,30'dan yüksek olduğu durumlarda etkili olduğu belirtilmiştir (Kalaycı, 2016). Bu nedenle sesbilgisel farkındalık becerisi ve bu

becerinin alt boyutları ile yukarıda kontrol değişken olarak düşünülen değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu inceleme sonunda sadece ailenin aylık geliri ($r=.284$; $p=.05$), okul öncesi eğitime devam etme süresi ($r=.259$; $p=.05$) ile ifade edici dil ($r=.305$; $p=.05$) ve genel isimlendirme ($r=.323$; $p=.01$) becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkilerden de .30'dan yüksek olan kontrol değişkenler ifade edici dil ve genel isimlendirme becerileridir. Bununla birlikte birden fazla kontrol değişken kullanılacağı durumlarda kontrol değişkenler arasında çok güçlü bir korelasyon ($r=.80$ ve üstü) görülmemesi gerekmektedir (Pallant, 2015). İfade edici dil ve genel isimlendirme becerileri arasında ($r=.408$; $p=.01$) güçlü bir korelasyon yoktur. Bu nedenle kontrol değişkenler olarak ifade edici dil ve genel isimlendirme becerisi belirlenmiştir.

Bağımlı değişken ile kontrol değişkenler arasındaki doğrusallık.

Doğrusallık, kovaryans analizinin bir diğer ön koşuludur. Tüm gruplar için bağımlı değişkenler ile kontrol değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması beklenmektedir (Pallant, 2015). Yapılan inceleme sonucunda her bir grup için ifade edici dil ve genel isimlendirme ile doğrusal ilişki varsayımının ihlal edilmediği bulunmuştur.

Varyansların homojenliği. Bununla birlikte ANCOVA analizi gerçekleştirilmeden önce kontrol edilmesi gereken varyansların homojenliğine ilişkin analiz sonucunda bu varsayımın da sağlandığı bulunmuştur ($F_{(1,65)}=.280$; $p=.598$).

Regresyon eğimlerinin homojenliği. Son olarak regresyon eğimlerinin homojenliği varsayımı kontrol edilmiştir. Bu varsayım ile kontrol değişkenler ile bağımlı değişken arasında etkileşim olup olmadığı test edilmektedir. Bu şartı incelemek için bağımlı değişkenler ile birlikte kontrol değişken arasında hem deney hem de kontrol grubu için saçılım grafikleri oluşturularak incelenmiştir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda sesbilgisel farkındalık becerisi toplam puanları için her bir kontrol değişkenin regresyon eğimliliği homojenliği kontrol edilmiş ve bu varsayımın sağlandığı görülmüştür (grup*ifade edici dil: $F_{(1,65)}=.089$, $p>.05$; grup*genel isimlendirme: $F_{(1,65)}=.192$, $p>.05$)

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliği. Araştırmada bağımlı değişkenlerde meydana gelen farklılıkların doğrudan bağımlı değişkenle ilgili olmasını sağlayabilmek ve

karıştırıcı değişkenlerin etkisini ortadan kaldırmak için uygulama öncesi iç geçerlik önlemleri alınmıştır. Alınan bu önlemler aşağıda detaylı bir şekilde sunulmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Zaman. Zaman, araştırmadaki bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler dışında başka değişkenlerden etkilenmesine neden olabilir. Uygulama zamanı uzadıkça, istenmeyen değişkenlerin kontrol edilme olasılığı düşebilir. Bu durum bağımlı değişkendeki farklılığın neden kaynaklandığını açıklamayı zorlaştırabilir. Bu nedenle, programın çocuklar ve öğretmenler üzerindeki etkisini sağlayabilmek ve bağımsız değişken dışındaki değişkenleri kontrol edebilmek için alanyazında yer alan çalışmaların eğitim ve koçluk sürelerine ilişkin ortalamalar incelenmiştir. Alanyazındaki incelemelerde ayda ortalama 4 saat eğitime karşılık aylık ortalama 1-4 saat arasında koçluk yapıldığı görülmüştür (Buna ilişkin detaylı açıklamalar Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın oluşturulması başlığı altında eğitim programının süresine karar verilmesi kısmında yer verilmiştir). Bu sonuçlar ve programın içeriğinin yoğunluğu dikkate alındığında program süresi 7 hafta olarak belirlenmiştir.

Ortam. Deneysel araştırmalarda, uygulamanın etkisinin uygulamadan kaynaklandığını söyleyebilmek için çalışma gruplarının benzer eğitim ortamlarına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubu belirlenirken benzer ekonomik bölgelerde bulunan, eğitim araçları ve uyarıcıları benzer okullar tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ikisi de Ankara'nın Etimesgut Belediyesine bağlı Eryaman bölgesinde bulunan bağımsız anaokuludur. İki bağımsız anaokulunun sınıflarında aynı öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme merkezlerinde bulunan eğitim materyallerinin sayısı denktir. Bununla birlikte deney grubundaki öğretmenlere, program uygulaması esnasında belirlenen etkinliklerde kullanılmak üzere aynı resimli sözcük kartları hazırlanarak verilmiştir. Öğretmenler yapacakları etkinliklerde kullanacakları resimli sözcük kartlarından o etkinliğe ait olanları seçerek kullanmıştır. Böylelikle etkinlikler esnasında kullanılan materyallerin de aynı olması sağlanmıştır.

Çocukların özellikleri ve geçmişi. Deney ve kontrol grupları belirlenirken çocukların ve öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın başlangıcında çocuklara ve öğretmenlere ait bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler incelenerek iki gruptaki çocukların, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı,

anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın mesleği ve aylık geliri açısından benzer özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların ikametgâh adreslerine incelendiğinde okulun yakın çevresinde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, çocukların sosyal ve ekonomik açıdan benzer koşullarda yetiştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin hespi lisans mezunudur. Deney grubundaki öğretmenler 14 yıllık öğretmenlik deneyimine sahipken, kontrol grubundaki öğretmenlerden biri 13 diğeri 14 yıllık deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı araştırmmanın konusuna ilişkin olarak herhangi bir derse, eğitime ve çalışmaya katılmadıklarını beyan etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin de öğrenim durumu, deneyim yılı ve ilgili konudaki deneyimlerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Denek kaybı. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılarının çeşitli nedenlerden dolayı araştırmadan ayrılması, grupların dağılımındaki özellikleri değiştireceği için grup dengeliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmmanın başında çalışma grubunda yer alan öğretmenlere eğitim sürecinin aşamaları ve süresi hakkında detaylı bilgiler verilmiştir ve düzenli katılımlarının önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak çocuklar belirlenirken öncelikle, dönem başından itibaren devamsızlık sorunu olan çocuklar öğretmenlere sorularak tespit edilmiştir. Bu çocuklara öntest uygulanmamıştır. Deney grubundaki sınıflardan birinde 17 diğeri 18 olmak üzere toplam 35; kontrol grubunda ise sınıflardan birinde 18, diğeri 17 olmak üzere toplam 35 çocuk yer almıştır. Böylelikle araştırmaya toplamda 70 çocuk katılmıştır. Fakat uygulama sürecinde deney grubunda yer alan çocuklardan birine üstün zekâlı tanısı konulduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte, verilerin analize hazırlanması aşamasında kontrol grubunda verileri aykırı gözlem gösteren iki çocuk çalışmadan çıkarılmıştır.

Uzman görüşü. Araştırmada oluşturulan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı için, okul öncesi eğitim alanında uzman 5 akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında geri bildirimler ve öneriler dikkate alınarak programın son hali verilmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında geliştirilen ölçme araçları ile ilgili de uzman görüşü alınmıştır. Buna ilişkin olarak yapılan değişiklikler veri

toplama araçları kısmında ve programın oluşturulması ile ilgili kısmın uzman görüşü başlığı altında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Pilot uygulama. Deney grubundaki öğretmenlere verilen Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı benzer özellikler gösteren farklı bir öğretmen belirlenerek 04.03.2019-15.03.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu deneme sürecinin ardından, hazırlanan programda birtakım değişiklikler yapılmıştır ve sınıflarda uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Buna ilişkin olarak yapılan değişikliklere programın oluşturulması ile ilgili kısmın pilot uygulama başlığında detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Olgunlaşma. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların, zamana bağlı olarak gelişimlerinde meydana gelebilecek olgunlaşmayı ve yaşantılarındaki farklılaşmanın etkilerini en aza indirmek amacıyla çalışma grubu benzer sosyo-ekonomik düzeyden ve aynı yaş grubundan (60-72 ay) seçilmiştir. Ayrıca araştırmada kontrol grubunun olmasının da olgunlaşmaya bağlı değişimin kontrol edilmesini sağladığı düşünülmektedir.

DeneySEL uygulama yayılması. Kontrol grubunun deney grubu ile yarış halinde olduğunu düşünmesi üzerine kendi düzeylerinin üstünde performans sergilemesi durumu John Henry etkisi olarak tanımlanmaktadır (Gall, Gall & Borg, 2007). Deney grubunda yapılan uygulamaların kontrol grubuna da yayılmaması adına deney ve kontrol grupları aynı sosyo-ekonomik düzey bölgesinde yer alan farklı anaokullarından seçilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere ve ailelere kendileri ile ilgili olarak bir durum tespiti çalışması yapılacağı bilgisi verilmiştir. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı araştırmacı tarafından uygulanmış ve böylelikle kontrol grubu ile paylaşılmamıştır. Fakat hem araştırma etiği hem de çocuk hakları açısından tez uygulamasının bitmesinin ardından kontrol grubunda yer alan öğretmenlere de sesbilgisel farkındalıkla ilgili kısa bir eğitim verilmiştir.

Ayrı ölçme araç ve süreçleri. DeneySEL uygulamanın etkisini ortaya çıkarmak amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerin farklı ölçme araçları ve farklı süreçlerle yapılması araştırmanın iç geçerliği açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle öntest ve sontest uygulamaları aynı ölçme araçları ile aynı tarih aralığı içerisinde yapılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği. Dış geçerlik, “araştırma sonucunda elde edilen sonuçların evrene genellenebilirlik derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017, s. 174). Bu bağlamda araştırmanın farklı uygulamalara genellenebilmesi ve benzer koşullarda yeniden test edilebilmesi için araştırma örnekleme, ortam, uygulama ve değerlendirme süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için ise aşağıda yer verilen önlemler alınmıştır (Karasar, 2008):

Ölçme-bağımsız değişken etkileşimi. Araştırmada yer alan çalışma gruplarına yapılan öntest uygulamasının sontest için hatırlatıcı olabilme olasılığı nedeniyle araştırmanın sonuçlarının bu durumdan etkilenebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle öntest uygulaması ile sontest uygulaması arasında iki aylık bir süre gözetilmiştir.

Yanlı seçim-bağımsız değişken etkileşimi. Araştırmanın çalışma grupları belirlenirken gruplar arasında demografik bilgiler ve öntest puanlarına göre denklik oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat araştırmanın yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmış olması nedeniyle, öncelikle evreni temsil eden katılımcılar seçilip daha sonra bu katılımcıları deney ve kontrol gruplarına yansız atama ile atanamamıştır. Bu nedenle her ne kadar gruplar arasında grup özellikleri ve öntestler açısından denklik sağlanmaya çalışılmış olsa da örneklemin evreni temsil yeteneğinin tam anlamıyla sağlandığı söylenilememektedir.

Deneme tepkisi. Deney grubunda yer alan katılımcıların deneysel uygulamanın farkında olması nedeniyle normalden farklı tepkilerde bulunması Hawthorne etkisi olarak adlandırılmaktadır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımı söz konusu olduğu için eğitimin içeriği hakkında bilgi sahibidirler. Deney grubundaki çocuklara uygulanan etkinliklerin araştırmacı yerine kendi öğretmenleri tarafından uygulanmış olması ve öğretmenlerinin uyguladığı etkinliklerin onlara günlük eğitim akışlarının bir parçası olarak sunulması nedeniyle böyle bir tehdidin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu için ise, farklı bir anaokulunun seçilmiş olması ve deney grubuna verilen programa ilişkin bilgilerinin olmaması nedeniyle kontrol grubunda da deneme tepkisinin oluşmadığı söylenebilir.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi. Araştırmada yer alan çalışma grupları birbiri ardından, farklı değişkenlere ve durumlara maruz kaldığında uygulamaya vereceği tepkiler maruz kaldığı diğer uygulamalardan etkilenebilmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler ve çocuklar araştırma süresince herhangi benzer bir eğitime katılmamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek unsurlar göz önüne alınmıştır ve araştırmanın iç ve dış geçerliğin olabildiğince yeterine getirilmesi sağlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde bulgular çocuklara ilişkin bulgular ve öğretmenlere ilişkin bulgular olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerindeki etkisi. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerindeki etkisi Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı'nın öntest ve sontest sonuçları toplam puanı üzerinden değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin başarı yüzdeleri sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı Öntest ve Sontest Başarı Yüzdesi

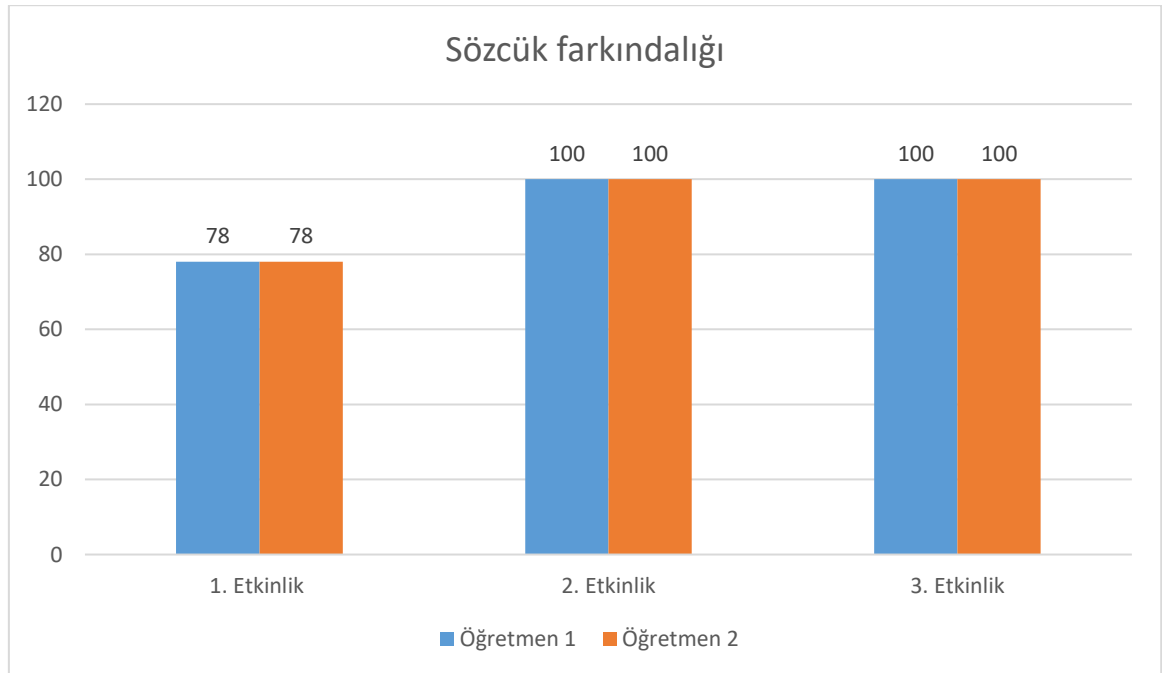
	Ölçüm zamanı	Toplam puan	Başarı yüzdesi (Doğru sayısı/Toplam soru sayısı)
Öğretmen 1 (Deney)	Öntest	5	% 23
	Sontest	22	%100
Öğretmen 2 (Deney)	Öntest	4	%19
	Sontest	22	%100
Öğretmen 1 (Kontrol)	Öntest	4	%19
	Sontest	4	%19
Öğretmen 2 (Kontrol)	Öntest	5	% 23
	Sontest	5	% 23

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı başarı yüzdesi %23 ve %19'dur. Program sonrasında deney grubundaki öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara doğru yanıt vererek %100 başarıya ulaştıkları görülmektedir. Kontrol grubu öğretmenlerin bilgi düzeyinde herhangi bir

değişiklik olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin bilgilerini artırmada faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri üzerindeki etkisi.

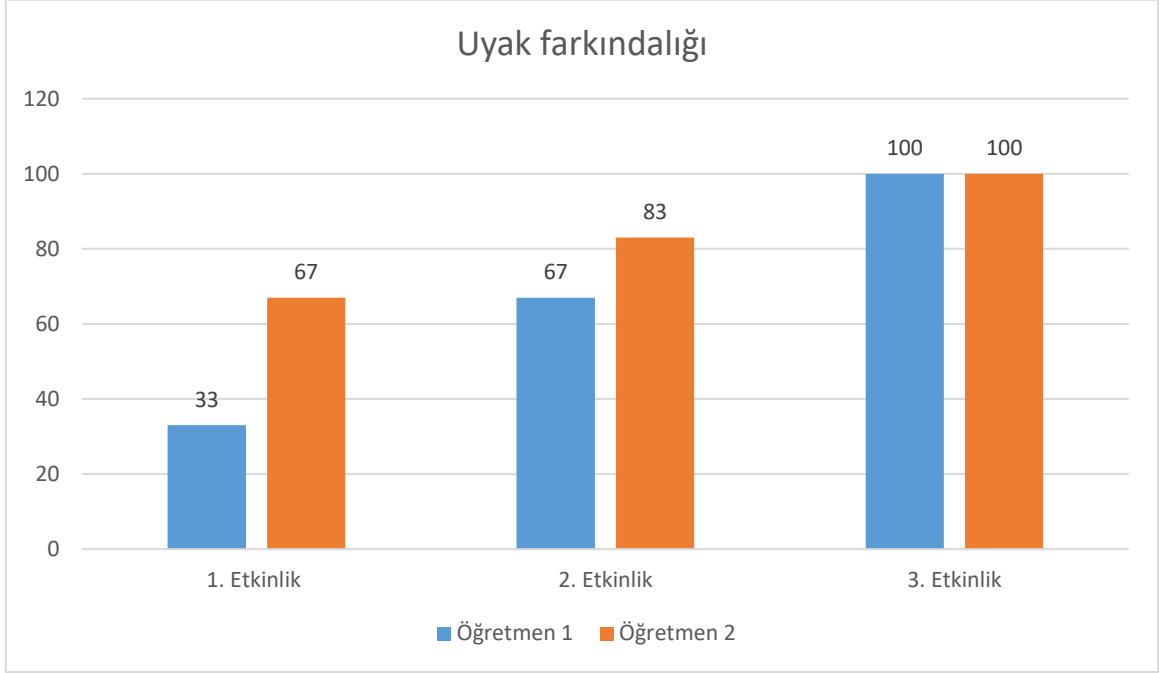
Sözcük farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi. Öğretmenlerin sözcük farkındalığı becerisine ilişkin olarak birinci etkinliği uygulama düzeyleri %78'dir. Öğretmenlerin ilk etkinlikte seçtikleri cümlelerde çocukların beceri düzeyine uygun sayıda sözcük kullanmadıkları, cümleyi sözcüklere ayırırken herhangi bir fiziksel hareketten yararlanmadıkları ve çocuklara cümlenin ne olduğunu açıklamadıkları görülmüştür. Öğretmenlere uygulama sürecinde ve sonunda verilen geri bildirimler ile bu düzeyin diğer iki etkinlikte %100'e ulaştığı görülmektedir (Şekil 6.). Bu sonuç öğretmenlere verilen sözcük farkındalığına ilişkin eğitim oturumlarının ve süreçte yapılan koçluğun etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. Sözcük farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği

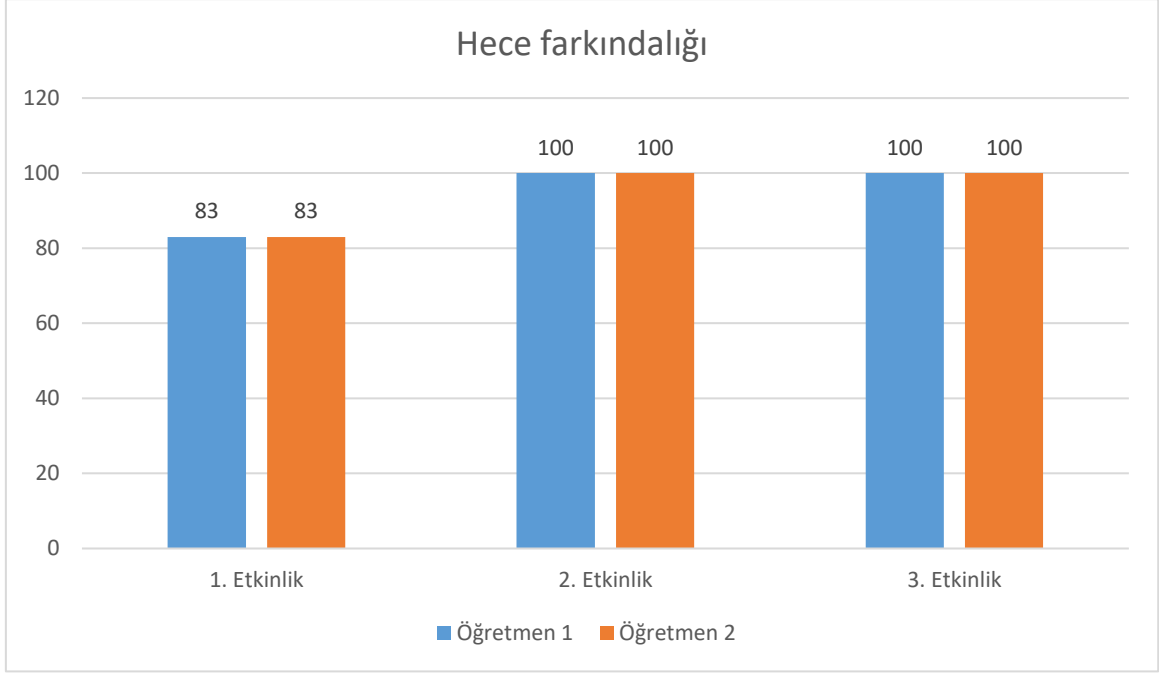
Uyak farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi. Öğretmenlerin uyak farkındalığı becerisine ilişkin olarak birinci etkinliği uygulama düzeyleri %33 ve %67 iken, bu düzey ikinci etkinlik için %67 ve %83'e yükselmiştir. İlk iki etkinlikte öğretmenlerin çocuklara uygun yönerge sunamadığı, seçilen uyaklı sözcüklerin çocukların gelişimine uygun olmadığı gözlenmiştir. Üçüncü etkinlikte ise

öğrenmelerin başarısı %100 olmuştur (Şekil 7.). Öğretmenlerin uygulama niteliğini artırmada öğretmenlere verilen uyak farkındalığına ilişkin eğitim oturumlarının ve süreçte yapılan koçluğun yararlı olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 7. Uyak farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği

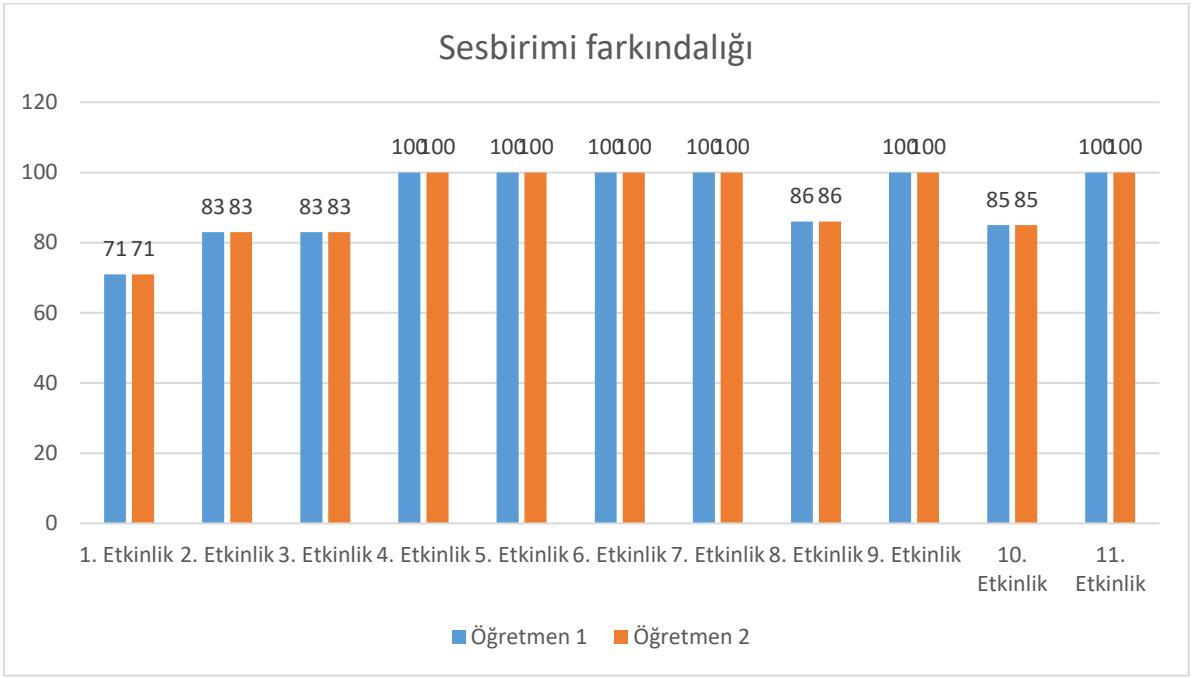
Hece farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi. Öğretmenlerin hece farkındalığı becerisine ilişkin olarak birinci etkinliği uygulama düzeyleri %83'tür. Öğretmelerin ilk etkinlikte hece farkındalığına yönelik uygun yönergeler veremediği görülmüştür. Bu nedenle uygulama esnasında uygun yönergelerin neler olduğu hatırlatılmış ve koçluk oturumu sonunda da kontrol listesi üzerinden yeniden bir değerlendirme yapılmıştır. Verilen geri bildirimler ile öğretmenlerin uygulama sürecindeki performanslarının ikinci ve üçüncü etkinlikte %100'e ulaştığı görülmektedir (Şekil 8.). Bu bulgu, öğretmenlerin hece farkındalığına ilişkin eğitim oturumları ve süreçte yapılan koçluk ile uygulama becerilerinin geliştirilebileceği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 8. Hece farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği

Sesbirimi farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi.

Öğretmenlerin sesbirimi farkındalığı becerisine ilişkin olarak birinci etkinliği uygulama düzeyleri %71 iken, ikinci ve üçüncü etkinlik için %83 olmuştur (Şekil 9). İlk üç etkinlikte öğretmenlerin ilk sesin ne olduğunu açıklarken uygun modellemeleri yapamadığı, çocuklara uygun yönerge veremedikleri ve seçilen sözcüklerin bir kısmının çocukların gelişimine uygun zorluk seviyesinde olmadığı gözlenmiştir. Fakat uygulama sürecinde ve sonrasında sunulan geri bildirimler ile dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci etkinlikler için başarı yüzdesi %100 olmuştur. Bu artışın görülmesinin nedeni, koçluk desteği ile öğretmenlerin ilk sesi ayırt etme üzerine nasıl uygun bir etkinlik gerçekleştireceğini öğrenmiş olmasıdır. Sekizinci etkinlikte ise her iki öğretmenin de başarı yüzdesinin %86'ya düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni sekizinci etkinlikte sesbirimi farkındalığı görevinin değişmiş olması ve öğretmenlerin son sesi ayırt etme ile ilgili etkinliği ilk defa gerçekleştirmiş olmasıdır. Dokuzuncu etkinlikte ise verilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme üzerine bir etkinlik yapılmış ve öğretmenlerin ikisi de %100 uygulama başarısı göstermiştir. Onuncu etkinlikte yeniden öğretmenlerin başarılarının düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni ise bu etkinlikte sesbirimi birleştirme ile ilgili yeni bir görevin öğretmenler tarafından ilk kez denenmesidir. Fakat koçluk sürecinde verilen geri bildirimler ile aynı görevi içeren on birinci etkinliğin uygulama başarı yüzdesi %100 olmuştur.



Şekil 9. Sesbirimi farkındalığı becerisi uygulama düzeyi başarı grafiği

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’na ilişkin öğretmen değerlendirmeleri. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin ikisi de Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketinde yer alan program, öğrenme materyalinin içeriği, eğitimci desteği, motivasyon ve memnuniyet bölümündeki tüm maddelere 5’li Likert ölçeğinde 5 vererek kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca iki öğretmenin programa ilişkin genel memnuniyet derecelerini 1-10 arasında değerlendirmeleri istenmiştir. İki öğretmen de programdan çok memnun olduğunu 10’u işaretleyerek göstermiştir. Buna ek olarak öğretmenlere anketin sonunda yer alan belirtmek istedikleri başka bir husus noktasındaki görüşlerine ilişkin soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şöyledir:

Öğretmen 1: “Bizlere etkinliklerde ve sunumlarda gerekli desteği ve ek kaynakları sağladığınız için teşekkür ediyorum. Beş yaş sınıfı olduğumda tekrar bu etkinlikleri kullanmayı düşünüyorum. İlkokula hazırlık aşamasında olan çocuklarıma çok faydası olduğunu ve farkındalıklarının arttığını düşünüyorum.”

Öğretmen 2: “Fakülte eğitimlerinde almadığım, ilk andan itibaren bu eğitimden nasıl uzak kaldığımı sorguladığım, benim için yeni yepyeni bilgilerin öğrenme öğretme modelinin kazanıldığı bir süreçti. Materyal ve etkinlik oyunlarının

uyumu, eğitimcinin motivasyon ve koçluğu kendimi rahat hissetmemi sağladı. Uzun yıllar boyunca kendime ve öğrencilerime kazandıracığım hazine niteliğindeki bilgiler için bizi buluşturan hocama teşekkür ederim.”

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda, deney grubundaki öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'ndan memnun kaldıkları söylenebilir.

Çocuklara İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının sesbilgisel farkındalık öntest puanlarının karşılaştırılması. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest sesbilgisel farkındalığın alt boyutları ve toplamına ilişkin puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 9'da deney ve kontrol grubuna ait bağımsız örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Sesbilgisel Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için t-testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p<
Toplam sesbilgisel farkındalık puanı	Deney	34	27,02	10,81	66	-.619	.538
	Kontrol	33	28,72	11,63			
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Deney	34	3,09	2,35	66	-.652	.517
	Kontrol	33	3,48	2,62			
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Deney	34	0,94	0,60	66	.012	.990
	Kontrol	33	0,94	0,60			
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Deney	34	2,65	1,61	66	-.728	.469
	Kontrol	33	2,94	1,67			
Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Deney	34	3,82	2,82	66	-.865	.390
	Kontrol	33	4,39	2,56			
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Deney	34	3,15	1,76	66	.633	.529
	Kontrol	33	2,85	2,09			
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Deney	34	6,56	2,69	66	.103	.918
	Kontrol	33	6,48	3,14			
	Deney	34	5,15	3,63	66	-.212	.832

Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Kontrol	33	5,33	3,54
--	---------	----	------	------

$p < .006$

Bağımsız örneklem için t testi özet tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntest sesbilgisel farkındalık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($t(66) = -.619$, $p = .538$). Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme ($t(66) = -.652$, $p = .517$), kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme ($t(66) = .012$, $p = .990$), istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme ($t(66) = -.728$, $p = .469$), bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme ($t(66) = -.865$, $p = .390$), sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme ($t(66) = .633$, $p = .529$), bir kelimeyi hecelere ayırabilme ($t(66) = .103$, $p = .918$) ve bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ($t(66) = -.212$, $p = .832$) alt boyutları öntest ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemektedir.

Kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık öntest - sontest puanlarının karşılaştırılması. Kontrol grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalığın alt boyutları ve toplamına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında fark olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 10'da bağımlı örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sesbilgisel Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklem için t-testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Ölçüm zamanı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p<
Toplam sesbilgisel farkındalık puanı	Öntest	33	28,72	11,630	32	-1,780	.084
	Sontest	33	30,57	10,674			
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Öntest	33	3,48	2,622	32	-.210	.835
	Sontest	33	3,55	1,755			
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Öntest	33	,94	,609	32	-.828	.664
	Sontest	33	1,03	,305			
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Öntest	33	2,94	1,676	32	-1,893	.067
	Sontest	33	3,45	1,839			

Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Öntest	33	4,39	2,561	32	-1,803	.081
	Sontest	33	4,91	2,127			
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Öntest	33	2,85	2,093	32	-.300	.766
	Sontest	33	2,94	1,886			
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Öntest	33	6,48	3,144	32	-.901	.374
	Sontest	33	6,91	2,466			
Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Öntest	33	5,33	3,566	32	.095	.925
	Sontest	33	5,30	3,147			

$p < .006$

Kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık puanlarına ilişkin öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t_{(32)} = -1,780$, $p = .084$) anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca, kontrol grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme ($t_{(32)} = -.210$, $p = .835$), kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme ($t_{(32)} = -.828$, $p = .664$), istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme ($t_{(32)} = -1,893$, $p = .067$), bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme ($t_{(32)} = -1,803$, $p = .081$), sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme ($t_{(32)} = -.300$, $p = .766$), bir kelimeyi hecelere ayırabilme ($t_{(32)} = -.901$, $p = .374$) ve bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ($t_{(32)} = .095$, $p = .925$) alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın deney ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanları üzerindeki etkisi. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizinde, sontestler üzerinde etkili olan ifade edici dil ve genel isimlendirme puanları kontrol değişkeni olarak alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki başlıklarda sunulmaktadır. İfade edici dil ve genel isimlendirme puanlarının etkisi kontrol altına alındığında sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının düzeltilmiş ortalamaları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Sesbilgisel Farkındalık Sontest Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu için Düzeltilmiş Ortalamaları

Grup	N	\bar{X}	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	34	52,764	52,932
Kontrol	33	30,575	30,668

Sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının kovaryans analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Sesbilgisel Farkındalık Sontest Toplam Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η_p^2
İfade edici dil	1216,461	1	1216,461	15,290	.000	.195
Genel isimlendirme	325,835	1	325,835	2,336	.131	.036
Grup	8257,749	1	8257,749	103,793	.000	.662
Hata	5012,252	63	79,560			
Toplam	132705,000	67				

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ifade edici dil ve genel isimlendirme puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(1, 63)= 103,793, p<.05$). Buna bağlı olarak, grupların düzeltilmiş sontest puanları arasında yapılan Bonferroni Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık puanları ($\bar{X}=52,764$) kontrol grubundakilerden ($\bar{X}=30,575$) daha yüksektir. İfade edici dil ve genel isimlendirme puanları sabit tutulduğunda, gruplar üzerinde gerçekleştirilen deneysel uygulamanın başarı üzerinde büyük etkiye (Kısmi $\eta_p^2=.662$) sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç bağımlı değişkendeki değişimin % 66’sının uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı’nın eğitim ve koçluk oturumlarının çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın deney ve kontrol gruplarının sesbilgisel farkındalık alt boyutlarına ilişkin sontest puanları üzerindeki etkisi. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların sesbilgisel farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin sontest puanları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 13'te bağımsız örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubunun Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için Sontest Puanları t-testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p<	η^2
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Deney	34	6,68	1,364	65	8,146	.000	.507
	Kontrol	33	3,55	1,752				
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Deney	34	4,85	2,996	65	7,291	.000	.450
	Kontrol	33	1,03	,305				
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Deney	34	6,85	2,017	65	7,211	.000	.444
	Kontrol	33	3,45	1,839				
Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Deney	34	8,47	1,581	65	7,762	.000	.483
	Kontrol	33	4,91	2,127				
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Deney	34	5,29	1,586	65	5,522	.000	.320
	Kontrol	33	2,94	1,886				
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Deney	34	9,62	,779	65	6,155	.000	.368
	Kontrol	33	6,91	2,466				
Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Deney	34	8,56	2,439	65	4,766	.000	.257
	Kontrol	33	5,30	3,147				

p<.007

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalığın alt boyutlarına ait öntest ve sontest ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme a ($t_{(65)}= 8,146$, $p=.000$), kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme ($t_{(65)}= 7,291$, $p=.000$), istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme ($t_{(65)}= 7,211$, $p=.000$), bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme ($t_{(65)}= 7,762$, $p=.000$),

sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme ($t_{(65)}= 5,522$, $p=.000$), bir kelimeyi hecelere ayırabilme ($t_{(65)}= 6,155$, $p=.000$) ve bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi ($t_{(65)}= 4,766$, $p=.000$) alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görölmektedir. Alt boyutların her biri için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerlerinin tamamının .14'ten büyük olması nedeniyle ortalamalar arasında çok büyük farklılık olduğu söylenebilmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmek üzerine hazırlanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Program altı hafta boyunca her bir eğitim oturumunun yaklaşık bir program bir buçuk saat arasında süren toplam 6 eğitim oturumunu içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sesbilgisel farkındalık etkinliklerine yönelik olarak 7 hafta boyunca haftada 3 kez son hafta 2 kez olmak toplamda her bir öğretmen için 20 kez yapılan koçluk oturumlarından oluşmuştur. Öğretmenlere toplamda 5 saat eğitim verilirken, yaklaşık 10 saat koçluk sağlanmıştır. Gerçekleştirilen programın öğretmenler ve çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Araştırmada uygulanan programın etkileri, öğretmen ve çocuk açısından bu bölümde tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve eğitim politikacılarına yönelik öneriler olarak ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi. Araştırmanın hem deney grubu hem de kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgilerinin öntestte oldukça düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yurtdışındaki alanyazında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisinin yeterli olmadığı ortaya koyulmaktadır (Cheesman vd., 2009; Cunningham & Zibulsky, 2009; Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Hindman & Wasik, 2008; Mather, Bos, & Babur, 2001; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Phillips, Clancy- Menchetti ve Lonigan, 2008; Robbins, 2000; Schachter vd., 2016; Spencer vd., 2008). Türkiye'de yapılan araştırmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları bulunmuştur (Akbaba Altun, Şimşek Çetin, & Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap-Kudret, 2014; Parpucu & Güler Yıldız, 2020; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Akbaba Altun ve arkadaşlarının (2014) okul öncesi öğretmenlerinin harf ve ses kavramlarını birbirinin

yerine kullandığı ve bu kavramlar arasındaki farkı bilmediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler ilköğretime hazırlıkta, kavramların ve yazmaya hazırlık becerilerinin (çizgi becerileri) kazanılmasının önemli olduğunu ifade etmişler, fakat ses farkındalığının önemine ilişkin görüş bildirmemişlerdir. Bütün bu sonuçlar, öğretmenlerin hem lisans eğitiminde hem de hizmetiçi eğitimlerde yeterli bir sesbilgisel farkındalıkla eğitimi almamalarından kaynaklanıyor olabilir. 1998 ve 2007 yıllarında hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları incelediğinde, sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir dersin bulunmadığı görülmüştür (YÖK, 1998; YÖK, 2007). 1998 yılı lisans programında Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi dersi kapsamında okumaya hazırlık başlığının altında bu becerinin ele alınmış olabileceği düşünülmektedir. Fakat 2007 yılındaki lisans programında bu derse yer verilmemiştir. Bununla birlikte sesbilgisel farkındalığa Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çocuk Edebiyatı, İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları dersleri içeriğinde çocukta dil gelişimi, okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri konularında değinilmiş olabileceği öngörülmüştür (Altun & Tantekin Erden, 2016). Ancak araştırmalar bu derslerde erken okuryazarlık becerilerine oldukça az yer verildiğini ve öğretmen adaylarının bu açıdan yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Altun & Tantekin Erden, 2016; Özdemir & Bayraktar, 2015). Bununla birlikte 2001-2019 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün okul öncesi öğretmenlerine sunduğu hizmet içi eğitim planlarında sesbilgisel farkındalıkla ilgili olabilecek bir eğitim bulunmamaktadır.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'na katılan deney grubu öğretmenlerinin, program sonrasında sesbilgisel farkındalık bilgilerinde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç programın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgilerini artırmada yeterli olduğunu gösterebilir. Benzer şekilde alanyazındaki araştırmalar; öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için yapılan programlar ile öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgisinin artırılabilirliğini ortaya koymaktadır (Brady vd., 2009, Jaskolski, 2013; McCutchen vd., 2002; McLahlan & Arrow, 2014). Bununla birlikte, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgisinin artması ile okuryazarlık için zengin uyarıcılar içeren bir ortam oluşturdukları görülmüştür (McLahlan & Arrow, 2014). Sesbilgisel farkındalık bilgisinin yanında, öğretmenlerin mesleki gelişim için içsel ve dışsal motivasyonlarının, yeni eğitim yöntemlerini öğrenmeye ilişkin aktif katılımlarının, öğrendiklerini uygulamaya ilişkin

tutumlarının ve erken okuryazarlık ile ilgili öz-yeterliliklerinin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir (Brady vd., 2009). Bu sonuçlara karşın, yapılan bir araştırmada sesbilgisel farkındalık bilgisi açısından çalışma grupları arasında herhangi bir farklılık görülmediği bulunmuştur (Neuman & Cunningham, 2009). Bu durum, verilen eğitimin niteliğinin yeterli olmaması ve eğitim içeriğinde teori ile uygulama arasındaki bağlantının yeterince kurulamaması ile açıklanmıştır. Ayrıca bir meta-analiz çalışmasında da mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin dil ve erken okuryazarlıkla ilgili bilgisi için yeterli bir etki oluşturmadığı ortaya koyulmuştur (Markussen-Browna vd., 2017). Fakat bu durum meta-analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmaların örneklem gruplarının özellikleri nedeniyle etki büyüklüğünde yeterli heterojenliğin sağlanamaması ile tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgilerinin artmasında, programın birbirini tamamlayan eğitim ve koçluk oturumlarının hiyerarşik bir yapı ile sunulmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) tarafından hazırlanan Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu'nda; etkili bir öğretmen mesleki gelişim programının içerik odaklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki gelişimin içerik odaklı olması ise matematik, fen ya da okuryazarlık gibi bir disiplin alanında ilgili bir konuya özel olarak odaklanması olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu içeriğin sınıf ortamında nasıl öğretileceği noktasında öğrenme-öğretme yöntemlerine yer verilmesinin öğretmenleri desteklemesi gerektiği belirtilmiştir. Programın eğitim oturumlarında örnek etkinlik planları öğretmenlerle paylaşılmıştır ve bu etkinliklerde uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği öğretmenlere gösterilmiştir. Daha sonra ise öğretmenlerin bunları modellemesi sağlanmıştır. Bu şekilde Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu'nda yer verilen aktif öğrenme, modelleri kullanma ve modelleme etkenleri gözetilmiştir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Bu nedenle programın eğitim oturumlarında sesbilgisel farkındalıkla ilgili kuramsal bilgilerin yanında bu bilgilerin sınıf içinde nasıl kullanılacağına ve ne gibi uygulamaların yapılacağına yer verilmesinin de öğretmenlerin bilgilerinin artmasında katkısı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programın eğitim oturumlarının ardından koçluk oturumlarının gerçekleştirilmesi ile kuramsal bilgiler ile uygulamaya yönelik bilgiler arasındaki bağlantının kurulması da bu sonuca ulaşılmasında bir etken olabilir. Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu'na göre de koçluk desteği sağlanırken

yapılan geri bildirimlerin ve çocuklara ilişkin beceri analizlerinin tartışılmasının öğretmenlerin alan bilgisini geliştirdiği belirtilmektedir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri.

Program sürecinde öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri her bir etkinlik için yapılan koçluk süreci sonunda, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığının her bir aşamasında gösterdikleri uygulama düzeyi performanslarının arttığı görülmüştür. Alanyazında sesbilgisel farkındalık becerisine odaklanan ya da bu beceriyi içine alan dil ve okuryazarlıkla ilgili koçluk yöntemine dayanan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının niceliğini ve niteliğini artırdığı ortaya koyulmuştur. Jakolski (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırmada, öğretmenlere koçluk yöntemi ile sunulan sesbilgisel farkındalık mesleki gelişim programının öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik uygulamalarının sınıf içindeki sıklığı ve düzeyinin kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. McCollum, Hemmeter ve Hsieh (2013) tarafından yapılan hikâye anlama ve dil, sesbilgisel farkındalık ve yazı kavramı ve yazma üzerine odaklanan koçluk yönteminin kullanıldığı mesleki gelişim programının öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirerek, daha fazla beceri kullanılmasını sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Bir diğer çalışmada ise öğretmenlere okuma öğretiminde anaokulları için bireyselleştirilmiş eğitim (Individualized Student Instruction for Kindergarten/ISI-K) verilmiş, sınıf içi destek ve aylık koçluk süreçleri sonrasında deney grubunda yer alan öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre daha etkili bir öğretim gerçekleştirdikleri ve daha fazla bireyselleştirilmiş etkinlik uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Al Otaiba vd., 2011). Girolametto, Weitzman ve Greenberg (2012)'ın gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi uygulama düzeyleri, sınıf içinde kullandıkları yazı ve sesbirimi farkındalığı ile bağlamsal olmayan dili kullanma açısından değerlendirilmiş ve deney grubu lehine bir farklılık bulunmuştur.

Wasik ve Hindman (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, Head Start öğretmenlerine sunulan dil ve erken okuryazarlık becerileriyle ilgili koçluk temelli eğitim sonrasında sınıf ortamlarının dil ve erken okuryazarlık açısından daha nitelikli hale geldiği görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubundakilere göre daha nitelikli okuryazarlık öğretimi sundukları bulunmuştur. Benzer şekilde bir diğer araştırmada da, öğretmenlere sesbilgisel farkındalık, yazı

kavramı, sözel dil, harf tanımlama, alfabetik ilkeler konu başlıklarını içeren seminer, koçluk ve uygulayıcı topluluğu toplantılarına yer veren program sonrasında, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili uygulamalarının niteliğinin arttığı görülmüştür (Buysse, Castro & Peisner-Feinberg, 2010).

Powel ve arkadaşlarının (2010) yürüttüğü çalışma ile Head Start öğretmenlerine kanıt temelli okuryazarlık eğitimi verilirken, teknoloji kullanımı ile uzaktan sunulan koçluk ile sahada fiziksel olarak sunulan koçluğun etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda koçluğun sunulma biçimi açısından gruplarda bir farklılık görülmezken, deney grubunda bulunan öğretmenlerin kod odaklı dil becerileri olan sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisini destekleme açısından uygulamalarının niteliğinde kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir çalışmada ise sunulan eğitimin içeriği açısından dört farklı deney grubu oluşturulmuş ve koçluk yöntemine dayalı alfabe, sesbilgisi ve anlam bilgisi üzerine odaklanan bir eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda, tüm deney gruplarındaki öğretmenlerin kontrol gruplarındakilere göre sesbirimi farkındalığı oluşturulmasına ilişkin planlı etkinlikler ve planlı olmayan çalışmalar ile daha fazla fırsat sunabildikleri ve sesbilgisel farkındalığa ilişkin terimleri daha fazla ve daha doğru kullanabildikleri ortaya çıkarılmıştır (Schwanenflugel vd., 2010).

Landry ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada, mentörlük ve çocukların gelişimine yönelik bilgiler açısından dört farklı deney grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, mentörlüğe ek olarak sınıflarındaki çocukların ilerlemelerine ilişkin geri bildirim alan gruptaki deney grubu öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama sayısı ve niteliği bağlamında diğer gruplardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Neuman ve Cunningham (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, bir gruba sadece seminer yöntemiyle eğitim verilirken bir gruba seminer ve koçluk desteği sunulmuştur. Araştırmada hem seminer hem de koçluk yöntemi sunulan programa katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili dil ve okuryazarlık uygulamalarının niteliği açısından diğer iki gruba göre büyük etki büyüklüğü ile anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Fakat sadece eğitim alan grup ile kontrol grubu arasında uygulama düzeyi açısından bir farklılık bulunamamıştır. McCutchen ve arkadaşları (2002) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlere fonoloji, sesbilgisel farkındalık ve sesbilgisel farkındalığın okuma öğretimindeki önemi üzerine eğitim verilmiştir.

Araştırma sonucunda, program sonrasında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili daha fazla doğrudan öğretime yönelik çalışmalarda buldukları görülmüştür.

Tüm bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, yapılan araştırmanın sonuçlarının alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerini geliştirmesinde, öğretmenlere verilen eğitimin koçluk yapılarak desteklenmesinin oldukça önemli olduğu alanyazındaki çalışmalarla da uyumluluk göstermektedir. Koçluk sürecinde öğretimsel koçluğun dayandığı eşitlik, seçme hakkı, söz hakkı, karşılıklı konuşma, üzerinde düşünme, uygulama ve karşılıklılık ilkelerinin (Knight, 2012) göz önünde bulundurulmasının öğretmenle kurulan ortaklığın iyi bir şekilde ilerlenmesinde yararlı olduğu düşünülmektedir. Koçluk sürecinde her zaman öğretmenlerin düşünceleri önemsenmiş, ihtiyaçları ve nasıl öğrenmek istedikleri üzerinde durulmuş, sınıfta uygulayacakları sesbilgisel farkındalık etkinliklerini kendilerinin seçmesi sağlanmıştır. Koçluk sürecinde verilen geri bildirimlerde de fikirlerini paylaşmaları için söz hakkı tanınarak karşılıklı konuşma sağlanmıştır. Böylelikle öğretmenin kendini sürecin değerli bir parçası olarak hissetmesi ve kendi öğrenmesi için karar alma mekanizmalarında etkin bir şekilde yer alması sağlanmıştır.

Bununla birlikte programda etkili bir koçluk için sürece katılım, tanımlama, açıklama, modelleme, gözleme, keşfetme ve iyileştirme bileşenlerinin dikkate alınmış olmasının sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Knight, 2012). Bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesinin, koçluk sürecinin neleri içerdiğinin ve çocukların gelişimleri için yeni bir uygulamayı deneme fırsatı sağlayacağını onlarla paylaşılması öğretmenlerin sürece gönüllü katılımını sağlamıştır. Bu sayede öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için daha istekli oldukları ve buna ilişkin daha fazla çaba harcadıkları söylenebilir. Ayrıca içerik, süre, kullanılacak kontrol listeleri ve gözlemlerde neler yapılacağını daha önceden öğretmenlerle paylaşılması öğretmenlerin süreçte yapılacaklar hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamıştır ve yapılacak adımlara daha hazırlıklı gelmelerini kolaylaştırmıştır. Öğretmenlere sunulan örnek etkinlik planları üzerinden sesbilgisel farkındalık uygulamasının nasıl yapılacağını araştırmacı tarafından gösterilmesinin ve bunun öğretmenler tarafından modellenmesinin de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede öğretmenler her bir sesbilgisel farkındalık aşamasının ve

onlara ilişkin farklı görevlerin nasıl uygulanması gerektiğini görerek sınıfta uygulamadan önce deneyimleme fırsatı edinmiştir. Ayrıca çocuklar tarafından sıkça yapılan hatalar ve bu durumlarda nasıl dönütler verilmesi gerektiğinin paylaşılması da öğretmenleri uygulamaya hazırlamıştır. Yapılan gözlemlerde hazırlanan kontrol listesi temel alınarak geri bildirimlerin sunulması uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların ortaya çıkarılmasında yararlı olmuştur. Geri bildirimler verilirken bunun zamanlamasının geri bildirim öncelik durumuna göre yapılmıştır. Örneğin, uygulama anında yapılan bir eksiklik ya da hata uygulama sürecinin tamamını etkileyecek ise o anda etkinliğin akışını bozmayacak şekilde öğretmene hatırlama yapılmıştır. Bu sayede öğretmenin uygulamasını anında düzeltebilmesi ve çocukların da uygun öğrenme sürecini yaşaması sağlanmıştır. Diğer geri bildirimler ise süreci aksatmamak adına öğretmen ile birlikte uygulamasındaki örnek durumlar üzerinden tartışılmıştır. Geri bildirimler verilirken yapılacak yorumların yapıcı bir dil kullanılarak öğretmenleri cesaretlendirici bir şekilde yapılmasına dikkat edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin neleri iyi yaptıklarına daha sonra da nelerin nasıl daha iyi yapılabileceği üzerine odaklanılmıştır. Böylelikle öğretmenler yaptığı uygulama üzerinde yeniden düşünme fırsatı edinmiş ve kuramsal olarak bildikleri ile yaptıkları arasında bağlantı kurabilmiştir.

Ayrıca koçluğa ek olarak Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu'nda (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) belirtilen diğer etkenleri dikkate alınarak hazırlanmasının da bu sonuçlar üzerinde olumlu katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu etkenler programın, içerik odaklı olması, aktif öğrenmeyi içermesi, işbirliğine dayalı olması, etkili uygulama için modelleri ve modellemeyi içermesi, koçluk ve uzman desteği sağlaması, geri bildirim ve yansıtma yer vermesi ve programın yeterli sürede devam ettirilmesini içermektedir (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Öğretmenlerin programa ilişkin genel değerlendirme sonuçları da programın içerik, süre, sağlanan koçluk desteği ve süre açısından yeterli olduğunu da göstermektedir.

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Çocuklar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarındaki

çocukların öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, iki grubun başlangıçta sesbilgisel farkındalık becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kontrol grubunun öntest - sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim programındaki sesbilgisel farkındalıkla ilgili kazanım doğrultusunda çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerini dikkate alan aşamalı uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilememesi ile açıklanabilir. Alanyazındaki çalışmalar öğretmenlerin çoğunlukla sesbilgisel farkındalıkla ilgili çok az etkinlik yapıldığını (Ergül vd., 2014; Taşkın vd., 2014, Tuğluk vd., 2008) ve sıklıkla çalışma sayfalarının kullanıldığını göstermektedir (Parpucu & Güler Yıldız, 2020). Halbuki Türkçe etkinlikleri kapsamında etkileşimli kitap okuma ile sözcüklerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili özelliklerine yer verilmesi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Karaman, Tufan, Bahap-Kudret & Deniz, 2016).

Araştırma sonucunda, ifade edici dil ve genel isimlendirme puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İfade edici dil ve genel isimlendirme puanları sabit tutulduğunda, gruplar üzerinde gerçekleştirilen deneysel uygulamanın sesbilgisel farkındalık başarısı üzerinde büyük bir etkiye (Kısmi $\eta^2=.662$) sahip olduğu bulunmuştur. Bir başka ifade ile bu bulgu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki değişimin %66'sının uygulanan yöntemden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin koçluk yöntemi ile desteklendiği Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğretmenlere koçluk yöntemi ile sunulan sesbilgisel farkındalık odaklı ya da erken okuryazarlık bağlamında yer verilen mesleki gelişim programlarının da araştırma sonuçları ile benzer şekilde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmuştur (Al Otaiba vd., 2011; Assel, Landry & Gunnewig, 2007; Buysse, Castro & Peisner-Feinberg, 2010; DeBaryshe & Gorecki, 2007; Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2012; Jaskolski, 2013; Landry vd., 2009; McCutchen vd., 2002; Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik & Hindman, 2011).

Programın sesbilgisel farkındalık becerisinin aşamalarından biri olan uyak farkındalığı becerisi üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, bu anlamlı farklılığın büyük etki büyüklüğüne neden olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki çocukların becerilerinde görülen bu gelişmenin araştırma kapsamında uygulanan programdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirmesine yol açarak çocukların uyak farkındalığı becerileri üzerinde etkili olmuştur. Uyak farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerisinin edinildiğini gösteren en temel basamaklardan biri olarak görülmektedir (Bryant, 1990). Çünkü çocuğun iki sözcüğün uyaklı olup olmadığına karar verebilmesi için, sözcüğün gerçek anlamı yerine sözcüğün içsel yapısına odaklanması gerekmektedir. Bu nedenele çocukların yeni bir zihinsel sınıflandırma yapmaları gerekmektedir. Çocuklar sözcüğün içsel yapısına ilişkin bir duyarlılık geliştirdiklerinde, aynı zamanda sözcüğün yapısına ilişkin küçük analizler gerçekleştirmeye de başlamış olacaktırlar (Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Goswami ve Bryant, 1990; Hempenstall, 2002; Van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998). Bu bağlamda düşünüldüğünde, konuşma dilinin daha küçük parçalara ayrılabilmesinin farkına varma ve bunlar üzerinde değişiklikler yapabilme becerisi (Chard & Dickson, 1999) olarak görülen sesbilgisel farkındalık için uyak farkındalığının bir temel oluşturduğu söylenebilmektedir. Ayrıca uyak farkındalığı ile çocukların sözcüklerdeki ortak harflerdeki sıranın aynı olabileceğine ilişkin geliştirdikleri duyarlılığın, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini desteklediği de belirtilmiştir (Bowey & Francis, 1991; Bryant vd., 1990; Ecenbarger, 2006).

Alanyazında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde de, öğretmenlerin hem ilgili alan bilgisinin hem de uygulamalarının desteklendiği mesleki gelişim programlarının çocukların uyak farkındalığı becerisini geliştirdiği görülmüştür (Assel, Landry & Gunnewig, 2007; Buysse, Castro & Peisner-Feinberg, 2010; DeBaryshe & Gorecki, 2007; Landry vd., 2009; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik & Hindman, 2011). Buna karşın bazı araştırmalarda uyak farkındalığına ilişkin olarak deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık görülmemiştir (Jaskolski, 2013; McLahlan & Arrow, 2014). Bu sonuçlar, İngilizcenin dil yapısı nedeniyle tek başına ele alınan

uyak becerisi yerine ilk ses-uyak (Ör. short kelimesi için “sh” ilk ses, “-ort” uyaklı kısım) bağlamında bu becerinin ele alınması gerektiği (Jakolski, 2013), öğretmenlere verilen eğitimin süresinin çok az olması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişebilmesi için yeterli müdahalenin sağlanamaması (McLahlan & Arrow, 2014) ile açıklanmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın çocukların uyak farkındalığı geliştirmesinde, öğretmenlerin bu farkındalık için tekerleme, şarkı ve uyaklı sözcüklerin sıkça kullanıldığı kitapları kullanmasının teşvik edilmesi, sunulan etkinlik planlarının öğretmenlerle uygulamalı bir şekilde modellenmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca uyak farkındalığı için öğretmenlere uyaklı sözcükler listesi verilmiş ve bu liste ile sözcüklerin yapısının uyak farkındalığı becerisini nasıl etkileyebileceği özellikle tartışılmış ve sözcüklerin bu açıdan basitten zora göre nasıl ele alınabileceği üzerinde özellikle çalışılmıştır. Bununla birlikte etkinliklerin uygulanması sürecinde öğretmenlere uyak farkındalığına ilişkin çeşitli geri bildirimlerde bulunulmuştur. Örneğin, öğretmen çocukları uyakla tanıştırmak için kuklanın bir özelliği olduğunu ve son sesleri benzer sözcükler duyduğunda zıpladığını söylediğinde; son seslerin değil aslında söylenişleri benzer denilmesi gerektiği noktasında geri bildirim verilmiştir. Böylelikle doğru terimleri kullanması gerektiği hatırlatılmıştır. Ayrıca başlangıç etkinliklerinde öğretmenin sözcük yapısı açısından uyağın fark edilmesini zorlaştıran sözcükler seçildiğinde ve uyaklı olanı/olmayanı bulma ile ilgili anlaşılmayan durumlarda öğretmene geri bildirimler sunulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında bir kelimeyi hecelere ayırabilme ile bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca, bu farklılıkların büyük etki büyüklüğü oluşturduğu görülmüştür. Bu nedenle Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi ve uygulama becerilerini destekleyerek çocukların hece farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Hece farkındalığını edinmiş bir çocuk, sözcüklerin daha küçük parçalara ayrılabilmesini fark etmiş olur. Bu aşamadan sonra çocuklar sözcüğün daha da küçük parçaları olan sesbirimlerine ayrılabilmesini daha kolay kavrar. Bu nedenle, hazırlanacak sesbilgisel farkındalık programlarında, sesbirimi farkındalığına geçilmeden önce çocuklara hece

farkındalığı ile ilgili öğretim yapılmasının faydalı olduğu belirtilmiştir (Gillon, 2007; Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008; Schuele & Boudreau, 2008).

Öğretmenleri hem kuramsal hem de uygulama açısından desteklemeyi amaçlayan koçluk yönteminin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde, mesleki gelişim programlarının çocukların hece farkındalığı becerisini geliştirdiği görülmüştür (Assel, Landry & Gunnewig, 2007; Schwanenflugel vd., 2010; Landry vd., 2009). Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın çocukların hece farkındalığı üzerine etkili olmasında, eğitim oturumlarında örnek etkinlik planlarının öğretmenlerle uygulamalı bir şekilde modellenmesinin ve koçluk oturumlarında öğretmenlere verilen geri bildirimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Koçluk sürecinde hece farkındalığına ilişkin olarak hece ayırma ve sayma etkinliklerinde çocukların hece sayma mantığını anlamasına rağmen, bazı çocukların doğru hecelere ayırıp yanlış sayı söyledikleri fark edilmiştir. Bu noktada öğretmenlere hece sayarken çocukların yararlanabileceği stratejiler gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hece atma ile ilgili yönergelerinin eksik olduğu görülerek geri bildirimler verilmiştir. Hece atma görevi ile ilgili etkinliklerde ise etkinliğin zorluk derecesi açısından öğretmenlerin uygun örnekler sunmadıkları fark edilmiştir. Örneğin, hece atma görevlerinde son hecelerin atılmasının ilk heceyi atmaya göre daha kolay olduğu, hece atıldığında geri kalan kısmın anlamlı bir sözcük seçilmesinin daha anlaşılır olduğu ve hece sayısının miktarının hece atma için dikkat edilmesi gereken noktalar olduğu öğretmenlere geri bildirim olarak sunulmuştur. Bununla birlikte, hece farkındalığının diğer sesbilgisel farkındalık aşamalarına göre çocuklar tarafından çok kolay bir şekilde anlaşıldığı gözlenmiştir. Akyüz (2016) tarafından yapılan kesitsel araştırmada da çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinden en fazla hece ayırma görevini yapabildikleri bulunmuştur. Bu durumun Türkçe'nin dil yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Türkçe'deki ses uyumu kurallarının sözcüklerin kulağa hoş gelmesini sağlayarak dilin anlaşılma düzeyini arttırdığı belirtilmektedir (Onan, 2009). Bu sayede hecelerin çocuklar tarafından daha kolay anlaşıldığı söylenebilir.

Sesbirimi farkındalığı becerisine ilişkin, deney ve kontrol grubundaki çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme ve sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi

söyleyebilme alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık ise büyük etki büyüklüğü ile açıklanmıştır. Bu sonuç, programın çocukların sesbirimi farkındalıkları üzerinde etkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Sesbirimi farkındalığı, okuma ve yazma başarısını güçlü bir düzeyde yordayan becerilerden biri olarak görülmektedir (Hoiem, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Stanovich, 2000). Dilin ses özelliklerini çözümleyebilen çocukların yazılı dilin sistemini çözümülemesi de daha kolaylaşacaktır. Gelişimsel açıdan ilk sesi ve son sesi ayırt etme ve verilen sesle ilgili yeni sözcük üretme gibi görevler 60-72 aylık çocuklar tarafından yapılabilmektedir (Ecenbarger, 2006). Fakat sesbirimi birleştirme, sesbirimlerine ayırma ve sesbirimleri üzerinde değişiklik yapma gibi görevlerin daha ileri sesbirimi farkındalık becerileri olduğu ve okul öncesi dönem için bu görevlerin yapılabilmesinin dile ilişkin deneyimlerle ilgili olduğu ortaya koyulmuştur (Gillon, 2007). Bu bağlamda Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nda öğretmenlerle birlikte düzenlenen etkinlik planları çerçevesinde, çocuklara ilk sesi fark etme, son sesi fark etme, verilen sesle ilgili yeni kelime üretebilme ve sesbirimi birleştirme üzerine etkinlikler sunulmuştur. Çocuklara bununla ilgili çok sayıda farklı türdeki etkinliklerin sunulmasının çocukların sesbirimi farkındalığı becerisini kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerini sesbilgisel farkındalık bağlamında hem içerik bilgisi hem de uygulama becerisi açısından destekleyen koçluk temelli araştırma sonuçları, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının çocukların sesbirimi farkındalıklarını geliştirdiğini göstermiştir (Al Otaiba vd., 2011; Assel, Landry & Gunnewig, 2007; Buysse, Castro & Peisner-Feinberg, 2010; DeBaryshe & Gorecki, 2007; Jaskolski, 2013; Landry vd., 2009; McCutchen vd., 2002; Powell vd., 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik & Hindman, 2011). İlgili araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Programda eğitim oturumlarında sunulan eğitim, örnek etkinlik planlarının sunulması, uygulamanın modellenmesi ve koçluk sürecinde öğretmenlerin sınıfıçi etkinlik uygulamalarına verilen geri bildirimler ile öğretmenler uygulama becerilerini geliştirmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin sesbirimi farkındalığına ilişkin daha nitelikli etkinlik uygulamaları gerçekleştirdiği ve bunun çocukların bu beceriyi kazanmaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte program çerçevesinde sesbirimi farkındalığının diğer farkındalıklara göre zor olması ve

çocukların daha fazla desteğe ihtiyaç duymaları nedeniyle bu aşamaya yönelik daha fazla etkinlik yapılmıştır. Koçluk sürecinde ise öğretmenlere daha çok doğru terimlerin kullanılması, çocuklar tarafından yanlış cevap verilen durumlarda açıklamaların nasıl yapılması gerektiği, seçilen örneklerin zorluk dereceleri hakkında geri bildirimler verilmiştir.

Tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisini ve sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerini artırdığı görülmüştür. Ayrıca programın çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. İlgili alanyazında ele alınan çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçları desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öneriler aşağıda sunulmuştur. Bu başlık altında öneriler; araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara ve eğitim politikacılarına öneriler olmak üzere başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

- Araştırmanın öğretmen eğitimi üzerine odaklanması nedeniyle araştırmaya katılımın gönüllü olması programın başarıya ulaşmasında önemli bir ölçüt olmuştur. Bu nedenle çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenler tesadüfi atama ile gruplara atanamamış, araştırma yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha fazla gönüllü öğretmene ulaşılarak onlar arasından tesadüfi bir seçki ile çalışma gruplarının belirlendiği araştırma desenleri tasarlanabilir.
- Çalışma grubunda yer alan çocukların ailelilerinin toplam aylık geliri Mart 2019 açlık sınırı değerine göre (Türk-İş, 2019) incelendiğinde, çalışma gruplarının ikisinin de orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırma farklı sosyo-ekonomik düzeylerde çocukların bulunduğu gruplarda yapılarak, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programından en çok hangi grubun yararlandığı değerlendirilebilir.

- Araştırmacının programın koçluk sürecindeki gözlemleri düzenli ve nitelikli bir şekilde yapabilmesi ve nitelikli geri bildirimler sunabilmesi için deney grubunda yer alan öğretmen sayısı 2 ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, daha fazla koç eğitilerek, daha fazla öğretmenin ve çocuğun katıldığı bir çalışma ile araştırma sonuçları yenilenebilir. Araştırmaya katılacak öğretmen sayısının fazla olması ile programın öğretmenlerin üzerindeki etkisinin parametrik testler kullanılarak değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Bu araştırma kapsamında programın öğrenme ortamları, öğretmenin mesleki gelişim ile ilgili tutumları, motivasyonları, öz-yeterlilik duygusu gibi etkenler üzerindeki etkisi değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda programın bu etkenler üzerindeki etkisi de araştırılabilir.
- Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinde yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Fakat bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilerek sonuçları incelenebilir.
- Programda öğretmenlere sunulan koçluk yöntemi farklılaştırılarak, teknoloji kullanımı ile yapılan koçluk uygulaması ile yüz yüze yapılan koçluk ve hiç koçluğun kullanılmadığı eğitim programlarının etkililiği karşılaştırılabilir.
- Yapılacak yeni araştırmalarda programın çocukların ilkokulda okumaya başlama hızı, sözcük bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı üzerindeki etkileri boylamsal çalışmalar ile ortaya koyulabilir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler.

- Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama becerilerine sahip olmaları için aldıkları lisans eğitimleri oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarında ilişkili dersler kapsamında sesbilgisel farkındalıkla ilgili eğitime yer verilmesi gerekmektedir. Bu noktada, öğretmen adaylarına sunulacak eğitim içeriğinin Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı kapsamında ele alınan başlıklar çerçevesinde hazırlanması önerilebilir. Ayrıca ilgili ders kapsamında sesbilgisel farkındalıkla ilgili kuramsal bilginin yanında bu çalışmada olduğu gibi örnek etkinliklerin öğretmen adayları ile paylaşılması, nasıl uygulanacağının

modellenmesi ve staj uygulamalarında öğretmen adaylarına koçluk yapılarak gözlemlenerek geri bildirimler verilmesi sağlanabilir.

Eğitim politikacılarına yönelik öneriler.

- Alanyazında yer verilen çalışmalarda ve bu araştırmada görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterli alan ve uygulama bilgisine sahip olmadığı görülmektedir. Fakat bu araştırma sonucunda öğretmenler desteklendiğinde sesbilgisel farkındalıkla ilgili kuramsal bilgilerinin arttığı, uygulama becerilerinin geliştiği ve bunun çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini de olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur. Okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerisinin çocukların ilkokuldaki okuma ve yazma başarısı için önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin lisans derslerinde ve hizmetiçi eğitimlerde sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterince desteklenmediği de düşünüldüğünde, sesbilgisel farkındalıkla ilgili hizmetiçi eğitimlerin bu çalışmada olduğu gibi 5 saatlik eğitime karşılık öğretmenlere alan uzmanları tarafından verilecek 10 saatlik koçluk ile yapılması önerilebilir. Bu noktada, öğretimsel koçluğun bileşenlerinin ve ilkelerinin de dikkate alınması sürecin daha etkili ilerlemesi sağlayacaktır.
- Alanyazında yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunluğunun eğitim bakanlıkları tarafından desteklenen projeler ile yapıldığı göze çarpmıştır. Bu sayede araştırmalarda daha fazla öğretmen ve çocuğa erişilebildiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik koçluk desteği sağlanan mesleki gelişim programlarının bakanlıklar tarafından desteklenen projeler ile geniş bir öğretmen kitlesine ulaştırılması ve bilimsel açıdan destekli bir şekilde yürütülmesi önemli olacaktır.

Kaynaklar

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking & learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akbaba Altun, S. A., Şimşek Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 244- 263.
- Akbey, G. Ö (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, E. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Greulich, L., Meadows, J., & Li, Z. (2011). Assessment data–informed guidance to individualize kindergarten reading instruction: Findings from a cluster-randomized control field trial. *The Elementary School Journal*, 111(4), 535–560.
- Algozzine, B., Babb, J., Algozzine, K., Mraz, M., Kissel, B., Spano, S., & Foxworth, K. (2011). Classroom Effects of an Early Childhood Educator Professional Development Partnership. *NHSA Dialog*, 14(4), 246–262.

- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1).
- Altun, D., Erden, F. T., & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde, Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed), (s. 505-530).
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R., & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20(5), 463-494.
- Bacı, Ö. (2016). *Konuşma sesi bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık becerileri ve sözel çalışma belleği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Badian, N. A. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202.
- Barkley, S. G. (2010). Quality teaching in a culture of coaching. R&L Education.
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okumayazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bernhardt, B. M. & Stoel-Gammon, C. (1994). Nonlinear phonology: Introduction and clinical application. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 123-143.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological Awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.

- Bowey, J. A. & Francis, J. (1991). Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. *Applied Psycholinguistics*, 12, 91-121.
- Bradley, B. A., & Jones, J. (2007). Sharing alphabet books in early childhood classrooms. *The Reading Teacher*, 60(5), 452-463.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- 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.
- Bresser, F., & Wilson, C. (2010). What is coaching?. In Passmore, J. (Ed.), *Excellence in coaching: The industry guide* (2nd ed., pp.9-26). London: Kogan Page.
- Bruce, B. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- Bryant, P. (1990). Phonological development and reading. In Pumphrey, P. D. & Elliot, C. D. (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing: Challenges and responses* (s. 63-82). London: The Falmer Press.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Buyse, V., Castro, D. C., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Effects of a professional development program on classroom practices and outcomes for latino dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 194-206.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni-SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri (23.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B., Wadsworth, S., Corley, R., Samuelsson, S., Quain, P., DeFries, J. C., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2005). Longitudinal Twin Study of Early Literacy Development: Preschool and Kindergarten Phases. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 219–235.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R. & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Calfee, R. C., Lindamood, P. & Lindamood, C. (1973). Acoustic–phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.
- 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), 509-524.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Chard, D. J. & Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *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. (2007). The Scientifically Based Reading Research Approach to early literacy instruction. In Justice, L. M & Vukelich, C. (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 25-40). New York: The Guilford Press.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Auckland, NewZealand.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd press). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. In Knight, J. (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2010). *The complete handbook of coaching*. London: SAGE Press.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing, 14*(5-6), 549-568.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing, 22*(4), 487-510.
- Cunningham, A., & 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.
- Çelik, S. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çetin, Ö. Ş., Gülhan, M., & Katrancı, M. (2018). A Study on the Effect of Pre-school Education on Early Literacy Skills. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999) *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DeBaryshe, B. D., & Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development, 18*(1), 93-110.
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar*

- üzerindeki etkileri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların adaygösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 243-260.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start Redi Program. *American Educational Research Journal, 46*(2), 567–597.
- Drago-Severson, E. E. (1994). *What does "staff development" develop? How the staff development literature conceives adult growth.* Unpublished qualifying paper, Harvard University.
- Duncan, L.G. & Johnston, R.S. (1999). How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 405-439.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies.* USA: Author House.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 237–269). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- 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.
- Ekerim, M., & Selcuk, B. (2018). Longitudinal Predictors of Vocabulary Knowledge in Turkish Children: The Role of Maternal Warmth, Inductive Reasoning, and Children's Inhibitory Control. *Early Education and Development*, 29(3), 324-341.
- Elder, L. D., & Padover, W. (2011). Coaching as a methodology to build professional practice. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 4(1), 138-144.
- Ellison, J., & Hayes, C. (2009). Cognitive coaching. In Knight, J. (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 29-55). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan, S. & Haktanır, G. (Ed.) (2019). *Okul öncesi öğretmenleri için E-Mentörlük Temelli Eğitim (E-MENTE: OÖÖ)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, S., Kumtepe, E. G., Ören, M., Alan, Ü., Parpucu, N., Kaya, Ö. M. E., Yıldırım, A. & Ülkü, Ü. B. (2017). Uzaktan Okul Öncesi Öğretmen Destek Programı: Öğrenme Merkezleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 516-542.
- Erdoğan, S., Yıldırım, A., Parpucu, N. & Ülkü, Ü. B. (2017). Okul öncesi eğitimde öğretmen destek programının uygulamaya yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(2), 494-512.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish

- kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 179-194.
- 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), 1451-1472.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. bs.). London: Sage.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 31(1), 6–18.
- Foster, T. D., Froyen, L. C., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., & Decker, K. B. (2016). Fathers’ and mothers’ home learning environments and children’s early academic outcomes. *Reading and Writing*, 29(9), 1845-1863.
- Fox, B. & Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Higher Education.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 466.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1652–1659.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. New York: Pearson Education.
- Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(2), 203-213.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications (9th edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.)*. London: Pearson Education.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 299–311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech Language Pathology, 21*(1), 47–63.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in childcare centers: A feasibility study. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 38*(1), 72–83.

- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. UK: Erlbaum.
- Gökkuş, I., & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Grace, C., Bordelon, D., Cooper, P., Kazelskis, R., Reeves, C., & Thames, D. G. (2008). Impact of professional development on the literacy environments of preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 52-81.
- Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. & Dunn L.(2008). *Literacy for young children*. London: Corwn Press.
- Guidry, L. O. (2003). *A Phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive, small-group instruction*. Dissertation Abstracts International.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & Bacon.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-469.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hawken, L. S., Johnston, S. S., & 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.

- Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 4-29.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011). Measuring teachers' knowledge about early language and literacy: Practical implications and considerations. *NHSA Dialog*, 14(4), 351-356.
- Hirsh, S., Killion, J., & Pollard, J. (2016). *Professional development*. Oxford bibliographies. 01.10.2019 tarihinde <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0128.xml> den erişildi.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- International Reading Association, & National Association for Education of Young Children (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF> adresinden 04.06.2018 tarihinde erişildi.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.

- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Justice, L. M., & Vukelich, C. (Eds.). (2007). *Achieving excellence in preschool literacy instruction*. Guilford Press.
- Justice, L. M., Invernizzi, M. A. & Meier, J. D. (2002). Designing and implementing an early literacy screening protocol suggestions for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 84-101.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504-520.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kameenui, E. J. (1996). Shakespeare and beginning reading, the readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 77-81.
- Kamuajans, (2019). <http://www.kamuajans.com/egitim-personeli/2019-yili-temmuz-agustos-eylul-aylari-ogretmenlerin-hizmetici-egitim-faaliyetleri-listesi-h539189.html> adresinden 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karakelle, S. (2012). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkökuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karaman, G. & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 267-278.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (Onsekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3).
- Kartal, G., Babur, N., & Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly*, 32, 550-579.
- Kartal, H. & Güner, F. (2017). Okul öncesi eğitim programı etkinlik kitabındaki etkinliklerin ses bilgisi farkındalığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 14-30.
- Kim, S., Im, H., & Kwon, K. A. (2015, December). The role of home literacy environment in toddlerhood in development of vocabulary and decoding skills. *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 835-852.
- Kirby, J. R., Parrila, R. & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464.
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: a focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112.
- Knight, J. (2004). Instructional coaches make progress through partnership: Intensive support can improve teaching. *Journal of Staff Development*, 25(2), 32-37.
- Knight, J., (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight., J. (2012). Coaching to improve teaching. Van Nieuwerburgh, C. (Ed.), In *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents* (p. 93-113). London: Karnac.

- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston, Texas: Gulf.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz aradı edilen bir kesim*. (Çev. S. Ayhan) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6th ed). London: Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton III, E., & Swanson, R. (1998). *The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego, CA: Elsevier.
- Koellner, K., & Greenblatt, D. (2018). Inservice teacher education. Oxford bibliographies.(01.10.2019) tarihinde <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0196.xml> den erişildi.
- Koh, S., & Neuman, S. B. (2009). The impact of professional development in family child care: A practice-based approach. *Early Education and Development*, 20(3),537–562.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4).
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448–465.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Anthony, J. L., & Assel, M. A. (2011). An experimental study evaluating professional development activities within a state funded pre-kindergarten program. *Reading and Writing*, 24(8), 971–1010.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Literacy*, 11 (4), 453-479.
- Leong, C.K. & Sheh, S. (1982). Knowing about language: Some evidence from readers. *Annals of Dyslexia*, 32, 149-161.

- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Liberman, I. Y. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. In Wasik, B. H. (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 57-83). New-Jersey:Lawrence Erlbaum.
- Lonigan, C. J., Burgess, J. L., Anthony, J. L. & Baker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to-5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., & 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, 458-476.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320.
- Machado, J. M. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. USA: Cengage Learning.

- Mannino, G. (2014). *Professional development: Identifying effective instructional coaching activities*. (Unpublished doctoral thesis). Lamar University-Beaumont.
- Marjonovick Umek, L., Podlesk, A., & Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(4), 271- 281.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 97-115.
- Mather, N., Bos, C. S., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34*(5), 472-482.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*, 179-192.
- McCardle, P., & Chhabra, V. (Eds.). (2004). *The voice of evidence in reading research*. Paul H Brookes Publishing Co.
- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W.-Y. (2013). Coaching teachers foremergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(1), 28–37.
- 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., & 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.
- Merriam, S., B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 3*(89), 3-13.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Hizmetiçi eğitim planları. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 adresinden 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education. *Annals of Dyslexia*, 44, 81-102.
- Moats, L., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-46.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child Development*, 86(5), 1351-1370.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51, 187-219.
- National Early Literacy Panel, (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Available at <http://www.nifl.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators: A mixed-methods study of coursework and coaching. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63–86.
- O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 159-197.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>

- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Okçabol, R. (1994). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 83-92.
- Oudeans, S. M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26, 258-280.
- Ouellette, G. P., & Haley, A. (2013). One complicated extended family: the influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 29-41.
- Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Özdemir, S. T., (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A (2015). Öğretmen Adaylarının Çocuklarda Erken Okuryazarlık Konusu Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Education and Future*, (7), 37-48.
- Pallant, J. (2005) *SPSS survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (3rd Ed.)*. Open University Press, New York.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6. Ed.)*. USA: Open University Press.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Parpucu, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.
- Parpucu, N., & Dinç, B. (2018). Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: Fonolojik farkındalık. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parpucu, N. & Güler Yıldız, T. (2020). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. Erken görünüm. DOI : 10.16986/HUJE.2020062664
- Pence, K. L. (2007). *Assessment in emergent literacy*. London: Plural Publishing.
- Phelps, S. (2003). *Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children*. (Unpublished master thesis). East Tennessee State University, USA.
- Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J. & 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.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Cumenton, S.M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387-400.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- 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* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Rief, S. F. & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robbins, L. D. (2000). *Phonemic awareness: Kindergarten teachers' knowledge, attitudes and practices*. (Unpublished doctoral thesis). Columbia University Teachers College, New York, NY.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 41.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development, 83*(2), 508-525.
- Sarı, B. & Aktan Acar, E. (2013). Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2195-2215.
- Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sawyer, B. E., Justice, L. M., Guo, Y., Logan, J. A., Petrill, S. A., Glenn-Applegate, K., Kaderavek, J. N. & Pentimonti, J. M. (2014). Relations among home literacy environment, child characteristics and print knowledge for preschool children with language impairment. *Journal of Research in Reading, 37*(1), 65-83.
- Sayar, F., & Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(02), 49-67.
- 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.
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in

- early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 245-256.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265.
- Schuele, M. C. & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A., & Webb, M.-Y. (2010). PAVED for success: An evaluation of a comprehensive preliteracy program for four-year-old children. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 227–275.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- Showers, B., & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74(2), 358-373.
- Soderman, A. K., Gregory, K.M. & McCarty, L.T. (2005). *Scaffolding emergent literacy*. United States of America: Pearson Education.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40–57.
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., & Lee, M. W. (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 39, 512-520.

- Stahl, S. A. & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Strickland, D. S., & Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ő., & İŞcen-Karasu, F. (2015). The effects of the Preschool Inclusion Program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341.
- Suortti, O. & 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), 1-24.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- TaŐkin, N., Katrancı, M. & Uygun, M. (2014). Okul 6ncesi ve sınıf 6đretmenlerinin okul 6ncesindeki okuma yazmaya hazırlık s6recine ilişkin g6r6Őleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- TEAL (2011). *TEAL Center fact sheet no. 11: Adult learning theories*. Retrieved from https://lincs.ed.gov/sites/default/files/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf at 08.03.2020.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). *6zel eğitimde yanlıŐsız 6đretim y6ntemleri* (1.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: T6rk Psikoloji Derneği.

- Tolhurst, J. (2010). *The essential guide to coaching and mentoring*. New York: Longman.
- Torgesen, J. K. & Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 220-232.
- Torgesen, J. K. (1998). *Instructional interventions for children with reading disabilities*. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 197-220). Timonium: York Press.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26.
- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology, 42*(6), 1128.
- Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition, 15*, 49-74.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (p. 67–83). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271–301). New York: Guilford.
- 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.

- Tunmer, W. W., & Fletcher, C. M. (1981). The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(2), 173-185.
- Turan, F. & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turan, F. & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 8(1), 265-284.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2014). Okul öncesi dönemde ev okuryazarlık ortamı ve fonolojik farkındalık becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Türk-İş (2019). *Mart 2019 açlık ve yoksulluk sınırı*. <http://www.turkis.org.tr/MART-2019-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d206748> adresinden 29.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tyler, A. A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R. & Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 28(7-8), 493-507.
- 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.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> at 08.03.2020.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Vacca, J., R. Vacca, M. Gove, L. Burkey, L. Lenhart, & C. McKeon. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological training for preschoolers with speech and /or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65-76.

- van Nieuwerburgh, C. & Passmore, J. (2012). Creating coaching cultures for learning. In van Nieuwerburgh, C. (Ed.), *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. (p. 153-172). London: Karnac.
- van Nieuwerburgh, C. (Ed.). (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. London: Karnac.
- Vermont Agency of Education (2016). Coaching as Professional Learning: Guidance for Implementing Effective Coaching Systems. 23.10.2019 tarihinde https://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/education-coaching-as-professional-learning_0.pdf den erişilmiştir.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy*. (2nd edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63.

- Wessels, S. (2011). Promoting vocabulary learning for English learners. *The Reading Teacher*, 65(1), 46-50.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunuşluk ile ilk okuma ve yazma başarımları arası ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 316-326.
- Yopp, H. K (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, 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 19.09.2019 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 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-

Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden
19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Zifcak, M. (1981). Phonological awareness and reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 6(2), 117-126.

EK-A: Araştırma Onay Formları

ÖĞRETMEN KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Sayın Öğretmenim,

Sizi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüttüğüm “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenleri ve Çocukları Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Sesbilgisel farkındalık, bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunlarla değişiklik yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, çocukların ilerideki okul yaşantılarında okuma yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşul becerilerinden biridir. Yapılan pek çok araştırma, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme için orta ya da güçlü seviyede bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Sesbilgisel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programlara katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildikleri görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere sunulacak olan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın; öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgisi, bu öğretmenlerin eğitim uygulamalarında fonolojik farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Çalışma sürecinde sizlere sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitim programı sunulacak ve sınıf içinde yapacağınız uygulamalarınızla ilgili geri bildirimler verilerek uygulamalarınıza rehberlik eden bir koçluk süreci sunulacaktır. Eğitimi verecek araştırmacının gerçekleştireceği oturumlar sırasında, sadece araştırmacının kendisinin görüneceği şekilde video kaydı alınacaktır. Bu video kaydı sunulan eğitim içeriklerinin kontrol edilerek gözden geçirilmesi amacıyla alınacaktır. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Sizlerden çalışma süresince ailelerin bilgilendirilmesi için yapılacak toplantılar için destek istenecektir. Bununla birlikte sizlere sunulacak sesbilgisel farkındalık programına aktif katılımınız beklenmektedir. Ayrıca programın değerlendirmesine yönelik sizlere verilecek olan değerlendirme araçlarının sizler tarafından doldurulması istenmektedir.

Çalışma yaklaşık bir eğitim öğretim yarıyılında gerçekleşecektir. Çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır ve hiçbir risk içermemektedir. Çalışma sırasında uygulanacak program, gözlem ve koçluk ile ilgili çalışmalar kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, rahatsız olduğunuz durumların ortadan kaldırılması talebinde bulunmakta ve sorulara yanıt vermemekte serbestsiniz. Herhangi bir şekilde rahatsızlığınız devam ederse çalışmaya devam etmek istemediğinizi araştırmacılara iletmeniz yeterlidir. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, sizin mesleki gelişiminize, okul öncesi eğitimi programlarına, diğer okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız (Tel: 0312 297 8625; E-posta: tulinguler@gmail.com) ya da araştırma görevlisi Nurbanu Parpucu (Tel: 0312 297 86 25; E-posta: nurbanuparpucu@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından öğretmen yetiştirme programlarında, bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız Soyadınız	Okul ve Sınıfınız	Adres ve Telefon Bilgileriniz	Tarih	İmza

*Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya teslim ediniz.

AİLE KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Sayın Veli,

Sizi ve çocuğunuzu, çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulda, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüttüğüm “Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenleri ve Çocukları Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Sesbilgisel farkındalık, bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunlarla değişiklik yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, çocukların ilerideki okul yaşantılarında okuma yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşul becerilerinden biridir. Yapılan pek çok araştırma, sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme için orta ya da güçlü seviyede bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Sesbilgisel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programlara katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildikleri görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere sunulacak Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın; öğretmenlerin fonolojik farkındalık bilgisi, bu öğretmenlerin eğitim uygulamalarında fonolojik farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemektir.

Çalışma sürecinde çocuğunuzun içinde bulunduğu sınıfın öğretmenine sesbilgisel farkındalık eğitimi verilecektir. Bununla birlikte sınıf içinde yapacağı uygulamaları gözlenerek geri bildirimler verilerek uygulamalarına rehberlik eden bir koçluk süreci sunulacaktır. Çalışma sürecinde araştırmacı tarafından çocuklara doğrudan bir eğitim verilmesi de öğretmene verilen eğitim süreci sonunda çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri gelişecektir. Bu noktada eğitim programının çocuklar üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği uygulanacaktır. Bu ölçek geçerli ve güveniliridir. Araştırma sürecinde çocuklara çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacaktır. Ölçeğin uygulanması en fazla 15 dakika sürmektedir. Ayrıca sizlere çocuğunuzla ilgili bir genel bilgi formu verilerek araştırmanın başlangıcında doldurmanız istenecektir. Bununla birlikte sizden bir de Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği'ni doldurmanız istenecektir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Bu çalışma sırasında toplanan çocuğunuza ait bilgiler ve veriler rumuz (takma isim) kullanılarak sadece araştırma grubu ve çocuğunuzun öğretmeni tarafından değerlendirilecek ve sizlerle paylaşılacaktır. Çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veriler, sesbilgisel farkındalık becerileri kazanımında, öğretmen eğitimi süreçlerinde, akademik ve bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve ne çocuğunuz ne de sizler için hiçbir risk içermemektedir. Sizin bilginiz ve onayınız ve çocuğunuzun gönüllülüğü dışında çalışmada herhangi bir işlem gerçekleştirilmeyecektir.

Bu çalışma sürecinde gerçekleştirilecek gözlemler ve etkinlikler size ve çocuğunuza rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü siz de çocuğunuz da çalışmayı yarıda bırakmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda araştırmada çalışan uzmanlardan birine veya çocuğunuzun öğretmenine sizin ve/veya çocuğunuzun çalışmaya devam etmek istemediğini iletmeniz yeterli olacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına izin vermediğiniz takdirde çocuğunuzun öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklere katılımı hiçbir şekilde etkilenmeyecektir. Bu durumda çocuğunuzun sınıfındaki rutin eğitim/öğretim faaliyetleri ve düzenlenen etkinliklere katılımı devam edecek ama çocuğunuz için toplanan tüm veriler çalışma dışında tutulacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimine, okul öncesi eğitimi programlarına, çocukları okul öncesi eğitime devam eden ailelere, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlanması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi öğretim üyesi Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız (Tel: 0312 297 8625, E-posta: tulinguler@gmail.com) ya da araştırma görevlisi Nurbanu Parpucu (Tel: 0312 297 86 25, E-posta: nurbanuparpucu@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Sizin ve çocuğunuzun bu projeye katılımına gönüllü olarak katılacağını umuyor, teşekkür ediyoruz. Katılım ile ilgili tercihlerinizi aşağıdaki formda yer alan kutucukları işaretleyerek bildirmenizi rica ediyoruz.

Form üzerinde tercihlerinizi her bir soru için tek bir kutucuğa X işareti koyarak belirttikten sonra formu çocuğunuzun öğretmenine teslim etmenizi rica ediyoruz.

Adınız- Soyadınız	Çocuğun Adı Soyadı	Çocuğa Yakınlık Durumunuz	Adres ve Telefon Bilgileriniz	Çocuğun Okul ve Sınıfı	Tarih ve İmza	
Katılımı Durumu / Onay					Evet	Hayır
1. Bu çalışmaya veli olarak tamamen gönüllü olarak katılıyorum						
2. Çocuğumun yukarıda tanımlanan çalışmada yer almasına onay veriyorum.						
4. Bu çalışma kapsamında çocuğumla ilgili elde edilecek olan tüm bilgive diğer ilgili verilerin araştırmacılar tarafından, çocuğumun kimliği gizli tutulmak kaydıyla, bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.						

LÜTFEN BU FORMU DOLDURUP İMZALADIKTAN SONRA ARAŞTIRMACIYA VERİLMEK ÜZERE ÇOCUĞUNUZUN ÖĞRETMENİNE GÖNDERİNİZ.

ÇOCUK KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Merhaba

Benim ismim Nurbanu Parpucu. Üniversitede (Hacettepe Üniversitesi) çalışmaktayım. Yaptığım bir araştırma kapsamında danışmanım Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ile öğretmenin için bir eğitim hazırladık. Önümüzdeki günlerde öğretmeniniz sınıfta sizlere farklı etkinlikler yaptırarak. Bugün ise araştırma kapsamında sizinle sohbet etmek istiyorum. Sohbet esnasında size sorular soracağım. Sonra da çeşitli resimlerin olduğu bazı kartlar göstereceğim. Bu kartlarla ilgili de bazı sorular soracağım. Sorduğum sorulara ne cevap vereceğinizi çok merak ediyorum. Sohbetimiz yaklaşık on beş dakika sürecektir.

Sohbet sürecinde size sorulacak sorularda ve gösterilecek resimlerde hiçbir şekilde rahatsızlık verecek durumlar bulunmamaktadır. Sohbet sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz sohbeti bitireceğim.

Bu çalışmadan elde edeceğim bilgileri tamamen araştırma amacı ile kullanılacağım. Sizin kişisel bilgilerinizi gizli tutacağım; ancak elde ettiğim veriler yayın amacı ile kullanılacaktır. Bu araştırma için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında soru sormak isterseniz şimdi sorabilirsiniz.

Benimle sohbet etmek ister misiniz?

Ad- Soyad :

Kabul ediyorum :

Kabul etmiyorum :

EK-B: Çocuk Genel Bilgi Formu

1. Çocuğun Adı Soyadı:.....
2. Doğum tarihi:
3. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
4. Kardeş sayısı:
5. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:.....
6. Anne-babanın öğrenim düzeyi

	Anne	Baba
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Lisansüstü		

7. Annenin çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()
8. Annenin mesleği:
9. Babanın çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()
10. Babanın mesleği:
11. Ailenin toplam aylık geliri:.....
12. Evde yaşayan toplam çocuk sayısı:.....
13. Evinizde bilgisayar/tablet var mı? Evet Hayır
14. Evinizde internet bağlantısı var mı? Evet..... Hayır.....
15. Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre bilgisayar/tablet başında geçiyor?.....dakika
16. Çocuğunuz günde ortalama ne kadar süre televizyon seyreder?..... dakika
17. Çocuğunuza yönelik evinizde yaklaşık kaç tane resimli kitap mevcut? adet
18. Haftada ortalama ne kadar süre siz veya eşiniz (çocukla ilgilenen diğer yetişkinler) çocuğunuza kitap okursunuz?..... dakika
19. Bir haftada kaç defa siz veya diğer bir aile üyesi çocuğunuzla birlikte kitap okur? defa
20. Çocuğunuz haftada ortalama ne kadar süre kendi başına kitaplara bakıp, inceleyip kitaplara zaman geçirir? dakika
21. Çocuğunuz ne sıklıkla kendisine kitap okunmasını ister?
Neredeyse hiç () Ayda bir- iki defa ()
Haftada bir-iki defa () Neredeyse her gün ()
22. Evde kitaplığınız var mı? Evet..... Hayır.....
23. Kitaplığınızda ortalama adet yetişkinlere yönelik kitap mevcut? adet
24. Çocuğunuzla birlikte kitap okuduğunuz süre haricinde gün içinde kendiniz toplam kaç dakika kitap/gazete vb. . . okursunuz? dakika
25. Çocuğunuzla birlikte kitap okuduğunuz süre haricinde gün içinde eşiniz toplam kaç dakika kitap/gazete vb. . . okur? Dakika
26. Çocuğunuzun dil gelişimini desteklemek için takip ettiğiniz bir yayın ya da telefonlardaki uygulaması var mı? Varsa adını yazınız.....

EK-C: Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği Kullanımı İzin Formu

25.01.2019

Gmail - The Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ)& ELLCO hk.



Nurbanu Parpucu <nurbanuparpucu@gmail.com>

The Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ)& ELLCO hk.

Dilek Altun <daltun@ahievran.edu.tr>
Alıcı: Nurbanu Parpucu <nurbanuparpucu@gmail.com>

17 Aralık 2018 15:49

Merhaba Nurbanu,
Öncelikle ülkemizde çalışma eksikliği bulunan bir konuda tez hazırlayacağın için tebrik ederim.
Tabi Türkçeye adaptasyonunu master tezimde yaptığım Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeğini kullanabilirsin.
Master tezimin arkasında ölçeğin tüm maddelerini bulabilirsin.
<http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12615621/index.pdf>

ELLCO için ise <https://brookespublishing.com/product/ellco-pre-k/> sitesinden bir incele. Ücretli ve eğitimi var.
Ben Yurt dışında iken hocamdan eğitim almıştım ve Brookes yayın evinden tezimde kullanmak için ayrıca da izin almıştım. Belki online eğitim ve diğer opsiyonları firmaya sorabilirsin. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Nurbanu Parpucu <nurbanuparpucu@gmail.com>, 17 Ara 2018 Pzt, 10:29 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Dilek Hocam,

Ben Nurbanu Parpucu, Hacettepe Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimde araştırma görevlisiyim ve aynı yerde doktora yapmaktayım.

Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında tezimde fonolojik farkındalık üzerine çalışmaktayım. İkinci dönem tezimin uygulamasına başlamayı planlıyorum. Çocuklara ve öğretmene ilişkin değişkenleri kontrol altına almak adına The Home Literacy Environment Questionnaire (HLEQ) ve ELLCO'yu kullanmayı planlıyoruz. Bu iki ölçme aracını sizin uyarlamış olduğunuzu fark ettim.

İzininiz olursa bu ölçme araçlarını tezimde kullanabilir miyim? Eğitimi ile ilgili bir süreci var mı?

Yardımcı olursanız çok sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

İyi çalışmalar,

Nurbanu Parpucu

—
Araş. Gör. Nurbanu PARPUCU
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Çankaya / ANKARA
Tel: +9 0312 297 86 25-26-27
Faks:+9 0312 297 86 26-150

EK-Ç: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni,

Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında doktora tezimi yürütmekteyim. Tezimde hazırlayacağım program için öncelikle öğretmenlerin fonolojik farkındalık/ses bilgisel farkındalık konusundaki gereksinimlerini belirlemeyi amaçlıyorum. Bu çalışmada ses bilgisel farkındalık kavramı, bir dilin alt birimlerini oluşturan kelime, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunlarla değişiklik yapabilme olarak tanımlanmaktadır. Sizlerin ses bilgisel farkındalık konusundaki gereksinimlerinizi belirlemek amacıyla hazırladığım bu formu doldurmanızı rica ediyorum. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar hiç kimse ile paylaşılmayacak ve araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmama verdiğiniz katkı için teşekkür ederiz. Herhangi bir sorunuz olduğunda bana ulaşmak için aşağıdaki iletişim bilgilerinizi kullanabilirsiniz

Araş. Gör. Nurbanu Parpucu
nurbanuparpucu@gmail.com

1. Öğrenim durumunuz
() Yüksekokul () Lisans mezunu () Yüksek lisans () Doktora
2. Mesleki deneyim süreniz:
3. Ses bilgisel farkındalıkla ilgili bilginiz var mı? Evet () Hayır ()
a. Evet ise bu bilgiyi nereden edindiniz?
.....
4. 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ses bilgisel farkındalıkla ilgili sahip olması gereken becerilerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Sınıfınızda ses bilgisel farkındalık ile ilgili çalışmalar yapıyor musunuz? Evet ise neler yapıyorsunuz?
.....
.....
.....
6. Ses bilgisel farkındalığa ilişkin eğitim ihtiyacınız nedir? (bir eğitim alacak olsaydınız eğitimin neleri içermesini isterdiniz?)
.....
.....
.....
7. Eğer ses bilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitim almak isteseydiniz bu eğitime ne kadar süre katılmak isterdiniz? (buraya şık vermek sanki kısıtlayacak?? bir günlük eğitim, konferans atölye çalışması, eğitim ve koçluk)
.....
.....
.....

EK-D: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı

Açık uçlu sorular

1. Erken okuryazarlık becerileri nelerdir?
.....
.....
2. Yazı farkındalığı nedir ve okulöncesi eğitim sürecinde çocukların yazı farkındalığını geliştirmek için neler yapılmalıdır?
.....
.....
.....
3. Alfabe bilgisi ve harf bilgisi nedir? Desteklemek için neler yapılabilir?
.....
.....
.....
4. Sözcük bilgisini desteklemek için neler yapılabilir?
.....
.....
5. Sesbilgisel/Fonolojik farkındalık nedir?
.....
.....
6. Sesbilgisel farkındalığa ait görevlerin zorluk derecesini hangi etkenler etkilemektedir?
.....
.....
7. Sesbilgisel farkındalık programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
.....
.....
.....
8. Sözcük farkındalığı hangi görevi içermektedir? Sözcük farkındalığı ile ilgili olarak yapılacak etkinliklerde nelere dikkat edilmesi gerekmektedir?
.....
.....
9. Çocuklara iki sözcüğün uyaklı olup olmadığı hangi ifadeler kullanarak sorulmalıdır?
.....
.....
10. Uyaklı sözcükleri seçerken nelere dikkat edilmesi gerekmektedir?
.....
.....

11. Hecelere bölmeyi kolaylaştırmak için neler yapılabilir?

.....
.....
.....

12. Hece atma görevi için seçilecek sözcüklerde nelere dikkat edilmelidir?

.....
.....
.....

Çoktan seçmeli sorular

13. Aşağıdakilerden hangi Türkçe için sesbilgisel farkındalık aşamalarından biri değildir?

- İlk ses-uyak farkındalığı
- Sözcük farkındalığı
- Hece farkındalığı
- Kafiye farkındalığı
- Sesbirim farkındalığı

14. Aşağıdakilerden hangisi üç yaştan itibaren edinilmeye başlayan bir beceri değildir?

- İlk ses-uyak farkındalığı
- Sözcük farkındalığı
- Hece farkındalığı
- Kafiye farkındalığı
- Sesbirim farkındalığı

15. Aşağıdakilerden hangisi okul öncesi dönem çocuklarının sesbirimi farkındalığı açısından yapabileceği görevlerden biri değildir?

- İlk sesi ayırt etme
- Verilen sesle ilgili yeni kelime üretme
- Son sesi ayırt etme
- Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme
- Sesbirimlerinin yerini değiştirme

Doğru yanlış ve sıralama soruları

16. Uyak farkındalığı üç yaş ile altı yaş arasında kazanılan bir beceridir. ()

17. Aşağıda verilen uyak farkındalığı görevlerini gelişimsel sıraya sıralayınız.

-Uyağa giriş
-Uyak üretme
-Uyağı fark etme

18. Hece farkındalığı en erken üç ya da dört yaşta edinilir. ()

19. Aşağıda yer verilen hece farkındalığı görevlerini basitten zora doğru sıralayınız.

- Hece sayma
-Bir sözcüğü hecelere bölme
-Sırayla verilen heceleri birleştirme
-Hece atma
-Karışık olarak verilen heceleri birleştirme
-Hecelerin yerini değiştirme

20. Bir sözcüğün en küçük parçasına denir. (sesbirimi / fonem)

21. Ses atma görevi, sesbilgisel farkındalığın gelişimsel kapsamı açısından okul öncesinde dönemde ele alınabilir. ()

22. Sesbirimi farkındalığı verilirken harfin isimlendirmesi yapılmalıdır. ()

**EK-E: Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracına ilişkin
Kapsam Geçerliği**

Tablo 14

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracına ilişkin Kapsam Geçerlik Oranları

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	KGO
Madde 1	5	0	0	1,00
Madde 2	5	0	0	1,00
Madde 3	5	0	0	1,00
Madde 4	5	0	0	1,00
Madde 5	5	0	0	1,00
Madde 6	5	0	0	1,00
Madde 7	5	0	0	1,00
Madde 8	5	0	0	1,00
Madde 9	5	0	0	1,00
Madde 10	5	0	0	1,00
Madde 11	5	0	0	1,00
Madde 12	5	0	0	1,00
Madde 13	5	0	0	1,00
Madde 14	5	0	0	1,00
Madde 15	5	0	0	1,00
Madde 16	5	0	0	1,00
Madde 17	5	0	0	1,00
Madde 18	5	0	0	1,00
Madde 19	5	0	0	1,00
Madde 20	5	0	0	1,00
Madde 21	5	0	0	1,00
Madde 22	5	0	0	1,00

Uzman sayısı: 5

Kapsam geçerlilik ölçütü: .05 anlamlılık düzeyinde .99 (Veneziano & Hooper, 1997)

Kapsam geçerlilik indeksi:1,00

EK-F: Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi

SESBİLGİSEL FARKINDALIK UYGULAMA KONTROL LİSTESİ

Sesbilgisel farkındalık aşaması: Sözcük farkındalığı

Görev: Cümleyi sözcüklere ayırma

Tarih:

Etkinlik adı:

Uygulama Basamakları:	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Çocuklara etkinlik içerisinde sunulan cümlelerdeki sözcük sayısı, çocukların beceri düzeyine uygun mu?			
2. Çocuklara cümlenin ne olduğu göstererek açıklandı mı?			
3. Çocuklara sözcüğün ne olduğu göstererek açıklandı mı?			
4. Cümleyi sözcüklere ayırırken, fiziksel bir hareketten yararlanıldı mı?			
5. Her bir çocuğun bu görevi yapması için fırsat tanındı mı?			
6. Öğretmenlere çocuklara yönergeleri uygun bir şekilde verebildi mi? (.... cümlesi kaç sözcükten oluşmaktadır?/... cümlesi ... sözcükten oluşmaktadır)			

TOPLAM % :

Görüş ve öneriler:

•

SESBİLGİSEL FARKINDALIK UYGULAMA KONTROL LİSTESİ

Sesbilgisel farkındalık aşaması: Uyak farkındalığı

Görev: Uyakla tanışma –Uyağı fark etme – Uyak üretme

Tarih:

Etkinlik adı:

Uygulama Basamakları:	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Etkinliğe girişte uyaklı tekerlemeler, şarkılar, bilmeceler ya da parmak oyunlarından yararlanıldı mı?			
2. Etkinliğe girişte kullanılan uyaklı tekerlemeler, şarkılar, bilmeceler ya da parmak oyunlarındaki uyağa dikkat çekildi mi?			
3. Çocukların uyağı fark etmesini sağlamak için "hangi sözcüklerin söylenişi benzer" diye soruldu mu?			
4. Seçilen uyaklı sözcükler çocukların gelişimine uygun zorluk seviyesinde mi?*			
5. Her bir çocuğun bu görevi yapması için fırsat tanındı mı?			
6. Öğretmenlere çocuklara yönergeleri uygun bir şekilde verebildi mi? (... ile ... nın söylenişi benzer mi?/... sözcüğü ile söylenişi benzer bir sözcük söyler misin?)			

TOPLAM % :

* Kafiye olarak seçilecek sözcüklerde şu sıranın takip edilmesi kolaylaştırıcı olacaktır:

- ✓ Tek heceli ve sadece ilk sesi farklı olan sözcükler (Ör. Tuz - buz, taş - baş gibi)
- ✓ Birbirini içeren sözcükler (Ör. Ev -dev, incir- zincir, gibi)
- ✓ Sadece ilk ses farklılaşan örnekler (tencere -pencere, masa -kasa gibi)
- ✓ Aynı hece sayısına sahip sadece son hecesi birbiri ile aynı olan sözcüklere yer verilmelidir (Ör. Çilek -yelek gibi)
- ✓ Hece sayıları farklı ama son heceleri benzer olanlar (Ör. Bebek- kelebek gibi)
- ✓ Son hecelerindeki ses sayısı farklı sözcükler (Ör. Çilek- kelebek gibi)

Görüş ve öneriler:

•

SES BİLGİSEL FARKINDALIK UYGULAMA KONTROL LİSTESİ

Sesbilgisel farkındalık aşaması: Hece farkındalığı

Görev: Heceleri sayma-Hecelerine ayırma ve birleştirme- Hecelerin yerini değiştirme ve hece atma

Tarih:

Etkinlik adı:

Uygulama Basamakları:	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Çocuklara etkinlik içerisinde sunulan sözcüklerdeki hece sayısı çocukların beceri düzeyine uygun mu?			
2. Sözcükleri hecelere bölerken fiziksel bir hareketten yararlanıldı mı?			
3. Sözcüğün hecelere nasıl bölüneceği çocuklara doğru bir şekilde gösterilerek model olundu mu?			
4. Sözcüğün hecelere bölünürken, hece sayma çalışması yapıldı mı?			
5. Hece atma görevi verilmeden önce, birleşik sözcüklerde sözcük atma çalışması yapıldı mı?			
6. Her bir çocuğun bu görevi yapması için fırsat tanındı mı?			
7. Öğretmenlere çocuklara yönergeleri uygun bir şekilde verebildi mi? (...sözcüğü kaç heceden oluşmaktadır?/... sözcüğü ... heceden oluşmaktadır./ ... sözcüğünden ... hecesini/sözcüğünü atarsak geriye ne kalır? İlk/son sesleri benziyor mu?/ Sesleri birleştirirsek hangi sözcük olur?)			

TOPLAM % :

Görüş ve öneriler:

•

SESBİLGİSEL FARKINDALIK UYGULAMA KONTROL LİSTESİ

Sesbilgisel farkındalık aşaması: Sesbirimi farkındalığı

Görev: İlk sesleri ayırt etme- verilen sesle ilgili yeni kelime üretme- ilk ses ya da son ses olduğunu fark etme- sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan sözcüğü söyleme

Tarih:

Etkinlik adı:

Uygulama Basamakları:	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Etkinliğe girişte, sesin fark edilmesine yönelik olarak “yaşamdan örnek sesler”, “o sesle başlayan örnek materyaller” vs. ile dikkat çekildi mi?			
2. Seçilen sözcükler çocukların gelişimine uygun zorluk seviyesinde mi?*			
3. Harfin ismini söylemek yerine, harfin sesi çıkarıldı mı?			
4. Verilen örneklerde sözcüklerin ilk sesinin ne olduğu açıklandı mı?			
5. Aynı ya da farklı sesle başlayan sözcükler hissettirmeye çalışılırken resim kartları, görseller ya da gerçek materyallerden yararlanıldı mı?			
6. Her bir çocuğun bu görevi yapması için fırsat tanındı mı?			
7. Öğretmenlere çocuklara yönergeleri uygun bir şekilde verebildi mi? (...sözcüğünün ilk sesi/son sesi/ nedir? ... sözcüğü hangi sesle başlar?/ sözcüğü .. sesi ile başlar./ sözcüğü ile Sözcüğü aynı sesle başlar/biter. İlk/son sesleri benziyor mu?)			

TOPLAM % :

*

- ✓ Sesli harflerin fark edilmesi daha kolaydır.
- ✓ Sesli harflerden sonra en kolay sürekli sessizler fark edilir. (f, l, m, n, r, s, ş, v, y, z)
- ✓ /ğ/ çok zor fark edilen bir sestir. Mümkünse ele alınmamalıdır.
- ✓ Seçilen sözcükteki harf sayısının az olması görevlerin zorluğunu azaltır. (İki harfli kelimelerin ilk seslerini fark etmek/ sesbirimlerini birleştirme 3 harflilere göre daha kolay)

Görüş ve öneriler:

•

**EK-G: Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesine ilişkin
Kapsam Geçerliği**

Tablo 15

Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesine ilişkin Kapsam Geçerlik Oranları

	Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	KGO
Sözcük farkındalığı	Madde 1	5	0	0	1,00
	Madde 2	5	0	0	1,00
	Madde 3	5	0	0	1,00
	Madde 4	5	0	0	1,00
	Madde 5	5	0	0	1,00
	Madde 6	5	0	0	1,00
Uyak farkındalığı	Madde 1	5	0	0	1,00
	Madde 2	5	0	0	1,00
	Madde 3	5	0	0	1,00
	Madde 4	5	0	0	1,00
	Madde 5	5	0	0	1,00
	Madde 6	5	0	0	1,00
Hece farkındalığı	Madde 1	5	0	0	1,00
	Madde 2	5	0	0	1,00
	Madde 3	5	0	0	1,00
	Madde 4	5	0	0	1,00
	Madde 5	5	0	0	1,00
	Madde 6	5	0	0	1,00
	Madde 7	5	0	0	1,00
Sesbirimi farkındalığı	Madde 1	5	0	0	1,00
	Madde 2	5	0	0	1,00
	Madde 3	5	0	0	1,00
	Madde 4	5	0	0	1,00
	Madde 5	5	0	0	1,00
	Madde 6	5	0	0	1,00
	Madde 7	5	0	0	1,00

Uzman sayısı: 5

Kapsam geçerlilik ölçütü: .05 anlamlılık düzeyinde .99 (Veneziano & Hooper, 1997)

Kapsam geçerlilik indeksi: 1,00

EK-Ğ: Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Kullanımı İzin Belgesi

14.01.2019

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIMI İZİN FORMU

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği, 60-72 ay arası çocukların sesleri ayırt edebilme ve ses farkındalığını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin kullanılması için eğitim alınması gerekmektedir. Bu ölçeğin eğitimini alan Sayın *Nurbanu Parpucu*'nun, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'ni doktora tez çalışması için kullanmasında bir sakınca yoktur.

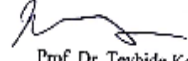
Prof. Dr. Ebru AKTAN ACAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği AD

EK-H: Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Kullanım İzni ve Eğitim Sertifikası

06.01.2019

ERKEN OKURYAZARLIK TESTİ (EROT) KULLANIMI İZİN FORMU

Erken Okuryazarlık Testi (EROT), 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin kullanılması için eğitim alınması gerekmektedir. Bu ölçeğin eğitimini alan Sayın *Nurbanu Parpucu*'nun, Erken Okuryazarlık Testi (EROT)'ni doktora tez çalışmasında kullanmasında bir sakınca yoktur.



Prof. Dr. Tevhide Kargın

Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ UYGULAMACI SERTİFİKASI

Nurbanu PARPUCU

6 OCAK 2019 tarihinde

Erken Okur Yazarlık Testi Uygulayıcı Sertifika Eğitimine
katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.


Prof. Dr. Tevhide KARGIN


Doç. Dr. İ. Birken GÜLDENOĞLU

EK-I: Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı Genel Değerlendirme Anketi

Aşağıda Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nı değerlendirmek amacıyla bir anket bulunmaktadır. Lütfen ifadelere katılım derecenizi belirtiniz. Unutmayın ki sizlerin gerek olumlu gerekse olumsuz eleştirilerinizle eğitim programı iyileştirilecektir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Değerlendirme Ölçeği

1. Kesinlikle katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle katılıyorum

Program	1 Kesinlikle katılmıyor um	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Programın kapsamı ve içeriği yeterliydi.					
2. Programın uygulama ortamı uygundu.					
3. Programın oturum süresi yeterliydi.					
4. Programın toplam süresi yeterliydi.					

Öğrenme Materyalinin İçeriği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Program kapsamında hazırlanan ders sunumları açık ve anlaşılırdı.					
2. Sunumlarda verilen örnekler yeni yöntem ve stratejileri anlamam için yeteriydi.					
3. Konu anlatım sunumları dışında sunulan kaynaklar (örnek etkinlikler, ek kaynak dosyaları) yeteriydi.					
4. Ön ve son değerlendirme soruları sunulan eğitim materyalleri içeriği ile örtüşüyordu.					

Eğitimci Desteği	1 Kesinlikle katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitiminin anlatımı açık ve anlaşılırdı.					
2. Eğitimci ile öğrenmemi destekleyen bir süreç yaşadım.					
3. Eğitimci oturularda sıkıldığım, yorulduğum ve kafa karışıklığı yaşadığım zamanlarda beni motive edebildi.					
4. Konuyla ilgili akademik bir yardıma ihtiyaç duyduğumda eğitimciye rahatlıkla ulaşabildim.					
5. Eğitimci ile geçirdiğim koçluk süreci verimliydi.					

Motivasyon ve Memnuniyet	1	2	3	4	5
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı zevkli bir uygulamaydı.					
2. Eğitimde öğrendiğim konuları sınıfımda uygulamaya çalıştım.					
3. Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı beni konuyla ilgili daha detaylı çalışma yapmaya teşvik etti.					
4. Konuyla ilgili akademik bir yardıma ihtiyaç duyduğumda eğitimeye rahatlıkla ulaşabildim.					
5. Benzer bir eğitimi tekrar almak isterim.					
6. Arkadaşlarıma katıldığım bu programı öneririm.					
7. Programının Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi amacıyla yaygınlaştırılmasını öneririm.					

Genel memnuniyet derecenizi seçiniz.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Hiç memnun değilim

Çok Memnunum

Yukarıdaki ankette yer alan ifadeler dışında eklemek istediğiniz başka bir husus (olum veya olumsuz) varsa, lütfen buraya yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK-İ: Uygulama Güvenirliği Formları

Eğitim Oturumu için Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:
Tarih:
Eğitim Oturumu:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Giriş konuşması yaptı mı?			
2. Önceki oturuma yönelik hatırlatma yaptı mı?			
3. Önceki oturuma ilişkin öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin bilgi aldı mı?			
4. Konuları modülün içeriğine uygun sırada anlattı mı?			
5. Oturum içeriğindeki konuya ilişkin örnek etkinlikler gösterdi mi?			
6. Oturum içeriğindeki strateji ve yöntemlere ilişkin örnekler verdi mi?			
7. Oturum içeriğindeki konulara/stratejilere ilişkin öğretmenlere sorular sordu mu?			
8. Oturum içeriğindeki konulara/stratejilere ilişkin öğretmenlerin sorduğu soruları yanıtladı mı?			
9. Oturum içeriğindeki stratejileri öğretmenlerin sınıflarında uygulamalarını istedi mi?			
10. Koçluk sürecine ilişkin olarak öğretmenlerle çalışma takvimi yaptı mı?			
11. Oturum değerlendirme sorularını öğretmenlere sundu mu?			

TOPLAM % :

Koçluk Oturumu için Uygulama Güvenirliği Formu

Gözlemci:
Tarih:
Gözlenecek sesbilgisel farkındalık aşaması:
Etkinlik adı:

Uygulama Basamakları	Evet	Hayır	Gerekmedi
1. Öğretmenin etkinliğine ilişkin olarak kontrol listesini doldurdu mu?			
2. Öğretmenin etkinliğine ilişkin olarak notlar tuttu mu?			
3. Öğretmene kendi etkinliğini değerlendirmesi için ona fırsat tanıdı mı?			
4. Öğretmenin uygulamasına ilişkin olarak olumlu yönlerini söyledi mi?			
5. Öğretmenin uygulamasına ilişkin olarak gelişmesi gereken yönlerini söyledi mi?			
6. Öğretmenin uygulamalarına ilişkin sorunlarına çözüm önerileri getirdi mi?			
7. Öğretmenin uygulamasıyla ilgili olarak sorduğu soruları yanıtladı mı?			

TOPLAM % :

EK-J: Etik Komisyon Onayı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 04.03.2019 15:39
Sayı: 35853172-300-00000460287
E0000460287



Sayı : 35853172-300
Konu : Arş. Gör.Nurbanu PARPUCU Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.01.2019 tarihli ve 51944218-300/00000397108 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Nurbanu PARPUCU'nun Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında yürüttüğü "Sesbilgisel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Çocukları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 05 Şubat 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden ab95c734-ac88-47c4-9f88-089bb9f15714 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLFB†



EK-K: Milli Eğitim Müdürlüğü İzini



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.6815817
Konu : Araştırma izni

03.04.2019

..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi'nin 18.03.2019 tarihli ve 512465 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nurbanu PARPUCU'nun "**Sesbilgisel Farkındalık Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Çocukları Üzerindeki Etkisi**" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (6 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmacının ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (6 sayfa)
Okul listesi (2 sayfa)
DAĞITIM:
Çankaya-Etimesgut-Sincan

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Bilgi için: Emine KONUK

Elektronik Ağı: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu cvrak gıvesi elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c9d-63f8-3a20-b40c-6f87 kodu ile teyit edilebilir.