



Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenleri ve Çocukları Üzerindeki Etkisi *

Nurbanu Parpucu ¹, Tülin Güler Yıldız ²

Öz

Bu çalışma, Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programının okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgisi, öğretim kalitesi ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel desende ve ön test-son test kontrol gruplu olarak planlanan araştırmaya 67 çocuk ve 4 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere 5 saat eğitim verilmiş ve 10 saat koçluk yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin bilgisinin ve öğretim kalitesinin arttığını göstermiştir. Çocukların ifade edici dil ve genel isimlendirme puanları kontrol edildikten sonra deney ve kontrol grubu çocuklar arasında sesbilgisel farkındalık becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Sesbilgisel farkındalık
Mesleki gelişim
Öğretmen eğitimi
Öğretim koçluğu
Hizmetiçi eğitim
Okul öncesi eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.08.2022

Kabul Tarihi: 28.07.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 11.12.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.12112

Giriş

Erken okuryazarlık becerileri, okumayı ve yazmayı öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri gelişmiş olan çocuklar, ilkokulda okuma yazma öğrenme sürecinde daha başarılıdırlar (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005). Erken okuryazarlık becerileri, erken bebeklik ve erken çocukluk döneminde yetişkinlerle konuşma, sesler ve yazıları içeren anlamlı etkinliklere katılım yoluyla ortaya çıkar. Okuma yazmayı öğrenebilmek için gereken bilgi, beceri ve tutumların tamamı erken okuryazarlık olarak isimlendirilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bilimsel Dayanaklı Okuma Araştırmaları (BDOA)'na göre dört temel erken okuryazarlık becerisinin okuma yazmada önemli olduğu belirlenmiştir. Bunlar "sözel dil (alıcı dil ve ifade edici dil ve sözcük bilgisinin gelişimi), sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığıdır" (Vukelich, Christie ve Enz, 2008, s.29).

Okuma ve yazmayı öğrenmeyi kolaylaştıran erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık, bir dilin küçük parçalara ayrılabilmesinin farkına varabilme olarak görülmektedir (Gillon, 2007; Guidry, 2003). Bu bağlamda sesbilgisel farkındalığın sözcük, hece, uyak ve ses aşamalarına ilişkin farkındalık becerilerini içermektedir (Yound, 2013). Yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalığın ilkokuldaki okuma hızı ve okuma akıcılığını (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Oudeans, 2003; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014) ve okuduğunu anlama becerilerini (Güldenöğlü, Kargın ve Ergül, 2016; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014) yordadığını göstermektedir. Her ne kadar göç geçmişi,

* Bu makale Nurbanu Parpucu'nun Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüttüğü "Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı'nın okul öncesi öğretmenleri ve çocukları üzerindeki etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, nurbanuparpucu@anadolu.edu.tr

² Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, tguler@hacettepe.edu.tr

çocuğun yaşı, çocuğun zekası, dil güçlükleri, televizyon izleme (Frohlich, Petermann ve Metz, 2013), ev okuryazarlık ortamı (Foy ve Mann, 2003) ve kelime bilgisi (Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Ouellette ve Haley, 2013) sesbilgisel farkındalık üzerinde önemli bir etkiye sahip olsa da, erken yıllarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılabilmesi için araştırmalar tarafından ortaya koyulmaktadır (Akdağ ve Kargın, 2019; Bayraktar ve Temel, 2014; Dinler ve Kalburan, 2021; Göle ve Temel, 2023; Kartal, Babür ve Erçetin, 2016; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011; Lovett, Lacerenza ve Borden, 2000; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Parpucu ve Dinç, 2017; Suorrtti ve Lipponen, 2014; Tyler, Osterhouse, Wickham, Mcnutt ve Shao, 2014; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes, 2011).

Sesbilgisel farkındalığın erken dönemde çocuklara kazandırılmasında öğretmenlerin oluşturacağı öğrenme ortamları ve yaşantıları oldukça önemlidir. BDOA ile erken okuryazarlık becerilerinin hangi yöntem kullanılarak daha etkili bir şekilde öğretilebileceği de araştırılmıştır. Bunun sonucunda sistematik ve doğrudan eğitimin etkili olduğu bulunmuştur (Vukelich vd., 2008). Bu süreçler; “açıklama, öğretmen tarafından modelleme, rehberlik edilerek uygulama yaptırma ve bağımsız uygulamaya fırsat verme” olarak belirtilmiştir (Vukelich vd., 2008, s. 29). Bu nedenle planlı ve doğrudan bir sesbilgisel farkındalık eğitiminin hem teorik bilgiye hem de uygulama bilgisine sahip olan okul öncesi öğretmenleri tarafından sağlanması gerekmektedir (Blachman, 2000). Fakat yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığın kapsamı, becerileri ve bu becerilerin gelişimi ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Akdağ, 2020; Cheesman, McGuire, Shankweiler ve Coyne, 2009; Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009; Jaskolski, 2013; McCollum, Hemmeter ve Hsieh, 2013; McLachlan ve Arrow, 2014; Mather, Bos ve Babür, 2001; Moats ve Foorman, 2003; Parpucu ve Güler Yıldız, 2022; Robbins, 2000). Ayrıca öğretmenlerin sesler, kelimeler ve cümleye ilişkin kavram yanılığısına sahip oldukları (Moats ve Forman, 2003), harf ve ses kavramlarını birbiri yerine kullandıkları ortaya koyulmuştur (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine uygun etkinlikler seçemedikleri (Cheesman vd., 2009) ve bu etkinlikleri eğitim planına nasıl dahil edebileceklerine ilişkin yeterliliklerinin olmadığı belirtilmektedir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinliklere oldukça az yer verdikleri bulunmuştur (Ergül vd., 2014; Hawken, Johnston ve McDonnell, 2005; Jaskolski, 2013; Schachter, Spear, Piasta, Justice ve Logan, 2016). Araştırmaların bir kısmında sesbilgisel farkındalık etkinliklerinin çoğunlukla sesbirimi farkındalığına ilişkin olduğu ve daha çok sesli harflerin sesine yönelik çalışmaların yapıldığı ortaya çıkarılmıştır (Akbaba Altun vd., 2014; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyigit, Kaya ve Gençdoğan, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık açısından öğrenme ortamlarını düzenlemede, etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirmede problem yaşadıkları, kendilerini çoğunlukla yetersiz olarak gördükleri tespit edilmiştir (Parpucu ve Güler Yıldız, 2022). Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarının bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Bu durumun altında yatan birçok neden olabilir.

Özellikle Türkiye bağlamında okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Akbaba Altun vd., 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak, ve Erdoğan, 2013; Ergül vd., 2014; Parpucu ve Güler Yıldız, 2022; Taşkın vd., 2014; Tuğluk vd., 2008). Öğretmen yetiştirmenin en önemli kaynağı eğitim fakülteleridir. Öğretmen yetiştirme programlarının tümü dört yıl sürmektedir. Türkiye Yüksek Öğretim Kurulu, üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarını tasarlayan tek idari organdır. Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından denetlenen tüm okul öncesi öğretmenliği lisans programları (YÖK, 1998, 2007) incelendiğinde, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında bu beceriye yönelik eğitim almadıkları görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de öğretmenlerin (özel okullarda çalışan öğretmenler hariç) sürekli mesleki gelişimi Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle öğretmenler için hizmetiçi eğitim zorunludur ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı’nın tanımlı yönetmelik ve planlamasına uygun olarak gerçekleştirilir. 2001-2019 yılları arasındaki Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) hizmet içi eğitim planlarının konuları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki hizmetleri sırasında sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim almadıkları görülmektedir (Kamuağans, 2019; MEB, 2018).

Türkiye'de çocuklar 3-6 yaşları arasında okul öncesi eğitime devam etmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve kamu kurumlarında Ulusal Okul Öncesi Eğitim Müfredatı (MEB, 2013) uygulanmaktadır. Öğretim programında sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin sınırlı sayıda amaç ve hedef yer almaktadır ve kazanımların kapsamı yüzeyseldir. Programda yer alan kazanımlara ilişkin açıklamalar, sesbilgisel farkındalık konusunda bilgi ve uygulamaları düşük olan okul öncesi öğretmeni için yeterli değildir. Ayrıca okul öncesi ve ilkököl müfredatları arasında okuma ve yazma açısından bir uyumsuzluk vardır (MEB, 2019).

Bütün bunlar dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygulama becerilerinin de buna bağlı olarak sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve uygulama becerilerinin mesleki gelişim çalışmaları ile desteklenmesi önemlidir. Alanyazında öğretmenleri desteklemek için başvurulan pek çok mesleki gelişim modeli vardır. Bu modellerden koçluğun tek seferlik seminer, eğitim gibi geleneksel mesleki gelişim modellerine göre daha etkili olması nedeniyle ön plana çıkmaktadır (Knight, 2012).

Erken okuryazarlıkla ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerine uygulanan mesleki gelişim modellerinin etkisi karşılaştırıldığında, eğitim ile birlikte sınıf içinde öğretmenlerin koçluk ile desteklenmesinin daha etkili olduğu bulunmuştur (Koh ve Neuman, 2009; Landry, Anthony, Swank ve Monseque-Bailey, 2009; Neuman ve Cunningham, 2009). Markussen-Brown ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen meta-analizde, erken okuryazarlıkla ilgili mesleki gelişim programlarının sonuçlarını etkileyen faktörler incelendiğinde, koçluk yöntemini içeren programların önemli bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Learning Policy Institute tarafından yürütülen çalışmalar, son otuz yıl içinde mesleki gelişimle ilgili deneysel veya karşılaştırmalı araştırmaları içerirken, çocukların özellikleri ve bağlamla ilgili değişkenlerin kontrol altına alındığı ve çocuk çıktılarının istatistiksel olarak değerlendirildiği bir süreci incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu hazırlanmıştır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bu raporda, etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini açığa çıkarmıştır ve koçluk desteğinin öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık konusundaki mesleki gelişimlerinin koçlukla desteklendiği araştırmalar bulunmaktadır (Al Otaiba vd., 2011; Assel, Landry, Swank ve Gunnewig, 2007; Brady vd., 2009; Buysse, Castro ve Peisner-Feinberg, 2010; DeBaryshe ve Gorecki, 2007; Girolametto, Weitzman ve Greenberg, 2012; Jaskolski, 2013; Landry vd., 2009; McCollum vd., 2013; McCutchen vd., 2002; McLachlan ve Arrow, 2014; Muñoz, Valenzuela ve Orellana, 2018; Neuman ve Cunningham, 2009; Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik ve Hindman, 2011). Bazı araştırmalarda hazırlanan mesleki gelişim programlarının sesbilgisel farkındalık odaklı ya da erken okuryazarlık kapsamında verildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda sadece öğretmenler ya da çocuklar üzerinde hazırlanan programların etkileri araştırılmıştır. Bazılarının hem öğretmenler hem de çocuklar üzerindeki etkiyi birlikte değerlendirmeleri dikkat çekicidir. Ancak Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri ve çocuklara yönelik bir mesleki gelişim programını araştıran bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu nedenle, Türkiye'de sesbilgisel farkındalık becerisine odaklanan ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının koçluk yöntemi ile desteklendiği bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, öğretim koçluğu yöntemi ile okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı (SFMGP)'nin öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan farkı, programın kalitesini artırmak için Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporu (Darling-Hammond vd., 2017) ve öğretim koçluğunun bileşenleri ve ilkelerinin (Knight, 2012) dikkate alınarak hazırlanmasıdır. Ayrıca programın ortografik açıdan şeffaf bir dil olan Türkçe dilinde olması da önemlidir. Bununla birlikte programın uygulama sürecinde uygulama güvenilirliğinin dikkate alınmış olması da çalışmayı diğer birçok çalışmadan farklı kılmaktadır.

Araştırmanın amacına ilişkin alt problemler ise şunlardır:

1. SFMGP'nin, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgisi ve uygulama düzeyleri üzerinde bir etkisi var mıdır?
2. Kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. SFMGP uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubu çocuklarının ifade edici dil ve genel isimlendirme becerileri kontrol edildiğinde sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerileri alt boyutlarına ait sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Çalışma gruplarına öntestler yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğretmenlere SFMGP uygulanmıştır. Kontrol grubu herhangi bir uygulamaya katılmamıştır. Uygulamaların sonunda çalışma gruplarına sontestler yapılmıştır.

Çalışma grubu

Çalışma grupları, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri için ölçüt, 60-72 aylık çocuklarla çalışmak ve sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim almamaktır. Deney grubuna iki öğretmen, kontrol grubuna ise farklı bir okuldan iki öğretmen atanmıştır. Bu dört öğretmenle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin daha önce sesbilgisel farkındalık konusunda herhangi bir eğitime katılmadıklarını göstermiştir. Ayrıca 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı için öğretmenlerin hazırladıkları planlar da incelenmiştir. Gruplarda yer alan öğretmenlerin birbirleri ile benzer uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının okulları Türkiye'nin büyük şehirlerinden birinde MEB'e bağlı devlet anaokullarıdır. Ayrıca, Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sisteminden (TÜİK, 2018) elde edilen ulaşım, altyapı hizmetleri, kira, bina ve konutların niteliği açısından ilçe ve sokak gelişmişlik düzeyi verilerine göre, okulların gelişmişlik düzeyi orta düzeydedir. Ayrıca, verilerin toplandığı ay Türkiye'de Mart 2019 açlık sınırına göre ailelerin aylık gelirleri düşük (0-2014 Türk Lirası [TL]), orta (2015-6561 TL) ve yüksek (6562 TL ve üzeri) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır (Türk-İş, 2019). Tablo 2'de görüldüğü gibi çocukların büyük çoğunluğu orta grupta yer almaktadır.

Araştırmada bir araştırmacı programın eğitimini ve uygulamasını, diğer araştırmacı ise eğitim ve uygulama sürecinde süpervizyonu gerçekleştirmiştir. Sınıfta gözlemlenmeye gönüllü olan öğretmenlerin sınırlı sayıda olması araştırmacıların sınırlılığıdır. Ayrıca program süresince düzenli ve nitelikli gözlem yapabilmek ve öğretmenlere nitelikli dönütler verebilmek için deney grubundaki öğretmen sayısı iki ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerin tamamı lisans derecesine ve 13-14 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Araştırmaya deney grubunda 34 (17+17), kontrol grubunda 33 (18+15) olmak üzere toplam 67 çocuk katılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1 ve Tablo 2, çocukların ve ailelerinin çeşitli özelliklerini göstermektedir. Aşağıdaki tablolarda verilen kategorik değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında benzer olup olmadığını karşılaştırmak için ki-kare testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda annenin eğitim durumu ve annenin çalışma durumu dışındaki değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca kontrol ve deney gruplarının ön test puanları

karşılaştırıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu nedenle grupların anne eğitim düzeyi ile anne çalışma düzeyi arasındaki fark göz ardı edilmiştir. Bununla birlikte, aşağıdaki tablolarda sunulan sürekli değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Gruplar arasında herhangi bir değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 1. Çalışma 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	Evet	32	94.1	32	97.0
	Hayır	2	5.9	1	3.0
İnternet bağlantısı	Evet	30	88.2	29	87.9
	Hayır	4	11.8	4	12.1
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

Table 2. Çalışma 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
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		21.00		17.99
Ebeveynlerin haftalık ortalama çocuğa resimli kitap okuma süresi (dk)	Minimum		5		0
	Maksimum		200		420
	Ortalama		69.71		85.15
	Standart sapma		56.10		91.53
Ebeveynlerin haftalık çocuğa kitap okuma sıklığı (defa)	Minimum		0		0
	Maksimum		10		15
	Ortalama		4.24		4.70
	Standart sapma		2.61		3.48

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

Veri Toplama Araçları

Çocuk Genel Bilgi Formu. Formda çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi, anne-baba öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, aile geliri, evde bulunan kitap sayısı ve çocuğa kitap okuma süresi ile ilgili 26 soru yer almaktadır.

Ev-içi Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (Home Literacy Environment Questionnaire). Çocuklara ilişkin özellikleri belirlemek amacıyla kullanılan ölçek Marjonovick Umek, Podlesk ve Fekonja (2005) tarafından ev okuryazarlığı bağlamının ve çocukların dil gelişimini destekleyen etkileşimlerin farklı yönlerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Aileler tarafından doldurulan 6'lı Likert türündeki bu ölçekte, varyansın %54,1'ini açıklayan 32 maddeden oluşan beş boyut bulunmaktadır. Bu beş boyut dil ve açıklama kullanımını destekleme, çocuklara kitap okuma, kütüphane ve tiyatroya gitme, etkinliklere katılım ve konuşma, etkileşimli kitap okuma, potansiyel gelişim alanını uyarmadır. Altun (2013)

tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Türkçe versiyonu için Cronbach's Alfa katsayısı 0.89'dur ve faktörler 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.

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık İhtiyaç Belirleme Formu. Formda öğretmenlerin öğrenim durumu, deneyim yılı, sesbilgisel farkındalıkla ilgili derse, seminere ya da atölye çalışmalarına katılımları ve sesbilgisel farkındalıkla ilgili ihtiyaçlarına ilişkin 7 soru yer almaktadır. Soruların puanlaması doğru ise 1 puan, yanlış ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı. Alanyazında sesbilgisel farkındalığa ilişkin bilgiler (Christie, 2007; Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Guidry, 2003; Phillips vd., 2008; Torgesen ve Mathes, 2000; Vukelich vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998) ve çalışmalarda kullanılan ölçme araçları (Brady vd., 2009; Jaskolski, 2013; McLachlan ve Arrow, 2014; Neuman ve Cunningham, 2009; Powell vd., 2010) da incelenerek öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili içerik bilgisini değerlendirecek bir ölçme aracı araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Ölçme aracı okul öncesi eğitimi alanında beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar ölçme aracının maddelerinde ifadelerin anlaşılabilirliğine ilişkin birkaç öneri dışında maddelerin tamamını uygun bulmuşlardır. Uzman görüşlerinin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile değerlendirilmiştir. Kapsam geçerlilik oranı (KGO=1,00) değerinin kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ=.99) üstünde olması nedeniyle tüm maddelerin kullanılması uygun görülmüştür. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI=1,00) değeri minimum KGÖ değerinden büyük olduğu için ölçme aracının kapsam geçerliği anlamlı bulunmuştur (Yurdugül, 2005). Ayrıca ölçme aracı çalışma grubundan bağımsız üç okul öncesi öğretmenine sunularak anlaşılmayan ifadelerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Düzeltmeler doğrultusunda ölçme aracı 3 doğru yanlış, 7 çoktan seçmeli ve 12 açık uçlu toplam 22 sorudan oluşmaktadır. Sorular doğru ise 1, yanlışsa 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracından elde edilen öntest ve sontest toplam puanları kullanılmıştır.

Sesbilgisel Farkındalık Etkinlik Uygulama Kontrol Listesi. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan kontrol listesi ilgili kuramsal bilgiler (Christie, 2007; Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Guidry, 2003; Phillips vd., 2008; Torgesen ve Mathes, 2000; Vukelich vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998) incelenerek hazırlanmıştır. Kontrol listesinde öğretmenlerin; sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamaları için uygulama sürecinde dikkat etmesi gereken noktalar yer almaktadır. Listesinin son hali okul öncesi eğitim alanında beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddelerin tamamını uzmanlar tarafından uygun bulunarak ölçme aracının kapsam geçerliği anlamlı bulunmuştur (Yurdugül, 2005). Deney grubu öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri gözlemlenirken kontrol listesi ile değerlendirilmiştir.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ). Sarı ve Aktan Acar (2013) tarafından geliştirilen ölçek, programın çocuklar üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır. EÇDFDÖ'nün norm çalışması 733 çocuk ile yapılmıştır ve sekiz alt boyutu içermektedir. 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 tutarlılık 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 0.930. Bu sonuçlar, ölçeğin hem tüm alt boyutları hem de bir bütün olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Çocuklara bireysel olarak uygulanan ölçekte 1. alt boyutta 8, diğer alt boyutlarda 10'ar madde olmak üzere toplam 78 madde bulunmaktadır. Cevaplar doğruysa (1), yanlışsa (0) olarak kodlanmaktadır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT). EROT, Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015) tarafından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Çalışmada bu ölçek kontrol değişkenleri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek; alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama olmak üzere 7 boyutta toplam 102 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 403 çocukla gerçekleştirilmiştir. Doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmaktadır. Alt boyutlardaki maddelerin faktör yük değerlerin 0.43 ile 0.93 arasındadır.

Müdahale Programı

Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Programı (SFMGP)

SFMGP, altı eğitim oturumu ve öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sesbilgisel farkındalık etkinlikleri için yapılan 20 koçluk oturumunu içermektedir. Eğitim oturumlarında, okul öncesi öğretmenlerine PAPDP'nin içeriği ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir. Programın içeriği, eğitim oturumlarında powerpoint slaytları kullanılarak sunulmuştur. Ayrıca soru-cevap, rol oynama, beyin fırtınası ve küçük grup çalışması gibi teknikler de kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere altı hafta boyunca toplam beş saat sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiştir. Her bir eğitim oturumu yaklaşık 45-75 dakika sürmüştür. Koçluk oturumlarında öğretmenlerin eğitimlere katılım sonrasında sınıfta uyguladıkları sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik etkinlikleri gözlemlenerek öğretmenlere uygulamaları hakkında geri bildirim verilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği 20 etkinlik için yedi hafta boyunca haftada üç kez, son hafta ise iki kez olmak üzere koçluk yapılmıştır. Böylelikle öğretmenlerin her birine toplamda yaklaşık on saat koçluk yapılmıştır.

SFMGP'nin Geliştirilmesi

Program hazırlanırken Etkili Öğretmen Mesleki Gelişim Raporunda belirlenen (Darling-Hammond vd., 2017) mesleki gelişim programlarının niteliğini etkileyen yedi etken dikkate alınmıştır. 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 süre devam ettirilmesi. Programın içerik odaklı olması bağlamında kuramsal alanyazın incelenmiştir (Christie, 2007; Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Guidry, 2003; Phillips vd., 2008; Torgesen ve Mathes, 2000; Vukelich vd., 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Programın içeriği, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık, okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalığın gelişimi, sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbirimi/fonem farkındalığı konularını kapsamıştır.

Aktif öğrenme bileşeni için etkinlik örnekleri öğretmenlerle etkileşimli olarak modellenmiştir. **İşbirliği** konusunda öğretmenler kendi aralarında ve araştırmacı ile beyin fırtınası yaparak etkinlikleri seçip yeniden düzenlemiştir. Sunumlar, video izleme, etkinlik planı örnekleri, eğitim materyallerinin kullanımı, şekil ve tablolar gibi *çeşitli modeller* ve çocukların bazı etkinlikler için sıklıkla yaptıkları hata örnekleri ve *etkinliklerin modellenmesi* kullanılmıştır. SFMGP, bilimsel kanıta dayalı *koçluk* modellerinden biri olan öğretim koçluğu temel alınarak oluşturulmuştur (Cornett ve Knight, 2009). Öğretim koçluğu ile, öğretmenler belirlenen hedeflere ulaşmaları için yönlendirilirler (Cornett ve Knight, 2009). Bu bağlamda öğretim koçluğunun ilkeleri ve bileşenleri dikkate alınmıştır (Knight, 2012). Öğretim koçluğu eşitlik, seçme hakkı, söz hakkı, karşılıklı konuşma, üzerinde düşünme, uygulama ve karşılıklılık ilkelerine dayanır. Katılım, tanımlama, açıklama, modelleme, gözleme, keşfetme ve iyileştirme gibi eğitim koçluğunun bileşenleri sürece rehberlik etmiştir. Programın eğitim ve koçluk oturumlarında *geri bildirim ve yansıtma* gerçekleştirilmiştir. Programın *yeterli sürede sürdürülmesi* noktasında öğretmenlere toplam beş saat eğitim verilmiş ve her öğretmene yaklaşık 10 saat koçluk yapılmıştır.

Uzman görüşü. Okul öncesi eğitim alanında beş uzman; programı ve etkinlik örneklerini, amaçları, kapsamı ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından değerlendirmişlerdir. Uzman görüşleri sonucunda oturum sunumları, kuramsal bilgi ve bilimsel araştırma sonuçları açısından yalınlaştırılmıştır. Etkinliklerin kazanım ve gösterge dengesi gözden geçirilmiş, etkinlik çeşitleri belirtilmiş ve etkinliklerde kullanılması önerilen sözcük grupları basitten zora doğru yeniden

düzenlenmiştir. Sesbirimi farkındalığı etkinliklerinde harf-ses ilişkisine yönelik sunulan harflerin kullanımı ulusal Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) yer almadığı için kaldırılmıştır.

Pilot çalışma. Çalışma grubundan farklı bir okulda çalışan bir öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmene biri kuramsal diğeri uygulamaya yönelik tesadüfi olarak belirlenen iki oturum sunulmuştur. Uygulama sonucunda öğretmenin sözcük, cümle, hece, harf gibi kavramları birbiri yerine kullandığı görülmüştür. Bu nedenle eğitim oturumlarına öğretmenlerin hangi ifadeleri ve yönergeleri kullanmaları gerektiği eklenmiştir. Ayrıca öğretmenin sessiz harflerin sesinin nasıl söylendiğini bilmediği farkedilerek seslerin nasıl çıkarıldığına ilişkin ek çalışma programa eklenmiştir. Öğretmenin etkinliği uygulama öncesinde dikkat etmesi gerekenlere ilişkin araştırmacıdan teyit alma kaygısı içinde olduğu görülmüştür. Bu nedenle, asıl uygulamada kontrol listesinin öğretmenlerle paylaşılmasına karar verilmiştir. Ayrıca etkinliklerin gerekli görülürse süreçte öğretmenlerle birlikte yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir.

SFMGP'nin Uygulanması

Eğitim oturumlarının uygulanması. Eğitim oturumlarında öğretmenlere teorik ve uygulamaya yönelik bilgileri içeren sunumlar yapılmıştır. Sunumlar sırasında mesleki gelişim programının etkililiğini artırabilmek için belirtilen etkenlerden (Darling-Hammond vd., 2017) olan aktif öğrenme ve işbirliği için fırsatlar oluşturulmuştur. Sunumlar yapılırken öğretmenlere sorular sorularak kendi uygulamalarından bahsetmeleri istemiştir. İlgili oturuma ait eğitim okumaları, örnek etkinlik planları, sesbilgisel farkındalık gelişim aşamalarını gösteren şekiller, videolar ve resimli sözcük kartları da öğretmenlerle paylaşılarak farklı öğretim modellerinden yararlanılmıştır (Darling-Hammond vd., 2017).

3, 4, 5, ve 6. eğitim oturumlarının her birinin ardından öğretmenler ilgili oturuma ilişkin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini çocuklarla gerçekleştirmiştir. Daha sonra bu etkinliklere yönelik koçluk oturumları gerçekleştirilerek sonraki eğitim oturumuna geçilmiştir. Öğretimi modelleme, öğretmenlerin uygulama becerisine sahip olmalarını kolaylaştıran bir etken olarak görülmektedir (Darling-Hammond vd., 2017). Bu nedenle eğitim oturumlarında etkinlik uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, çocukların çoğunlukla yaptıkları hatalar ve bunlara karşın neler yapılabileceği örnek etkinlik planları üzerinden rol model olarak öğretmenlere gösterilmiştir. Ardından öğretmenlerin bunu rol oynayarak modellemesi istenmiştir.

Eğitim oturumları sonrasında oturumu değerlendirmek üzere değerlendirme soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin eksik ya da yanlış cevapları için yeniden bilgi paylaşımı yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin oturumun süresi, kapsamı ve yeterliliği açısından değerlendirme yapması istenmiş, koçluk oturumlarının zamanı ve uygulayacakları etkinlikler öğretmenlerle birlikte belirlenmiştir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin aşamalarına ilişkin etkinlik örnekleri sunulmuştur (Parpucu ve Dinç, 2018). Öğretmenler etkinlik geliştirmemiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin uygulayacakları etkinliklerin birbirinden farklı olmaması ve nitelikli etkinliklerin uygulanabilmesidir. Fakat öğretmen ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak iki etkinliğin öğrenme süreci ve etkinlik çeşidi ile sesbirim farkındalığı etkinliklerinde yer verilen sesler değiştirilmiştir.

Koçluk oturumlarının uygulanması. Koçluk oturumları yedi hafta boyunca öğretmenlerin uyguladıkları her etkinlik için gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı ve hece farkındalığı için üçer etkinlik ile sesbirimi farkındalığı için 11 etkinlik olmak üzere toplam 20 etkinlik uygulamıştır. Etkili bir koçluk için öğretim koçluğunun bileşenlerine ve dayandığı ilkelere (Knight, 2012) ilişkin yapılan çalışmalar Tablo 3'te özetlenmiştir:

Tablo 3. Öğretimsel Koçluğun İlke ve Bileşenlerine Göre Yapılanlar

	Yapılanlar	
Öğretim koçluğu bileşenleri	Katılım	Sürecin neleri kapsadığı ve çocukların gelişimleri için yeni bir uygulamayı deneme fırsatı sağlayacağı anlatılmıştır.
	Tanımlama	Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili ihtiyaçları belirlenmiştir.
	Açıklama	İçerik, süre, kullanılacak kontrol listesi ve gözlemlerde neler yapılacağı öğretmenlere açıklanmıştır.
	Modelleme	Öğretmenlerin uygulayacağı etkinlikler koç tarafından modellenerek gösterilmiştir.
	Gözlemlenme	Öğretmenin gözden kaçırdığı noktalar koç tarafından kaydedilmiştir. Etkinliğin uygulanması sırasında görülen eksiklikler ya da yanlışlıklar uygulamayı aksatmayacak şekilde koç tarafından öğretmene bildirilmiştir.
	Keşfetme	Etkinlik sonunda iyi uygulamalar ve geliştirilmesi gereken noktalar öğretmen ile tartışılarak geri bildirimler verilmiştir.
	İyileştirme	Öğretmenlere sürekli destek sağlanmıştır.
Öğretim koçluğunun dayandığı ilkeler	Eşitlik, söz hakkı ve karşılıklı konuşma	Sürecin her aşamasında öğretmenlerin fikirlerini paylaşmaları sağlanmıştır.
	Seçme hakkı	Öğretmenlerin uygulayacakları etkinlikleri kendilerinin seçmesi için fırsat sunulmuştur.
	Üzerinde düşünme	Etkinliklere ilişkin verilen geri bildirimler ile üzerinde düşünmesi sağlanmıştır.
	Uygulama	Öğretmenlerin verilen geri bildirimleri bir sonraki etkinlik ile yeniden denemesi sağlanmıştır.
	Karşılıklılık	Öğretmen ve koç karşılıklı olarak becerilerini geliştirmede birbirini desteklemiştir.

Uygulama Güvenirliği

Tüm eğitim oturumları videoya kaydedilerek araştırmacılar ve bir gözlemci tarafından bir uygulama güvenirliliği formu kullanılarak izlenmiştir. En az %80 olması gereken (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı, oturumlar için %92 bulunmuş ve uygulama güvenirliliği sağlanmıştır. Gerekli izinler alınmadığı için koçluk oturumları video ile kaydedilememiştir. Bu nedenle koçluk sürecinde araştırmacılar ve bir gözlemci ile uygulama güvenirliliği belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik için kontrol listeleri ve uygulama güvenirliliği formu kullanılmıştır. Etkinliklerin %30'u olan yedi etkinlik (Tekin-İftar, 2012) güvenirlilik için seçilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik katsayıları kontrol listesi için ortalama %90 ve koçluk uygulama güvenirliliği formu için ortalama %96 olarak bulunmuş ve güvenirlilik sağlanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler için, ölçme araçlarındaki doğru sayısı toplam soru sayısına bölünerek başarı yüzdesi elde edilmiştir ve hazırlanmıştır. Çocuklardan elde edilen veriler EÇDFDÖ'den alınan sesbilgisel farkındalık toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlardan oluşmaktadır. Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programında (MEB, 2013) harf bilgisine ilişkin herhangi bir kazanım olmadığı için alt boyut karşılaştırmalarında harf tanıma alt boyutu analize dahil edilmemiştir. Çocuklara ilişkin veriler ANCOVA, bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizlerin yapılabilmesi için gerekli olan varsayımlar karşılanmıştır. ANCOVA için kontrol değişken belirlenirken, sesbilgisel farkındalık ile ilişkili olduğu bilinen ev okuryazarlık ortamı (Foy ve Mann, 2003) ve sözcük bilgisi (Frijters vd., 2000; Ouellette ve Haley, 2013) dikkate alınmıştır. Bu bağlamda ev-içi okuryazarlık ölçeği puanları, ifade edici dil bilgisi, alıcı dil bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi puanları kontrol değişken olarak düşünülmüştür. Ön analizler için; bağımlı değişkenle anlamlı ve doğrusal bir ilişki göstermesi, diğer değişkenlerle yüksek

korelasyon katsayılarına sahip olması, regresyon eğimlerinin homojenliği test edilmiştir. Bu analizler sonucunda ifade edici dil ve genel isimlendirme becerisi kontrol değişkenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca aynı gruplar üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak için Bonferroni düzeltmesi ile alfa düzeyi (.05) yapılacak karşılaştırma sayısına bölünerek yeni kritik alfa değerleri (.006 ve .007) belirlenmiştir (Akbulut, 2010, s. 125). Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının ön testleri arasında sesbilgisel farkındalık toplam puanları ve alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.006$).

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlere İlişkin Bulgular

SFMGP'nin öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi üzerindeki etkisi. SFMGP uygulandıktan sonra deney grubundaki öğretmenlerin ölçme aracındaki tüm sorulara doğru yanıt vererek %100 başarıya ulaştıkları görülmektedir (Tablo 4). Ayrıca kontrol grubu öğretmenlerinin bilgi düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar programın öğretmenlerin bilgilerini artırmada faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Sesbilgisel Farkındalık Bilgisi Ölçme Aracı Öntest ve Sontest Başarı Yüzdesi

		Ölçüm zamanı	Toplam puan	Başarı yüzdesi
Deney grubu	Öğretmen 1	Öntest	5	% 23
		Sontest	22	%100
	Öğretmen 2	Öntest	4	%19
		Sontest	22	%100
Kontrol grubu	Öğretmen 1	Öntest	4	%19
		Sontest	4	%19
	Öğretmen 2	Öntest	5	% 23
		Sontest	5	% 23

SFMGP'nin 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 her bir sözcüğü temsil edecek şekilde elleri ile alkışlama gibi herhangi bir fiziksel hareketten yararlanmadıkları ve çocuklara cümlenin ne olduğunu açıklamadıkları görülmüştür. Öğretmenlere verilen geri bildirimler ile bu düzeyin diğer iki etkinlikte %100'e ulaşmıştır. Bu sonuç öğretmenlere verilen sözcük farkındalığına ilişkin eğitim oturumlarının ve süreçte yapılan koçluğun etkili olduğunu göstermektedir.

Uyak farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi. Öğretmenlerin uyak farkındalığı becerisine ilişkin 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. Öğretmenlerin uygulama niteliğini artırmada uyak farkındalığına ilişkin eğitim oturumlarının ve süreçte yapılan koçluğun yararlı olduğu sonucuna varılabilir.

Hece farkındalığı etkinliklerini uygulama düzeylerine etkisi. Öğretmenlerin hece farkındalığı becerisine ilişkin olarak birinci etkinliği uygulama düzeyleri %83'tür. Öğretmenlerin ilk etkinlikte hece farkındalığına yönelik uygun yönergeler veremediği görülmüştür. Verilen geri bildirimler ile öğretmenlerin uygulama sürecindeki performanslarının ikinci ve üçüncü etkinlikte %100'e ulaşmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin hece farkındalığına ilişkin eğitim oturumları ve süreçte yapılan koçluk ile uygulama becerilerinin geliştirilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

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. İlk üç etkinlikte öğretmenlerin ilk sesin ne olduğunu açıklarken uygun modellemeleri yapamadığı, çocuklara uygun yönerge veremedikleri ve seçilen sözcüklerin bir kısmının çocukların 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 nedeni, koçluk 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 düşmüştür. 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.

Çocuklara İlişkin Bulgular

Tablo 5'de kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sesbilgisel Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklemeler 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

SFMGP uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlara ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur (Tablo 6).

Tablo 6. Deney 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	34	27.03	10.820	33	-15.628	.000
	Sontest	34	52.76	10.369			
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Öntest	34	3.09	2.353	33	-9.322	.000
	Sontest	34	6.68	1.364			
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Öntest	34	.94	.600	33	-7.457	.000
	Sontest	34	4.85	2.996			
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Öntest	34	2.65	1.612	33	-12.012	.000
	Sontest	34	6.85	2.017			
Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Öntest	34	3.82	2.823	33	-9.477	.000
	Sontest	34	8.47	1.581			
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Öntest	34	3.15	1.760	33	-6.161	.000
	Sontest	34	5.29	1.586			
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Öntest	34	6.56	2.699	33	-6.508	.000
	Sontest	34	9.62	.779			
Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Öntest	34	5.15	3.636	33	-7.373	.000
	Sontest	34	8,56	2.439			

p<.006

İfade edici dil ve genel isimlendirme puanlarının etkisi kontrol altına alındığında, deney ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının düzeltilmiş ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 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

Tablo 8’de kovaryans analizi sonuçları ifade edici dil ve genel isimlendirme puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık sontest toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Buna bağlı olarak, grupların düzeltilmiş sontest puanlarına göre, deney grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık puanları kontrol grubundakilerden daha yüksektir. İfade edici dil ve genel isimlendirme puanları sabit tutulduğunda, gruplar üzerinde gerçekleştirilen deneysel uygulamanın başarı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç bağımlı değişimdeki değişimin %66’sının uygulanan yöntemden kaynaklandığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular programın çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Sesbilgisel Farkındalık Sontest Toplam Puanlarının Gruplara Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^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				

Deney grubu ve kontrol grubunun sesbilgisel farkındalık becerisinin alt boyutlarına ilişkin son test puanları analiz sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 9). Alt boyutların her biri için hesaplanan eta kare etki büyüklüğü değerlerinin tamamının .14'ten büyük olması nedeniyle ortalamalar arasında çok büyük farklılık olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Sesbilgisel Farkındalık Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler 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				

Tartışma

Araştırma sonucunda SFMGP'nin öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi, sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri ve çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisi. SFMGP'ye katılan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgilerinde görülen artış programın etkili olduğunu gösterebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar, mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusundaki bilgisini artırabileceğini göstermektedir (Brady vd., 2009; Jaskolski, 2013; McCutchen vd., 2002; McLachlan ve Arrow, 2014). Ancak Neuman ve Cunningham (2009) yaptıkları çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Bunun nedeni eğitimin niteliği, teori ve uygulama arasındaki bağlantının sınırlı kalması olarak ifade edilmiştir. Markussen-Brown ve diğerleri (2017) tarafından yapılan meta-analizde öğretmenlere uygulanan programların öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Ancak bu sonuç etki büyüklüğü için gerekli heterojenliğin çalışmaya dahil edilen araştırmalarda sağlamaması ile açıklanmıştır.

Mevcut çalışmada, programdaki eğitim ve koçluk oturumlarının birbirini destekleyerek teorik bilgi ile pratik bilgi arasındaki bağlantı kurulması öğretmenlerin ilgili konudaki bilgilerini artırmış olabilir. Koçluk sürecinde öğretmenin uygulamasına geri bildirimler vermenin yanında çocuklar ile ilgili becerilere ilişkin yorumların yapılmasının da alan bilgisinin artmasında etkili olduğu açıklanmıştır (Darling-Hammond vd., 2017). Ayrıca programın sesbilgisel farkındalık özelinde hazırlanmış olması, öğrenme-öğretme yöntemlerine yer verilmesi, eğitim oturumlarında örnek etkinlik planlarının öğretmenlerle paylaşılarak modelleme yapılması programın etkisini artırmış olabilir.

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama düzeyleri. Program sonucunda deney grubundaki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin uygulama becerilerinin geliştiği bulunmuştur. Alanyazında sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik koçluk temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin uygulamalarında niceliği ve niteliği artırdığı görülmüştür. Bu çalışmalarda programların deney grubundaki öğretmenlerin kontrol grubuna göre sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik uygulamalarının sınıf içindeki sıklığını (Jaskolski, 2013), niteliği ve düzeyini artırdığı (Al Otaiba vd., 2011; Buysse vd., 2010; Jaskolski, 2013; Girolametto vd., 2012; Neuman ve Cunningham, 2009; Powel vd., 2010) bulunmuştur. Ayrıca programların öğretmenlerin öğretimsel becerilerini geliştirerek daha fazla beceri (McCollum vd., 2013) ve sesbirimi farkındalığına ilişkin bağlamsal olmayan dili daha fazla kullanmalarını (Girolametto vd., 2012) sağladığı belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada, eğitim verilen öğretmenlerin sesbirimi farkındalığı ile ilgili çocuklara daha fazla öğretim fırsatı sunabildikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik sözcük, hece, uyak ve sesbirim gibi kavramları daha doğru ve daha fazla kullanabildikleri bulunmuştur (Schwanenflugel vd., 2010). Koçluğa ek olarak çocukların ilerlemelerine ilişkin geri bildirim alan öğretmenlerin ise daha etkili uygulamalar yaptığı görülmüştür (Landry vd., 2009).

Mevcut çalışmanın öğretmenlerin uygulama düzeyini geliştirmesinde, öğretimsel koçluğun dayandığı ilkelerin ve bileşenlerin (Knight, 2012) dikkate alınmasının etkilediği düşünülmektedir. Süreç hakkında bilgilendirme, ihtiyaçların ortaya çıkarılması ve eğitimin faydalarının açıklanması sayesinde öğretmenler çalışmaya istekli bir şekilde katılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin süreçte kendi gelişimleri için daha fazla emek vermelerini desteklemiştir. Bununla birlikte içerik, süre ve değerlendirme amacıyla kullanılacak kontrol listelerinin önceden öğretmenlerle paylaşılması süreç hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamış ve hazırlıklı gelmelerini kolaylaştırmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere sunulan etkinliklerin nasıl uygulanacağını gösterilmesi ve öğretmenler tarafından uygulamadan önce eğitim sürecinde denenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlere etkinlikleri sınıfta uygulamadan önce deneyimleme fırsatı sunmuştur. Ayrıca çocuklar tarafında yapılabilecek hatalara yönelik verilebilecek dönütlerin paylaşılması da süreçte öğretmenleri uygulamaya daha hazır hale getirmiştir. Yapılan gözlemlerde anlık geri bildirimler ile öğretmenin uygulamasını anında düzeltebilmesi sağlanmıştır. Böylece çocuklar için daha uygun öğrenme sürecinin oluşturulması sağlanırken, uygulama sonrası geri bildirimler ile öğretmenler uygulamalarını yeniden gözden geçirmiştir. Bu sayede kuramsal bilgileri ile uygulamaları arasında bağlantı kurabildikleri düşünülmektedir.

Çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri. Araştırmada kontrol grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeni, okul öncesi eğitim programındaki (MEB, 2013) sesbilgisel farkındalıkla ilgili kazanımlara yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından gerçekleştirilemediğini olarak gösterebilir. Alanyazındaki çalışmalar öğretmenler tarafından sesbilgisel farkındalığa yönelik az sayıda etkinlik yapıldığını (Ergül vd., 2014; Taşkın vd., 2014) ve hazırlanan etkinliklerde çoğunlukla çalışma sayfalarının (worksheet) kullanıldığını ortaya koymaktadır (Parpucu ve Güler Yıldız, 2022).

Araştırmada ifade edici dil ve genel isimlendirme becerisi kontrol değişken olarak alındığında, deney ve kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalıklarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada öğretmenlere uygulanan programın çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde büyük bir etki gösterdiği bulunmuştur. Alanyazında koçluk yönteminden yararlanılarak yapılan öğretmen eğitimlerinin benzer şekilde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Al Otaiba vd., 2011; Assel vd., 2007; Buysse vd., 2010; DeBaryshe

ve Gorecki, 2007; Girolametto vd., 2012; Jaskolski, 2013; Landry vd., 2009; Powell vd., 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik ve Hindman, 2011). Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, mevcut çalışmaya benzer şekilde etki büyüklüğü yüksek çalışmaların (Assel vd., 2007; Wasik ve Hindman, 2011) olduğu görülmektedir. Diğer çalışmalar orta ile yüksek (DeBaryshe ve Gorecki, 2007) ve orta etki büyüklüğüne sahiptir (Buysse vd., 2010; Landry vd., 2009; Powell vd., 2010).

Programın uyak farkındalığı becerisi üzerinde deney grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu farkın büyük etki büyüklüğüne neden olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmalar öğretmenlere koçluk yöntemi ile uygulanan programların çocukların uyak farkındalığı becerileri üzerinde etkileri açısından farklı sonuçlar göstermektedir. Çalışmaların bir kısmı bu becerinin geliştiğini (Assel vd., 2007; Buysse vd., 2010; DeBaryshe ve Gorecki, 2007; Landry vd., 2009; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik ve Hindman, 2011) kanıtlarken, bir kısmı ise herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur (Jaskolski, 2013; McLachlan ve Arrow, 2014). Etkisi bulunamayan çalışmaların müdahale sürelerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir (McLachlan ve Arrow, 2014). Etkili olan çalışmaların ise bazılarında büyük etki büyüklüğü görülürken (Assel vd., 2007; Landry vd., 2009; Wasik ve Hindman, 2011), bazılarında orta düzeydedir (Buysse vd., 2010; DeBaryshe ve Gorecki, 2007).

Çocukların uyak farkındalığını geliştirmek için SFMGP çerçevesinde öğretmenlerin tekerlemeleri, şarkıları ve uyaklı sözcükleri içeren kitapları daha sık kullanmaları önerilmiştir. Ayrıca, bu farkındalığı artırmak amacıyla öğretmenlerle paylaşılan etkinlik planlarının uygulamalı bir şekilde modellenerek olarak sunulması etkili olmuştur. Ayrıca, uyak farkındalığını artırmak amacıyla öğretmenlere uyaklı sözcüklerin bir listesi sunulmuş, bu sözcüklerin yapıları ve uyak farkındalığına nasıl katkı sağlayabileceği üzerine bir tartışma gerçekleştirilmiş ve sözcüklerin bu konuyu anlamak için basitten zora doğru nasıl kullanılabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca doğru terimlerin kullanımı ve anlaşılmayan durumlarda öğretmene geri bildirimler sunulmasının da faydalı olduğu düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada, deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında hece farkındalığı ile ilgili alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ve bu fark büyük etki büyüklüğü ile açıklanmıştır. Bu nedenle SFMGP'nin öğretmenlerin bilgi ve uygulama becerilerini desteklediği söylenebilir. Böylece çocukların hece farkındalığı becerileri gelişmiştir. Koçluk yönteminin kullanıldığı benzer mesleki gelişim çalışmaları incelendiğinde, programların çocukların hece farkındalığı becerisini geliştirdiği görülmüştür (Assel vd., 2007; Landry vd., 2009; Schwanenflugel vd., 2010). Programların hece farkındalığı üzerindeki etki büyüklüğü orta (Landry vd., 2009) ile küçük (Assel vd., 2007) etki arasındadeğişmekte olup, bu çalışmada ise etki büyüklüğü yüksektir. Kesitsel bir çalışmada çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri arasından en fazla hece ayırma görevini gerçekleştirebildikleri saptanmıştır (Akyüz, 2016). Başka bir araştırma bulgusu, Türkçe konuşan çocukların heceleri İngilizce konuşan çocuklara göre daha erken kullanmaya başladıklarını göstermiştir (Durgunoğlu ve Öney, 1999). Bu durumun Türk dilinin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Türkçedeki hece türlerinin sayısı İngilizceye göre az, biçimler basittir. Sonuç olarak Türkçedeki hece sınırları İngilizceye göre daha belirgindir. Ayrıca Türkçedeki fonetik uyum kuralları, sözcüklerin kulağa uyumlu gelmesini sağladığı için dilin anlaşılma düzeyini yükseltmektedir (Onan, 2009). Sonuç olarak Türkçe konuşan çocuklar İngilizce konuşan çocuklara göre hece farkındalığını daha erken geliştirmektedir. Bu sayede hecelerin Türk çocukları tarafından daha kolay anlaşıldığı söylenebilir. Koçluk sürecindeki etkinliklerde çocuklar sözcükleri hecelere ayırmayı anlasalar da heceleri sayarken hata yaptıkları gözlemlenmiş, bu nedenle öğretmenlere ilgili stratejiler gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenler yönerge vermede ve uygun sözcükleri seçmede sorun yaşamışlar, ancak verilen dönütlerle kendilerini geliştirebilmişlerdir.

Son olarak, sesbirimi farkındalığı becerisine ilişkin alt boyutlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Bu sonuç, programın çocukların sesbirimi farkındalık becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazındaki ilgili araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile uyumluluk gösterdiği görülmüştür (Al Otaiba vd., 2011; Assel et al., 2007; Buysse vd., 2010; DeBaryshe ve Gorecki, 2007; Jaskolski, 2013; Landry vd., 2009; McCutchen et al., 2002; Muñoz et al., 2018; Powell vd., 2010; Schwanenflugel vd., 2010; Wasik ve

Hindman, 2011). Yapılan çalışmalarda programların ses farkındalığı üzerindeki etki büyüklükleri düşük (Powell vd., 2010), düşük ile orta (Assel vd., 2007), orta (Buysse vd., 2010), orta ile büyük (DeBaryshe ve Gorecki, 2007) ve büyük (Landry vd., 2009; Wasik ve Hindman, 2011) olarak gözlenmiştir. SBFMG' de öğretmenlere doğru terimlerin kullanılması, çocukların yanlış cevap vermeleri durumunda yapılacak açıklamalar ve seçilen örneklerin zorluk derecelerine ilişkin geri bildirimler verilmiştir. Çocuklara daha fazla destek sağlanması gerektiği göz önüne alındığında, bu aşamada daha fazla etkinlik yapılmasının sonuçlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

Sonuç, Sınırlılıklar ve Öneriler

Tüm sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, SFMGP'nin öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgisini ve etkinliklerini uygulamaya yönelik becerilerini artırarak çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Araştırma sürecinde düzenli ve nitelikli gözlemler yapılması ve geri bildirimlerin verilmesi açısından, deney grubundaki sadece iki öğretmenin yer alması bir sınırlama oluşturmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda koçluk yapacak kişi sayısının artırılması ile daha fazla öğretmene ulaşılarak çalışma grubu genişletilebilir. Bu çalışmada programın kısa vadeli etkileri sunulmuştur. Bu nedenle izleme değerlendirmeleri ve programın ilkökulda okuma yazma performansı üzerindeki etkileri daha sonraki araştırmalarda incelenebilir. Ayrıca programın öğrenme ortamları, öğretmen motivasyonu, öğretmenin mesleki gelişim ile ilgili tutumları, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları gibi değişkenler üzerindeki etkisi de araştırılabilir. Sunulan koçluğun çevrimiçi ve yüzyüze yapılması durumunda eğitim programlarının etkililiği karşılaştırılabilir. Ayrıca boylamsal çalışmalar planlanarak okul öncesi dönemde öğretmenlere uygulanan bu programın ilkökul çağında çocukların okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenebilir.

Bu önerilere ek olarak, politika ve uygulama önerileri de verilebilir. Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocukların ilkökuldaki okuma yazma başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle lisans eğitimlerinde ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda yeterince desteklenmediği göz önüne alındığında bu çalışmada olduğu gibi alan uzmanları tarafından öğretmenlere koçluk eşliğinde sesbilgisel farkındalık konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu noktada öğretim koçluğunun bileşenlerinin ve ilkelerinin dikkate alınması sürecin daha etkin ilerlemesini sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen adayları SFMGP'de yer alan konular çerçevesinde hazırlanmalıdır. İlgili ders kapsamında sesbilgisel farkındalıkla ilgili teorik bilgilerin yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi örnek etkinlikler öğretmen adaylarıyla paylaşılabilir, nasıl uygulanacağı modellenilebilir ve uygulama sırasında öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları gözlemleyerek geri bildirim sağlanabilir. Böylece nitelikli öğretmenler olarak bu alana katılmaları sağlanacaktır. Bu konuda öğretmen adaylarının hazırlanması hayati önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263. doi:10.12780/UUSB281
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515. doi:10.31592/aeusbed.653877
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620. doi:10.24106/kefdergi.3459
- Akyüz, E. (2016). *Okulöncesi 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. ve 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. doi:10.1086/659031
- Altun, D. (2013). *An investigation of the relationship between preschoolers' reading attitudes and home literacy environment* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Assel, M. A., Landry, S. H., Swank, P. R. ve 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. doi:10.1007/s11145-006-9039-5
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/61-published.pdf> adresinden erişildi.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research*. Londra: Longman.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, 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. doi:10.1007/s11145-009-9166-x
- Buysse, V., Castro, D. C. ve 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. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.001
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. ve 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. doi:10.1177/00222194020350060301
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D. ve Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270-289. doi:10.1177/0888406409339685
- Christie, J. F. (2007). The Scientifically Based Reading Research Approach to early literacy instruction. L. M. Justice ve C. Vukelich (Ed.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* içinde (s. 25-40). New York: The Guilford Press.

- Cornett, J. ve Knight, J. (2009). Research on coaching. J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* içinde (s. 192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. ve Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510. doi:10.1007/s11145-009-9164-z
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Kaliforniya: Learning Policy Institute.
- DeBaryshe, B. D. ve Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18(1), 93-110. doi:10.1080/10409280701274741
- Dinler, H. ve Kalburan, N. (2021). The effect of Poetry Focused Supportive Educational Program to preschool children's phonological awareness. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 1034-1051. doi:10.24106/kefdergi.715624
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299. doi:10.1023/A:1008093232622
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. Indiana: Author House.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. ve 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. doi:10.3102/00346543071003393
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8583/106617> adresinden erişildi.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay-Sarıca, A. ve Bahap-Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1451-1472. doi:10.17051/io.2014.71858
- Foy, J. G. ve 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. doi:10.1017/S0142716403000043
- Frijters, J. C., Barron, R. W. ve 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. doi:10.1037/0022-0663.92.3.466
- Frohlich, L. P., Petermann, F. ve Metz, D. (2013). Phonological awareness: Factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5-22.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.
- Girolametto, L., Weitzman, E. ve 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. doi:10.1044/1058-0360(2011/11-0002)
- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2023). The effect of digital game-based phonological awareness education program on phonological awareness skills of 60-72 month-old children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 268-290. doi:10.17679/inuefd.1215600
- Guidry, L. O. (2003). *A Phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive, small-group instruction* (Doktora tezi). Louisiana Devlet Üniversitesi, Louisiana.

- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272. doi:10.17051/io.2016.25973
- Hawken, L. S., Johnston, S. S. ve 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. doi:10.1177/02711214050250040401
- Jaskolski, J. E. (2013). *Effects of phonological awareness training on early childhood educators' knowledge, instructional practice and student outcomes* (Doktora tezi). Cardinal Stritch Üniversitesi, Wisconsin.
- Kamuajans. (2019). 2019 yılı Temmuz-Ağustos-Eylül ayları öğretmenlerin hizmetçi eğitim faaliyetleri listesi. <http://www.kamuajans.com/egitim-personeli/2019-yili-temmuz-agustos-eylul-aylari-ogretmenlerin-hizmetci-egitim-faaliyetleri-listesi-h539189.html> adresinden erişildi.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268. doi:10.21125/inted.2016.2237
- Kartal, G., Babür, N. ve Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly*, 32(6), 550-579. doi:10.1080/10573569.2015.1065213
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. ve 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. doi:10.1080/10888438.2014.940080
- Knight, J. (2012). Coaching to improve teaching. C. Van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents* içinde (s. 93-113). Londra: Karnac.
- Koh, S. ve 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. doi:10.1080/10409280902908841
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. ve Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465. doi:10.1037/a0016746
- Lefebvre, P., Trudeau, N. ve 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. doi:10.1177/1468798411416581
- Lovett, M. W., Lacerenza, L. ve 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. doi:10.1177/002221940003300507
- Lundberg, I., Larsman, P. ve 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. doi:10.1007/s11145-010-9269-4
- Marjonovick Umek, L., Podlesk, A. ve Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment: Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(4), 271- 281. doi:10.1027/1015-5759.21.4.271
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S., Bleses, D., Højen, A. ve 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. doi:10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Mather, N., Bos, C. S. ve Babür, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and in-service teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 472-482. doi:10.1177/002221940103400508

- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L. ve Hsieh, W.-Y. (2013). Coaching teachers foremergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 28-37. doi:10.1177/0271121411431003
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S. ... Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86. doi:10.1177/002221940203500106
- McLachlan, C. ve Arrow, A. (2014). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: A quasi-experimental study in five New Zealand centers. *Reading and Writing*, 27(5), 819-839. doi:10.1007/s11145-013-9467-y
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Preschool education curriculum. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Hizmetiçi eğitim planları. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim program-İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden erişildi.
- Moats, L. ve Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-46. doi:10.1007/s11881-003-0003-7
- Muñoz, K., Valenzuela, M. F. ve Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, 89, 47-58. doi:10.1016/j.ijer.2017.02.003
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry get away?. *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773. doi:10.1598/RT.58.8.7
- Neuman, S. B. ve 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. doi:10.3102/0002831208328088
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarınınin anadili 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. doi:10.2307/1593638
- Ouellette, G. P. ve 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. doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01486.x
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2017). Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261. doi:10.15390/EB.2017.6864
- Parpucu, N. ve Dinç, B. (2018). *Okul öncesi eğitimde bir erken okuryazarlık becerisi: Fonolojik farkındalık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parpucu, N. ve Güler Yıldız, T. (2022). Parpucu, N., & Güler Yıldız, T. (2022). Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık eğitimine ilişkin neler biliyor, neler yapıyor ve nelere ihtiyaç duyuyor?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 684-700. doi:10.16986/HUJE.2020062664
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. ve 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. doi:10.1177/0271121407313813
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. ve 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. doi:10.1037/a0017763

- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. ve 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. doi:10.1080/10888438.2014.918981
- Robbins, L. D. (2000). *Phonemic awareness: Kindergarten teachers' knowledge, attitudes and practices* (Doktora tezi). Columbia Üniversitesi, New York.
- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215. doi:10.12738/estp.2013.4.1793
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve 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. doi:10.1016/j.ecresq.2016.01.008
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A. ve 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. doi:10.1080/1086296X.2010.503551
- Spira, E. G., Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. doi:10.1037/0012-1649.41.1.225
- Suortti, O. ve 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. doi:10.1177/1468798413512847
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin okulöncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119. doi:10.17244/eku.24093
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (1. bs.). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Pro-Ed.
- Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyigit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Development code data of districts of Ankara province. Ankara: TÜİK.
- Türk-İş. (2019). Mart 2019 açlık ve yoksulluk sınırı. <http://www.turkis.org.tr/MART-2019-ACLİK-ve-YOKSULLUK-SINIRI-d206748> adresinden erişildi.
- Tyler, A. A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R. ve Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 28(7-8), 493-507. doi:10.3109/02699206.2014.927004
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K. ve Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 50-60. doi:10.1177/0271121407313813
- Vukelich, C., Christie, J. ve Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy* (2. bs.). Londra: Pearson Education Inc.
- Wasik, B. A. ve 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. doi:10.1037/A0023067

- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Yound, W. E. M. (2013). *Nurturing early learners a curriculum for kindergartens in Singapore*. Singapore: Ministry of Education Republic of Singapore.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yükseköğretim Kurulu. (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 erişildi.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden erişildi.