



Okul Öncesi Öğretmenleri Sesbilgisel Farkındalık Eğitimine İlişkin Neler Biliyor, Neler Yapıyor ve Nelere İhtiyaç Duyuyor?*

Nurbanu PARPUCU**, Tülin GÜLER YILDIZ***

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 29.04.2020	Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bildiklerini, uygulama düzeyinde neler yaptıklarını, kendilerini bu konuda yeterli görme durumlarını ve buna ilişkin ihtiyaçlarını incelemektir. Betimsel tarama deseninde tasarlanan araştırmaya TÜİK'in belirlemiş olduğu 12 Bölge Sınıflaması dikkate alınarak 396 okul öncesi öğretmeni uygun örnekleme yöntemi ile katılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan, araştırmacılar tarafından hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Eğitimine İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi kullanılmıştır.
<i>Kabul Tarihi:</i> 20.07.2020	Yapılan araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmının sesbilgisel farkındalığın gelişimini, kapsamını ve aşamalarına ilişkin görevleri bilmediği, öğrenme ortamlarını düzenlemede, etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında problem yaşadıkları ve kendilerini çoğunlukla kısmen yeterli ile yetersiz olarak gördükleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenler eğitim beklentilerini açıklarken, eğitim içeriğinin kuramsal bilgiden daha çok uygulamaya yönelik bilgileri içerecek şekilde oluşturulmasını istemiştir. Eğitim yöntemi olarak en çok, uygulamayı içeren atölye çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.
<i>Erken Görünüm Tarihi:</i> 13.08.2020	Anahtar Sözcükler: erken okuryazarlık, okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, sesbilgisel farkındalık
<i>Basım Tarihi:</i> 30.04.2022	

What Do Preschool Teachers Know about Phonological Awareness Education, What Are They Doing at Practice and What Do They Need?

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 29.04.2020	The aim of the study is to examine what preschool teachers know about phonological awareness, what they do at the practice, their self-sufficiency status and their needs. 396 preschool teachers participated in survey research by taking into account the 12 Regional Classifications determined by TURKSTAT, with the appropriate sampling method. As the data collection tool, Identification of Preschool Teachers' Opinion on Phonological Awareness Education Survey consisting of open-ended and multiple-choice questions was prepared by researchers. As a result, it was found that most of the preschool teachers do not know the development, scope, processes and tasks of phonological awareness. They had problems on organizing learning environments and difficulties in the planning, implementation and evaluation processes of activities. They consider themselves mostly partly adequate and insufficient in these processes of activities. In addition, the educational needs of teachers and their expectations related to phonological awareness education were revealed.
<i>Accepted:</i> 20.07.2020	Keywords: emergent literacy, preschool education, preschool teacher, phonological awareness,
<i>Online First:</i> 13.08.2020	doi: 10.16986/HUJE.2020062664
<i>Published:</i> 30.04.2022	Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: 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

Citation Information: Parpucu, N., & Güler Yıldız, T. (2022). What do preschool teachers know about phonological awareness education, what are they doing at practice and what do they need?. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(2), 684-700. doi: 10.16986/HUJE.2020062664

* Bu çalışma, H.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki doktora tezi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Makale için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 02.03.2019 tarihli 35853172-300-E.00000460287 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

** Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Eskişehir-TÜRKİYE. e-posta: nurbanuparpucu@gmail.com (ORCID: 0000-0002-4544-3927)

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: tguler@hacettepe.edu.tr (ORCID: 0000-0002-9518-0336)

1. GİRİŞ

Çocukların dil ve okuryazarlığa ilişkin becerilerinin gelişimi, ilerideki okul yaşantıları için oldukça önemlidir. Okuma yazma için gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumlar erken okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Okuma ve yazmayı kolay bir şekilde öğrenebilmek için; çocukların erken okuryazarlık becerilerinin temeli olarak görülen sözel dil, sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi, yazı farkındalığı ve anlama becerilerine ilişkin yeterli deneyimlere sahip olması gerekmektedir (Griffith, Beach, Ruan & Dunn, 2008). Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık, okuma-yazma sürecini kolaylaştıran ve destekleyen en önemli ön koşullardan biri olarak görülmektedir. Sesbilgisel farkındalık, bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunları farklı şekillerde bir araya getirerek kullanabilme (arasında değişiklik yapabilme becerisi) olarak tanımlanmaktadır (Gillion, 2007; Guidry, 2003). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da dil gelişimi alanında sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir kazanım bulunmaktadır. Bu kazanım "Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığını gösterir." şeklinde tanımlanmıştır. Bu kazanıma ilişkin göstergeler ise; 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 söyleme olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma yazma öğrenimi ve ileriki yıllardaki okul başarısı üzerindeki etkisini gösteren pek çok boyamsal araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, okul öncesi yıllarında elde edilen sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Erdoğan, 2009; Kirby, Parrila & Pfeiffer, 2003; Oudeans, 2003; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman & Fletcher, 2002). Ayrıca sesbilgisel farkındalığın ilkökuldaki okuma hızı ve okuma akıcılığını yordadığına ilişkin araştırmalar da vardır (Catts, Gillispie, Leonard, Kail & Miller, 2002; Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001; Oudeans, 2003; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014). Bununla birlikte, sesbilgisel farkındalığın okuduğunu anlama becerilerini de yordadığı bulunmuştur (Güldenöglü, Kargin & Ergül, 2016; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson & Witting, 2014). Bu nedenle erken yıllarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi, ileride görülebilecek okuma güçlüğü problemleri için de bir müdahale olarak düşünülebilir. Alan yazında yer alan çalışmalar, sesbilgisel farkındalık eğitimi alan ve almayan çocuklar üzerindeki çalışma sonuçları ile sesbilgisel farkındalık becerilerinin öğretilabilir ve geliştirebilir olduğunu kanıtlamaktadır (Bayraktar & Temel, 2014; Dinler, 2018; Kartal, Babur & Erçetin, 2016; Lefebvre, Trudeau & Suttun, 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).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönemdeki çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında, planlı ve nitelikli bir eğitimin sunulmasında ve uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde okul öncesi öğretmenleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriyle ilgili yeterli pedagojik içerik bilgisine ve becerilere sahip olması, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirerek gerekli desteği sunacağı nitelikli uygulamalar yapması gerekmektedir (Blachman, 2000; International Reading Association and National Association for Education of Young Children, 1998). Fakat alan yazında yapılan pek çok araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dolayısıyla sesbilgisel farkındalığı geliştirecek yeterli etkinlik yapmadıklarını göstermektedir (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; Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008; Schachter, Spear, Piasta, Justice, & Logan, 2016; Spencer, Schuele, Guillot & Lee, 2008; Wasik & Hindman, 2011).

Türkiye'de alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgi ve ihtiyaçlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda dolaylı bir şekilde sesbilgisel farkındalıkla ilgili sonuçlara yer verilmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde en az sesbilgisel farkındalık çalışmalarına yer verdiği ve bunların daha çok sesli harflere yönelik ilk sesi tanıma çalışmaları olduğu ortaya koyulmuştur (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Bahap-Kudret, 2014; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Bu sonuçlar ülkemizdeki öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin sadece sesbirim farkındalığı aşamasının ilk sesi fark edebilme görevine odaklandığını göstermektedir. Oysa sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında sözcük farkındalığı, uyak farkındalığı ve hece farkındalığı da ele alınmaktadır. Ayrıca sesbirim farkındalığı kapsamında verilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme, son sesi fark edebilme ve sesbirimi birleştirmeye yönelik görevlere de yer verilmektedir (Ecenbarger, 2006). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterli düzeyde çalışma yapmadığı söylenebilir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer aldığı halde, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığına yönelik az sayıda ve sınırlı kapsamda etkinlikler gerçekleştirmeleri okul öncesi öğretmenlerinin yeterli bilgiye ve uygulama deneyimine sahip olmaması ile açıklanabilir. Bu durumun, öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde de bu konuya ilişkin bir eğitimin olmaması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'deki 1998 ve 2007'deki Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları incelendiğinde, sesbilgisel farkındalıkla ilgili doğrudan bir dersin olmadığı göze çarpmaktadır (YÖK, 1998; YÖK, 2007). Ancak, 1998 yılı lisans programında yer alan Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi dersi içeriğinde okumaya hazırlık başlığının altında bu beceriye yer verilmiş olabileceği düşünülmektedir. 2007 yılında ise bu dersin lisans programından kaldırıldığı bilinmektedir. Bununla birlikte bu beceriye ilişkin

konu başlıklarının Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Çocuk Edebiyatı, İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları dersleri içeriğinde çocukta dil gelişimi, okuma yazmaya hazırlık ve dil etkinlikleri konularında ele alınmış olabileceği varsayılabilir (Altun & Tantekin Erden, 2016). Fakat bu konuda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar, bu derslerde erken okuryazarlık becerilerinin sınırlı bir şekilde ele alındığını ve bu nedenle öğretmen adaylarının erken okuryazarlık becerileri açısından yeterli olmadığını göstermektedir (Altun & Tantekin Erden, 2016; Özdemir & Bayraktar, 2015). 2018'de güncellenen lisans programında (YÖK, 2018) alan eğitimi dersi olarak Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi dersinin içeriğinde sadece fonolojik süreç becerileri (ses farkındalığı, ses hafızası, ses kullanımı) olarak yer verilmiştir.

Lisans öğrenimi sırasında sesbilgisel farkındalığa yönelik yeterli eğitim alamayan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini yerine getirirken aldıkları hizmet içi eğitimler incelendiğinde de benzer bir durumla karşılaşılmıştır. Çünkü 2001 ile 2019 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından okul öncesi öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitim planları incelendiğinde; sesbilgisel farkındalıkla ilgili doğrudan ya da ilişkili olabilecek bir eğitime rastlanmamıştır (MEB, 2018; Kamuajans, 2019).

Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara nitelikli sesbilgisel farkındalık eğitimi sunabilmesi ve uygun öğrenme ortamları oluşturabilmesi için bu konuda mesleki gelişim programlarına ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerini genel olarak yetersiz bulduğu ve mesleki gelişimlerini desteklemek için başka kaynaklara yöneldikleri görülmüştür (Erdem & Şimşek, 2013; Özaydın & Çolak, 2011; Guler Yıldız & Kara, 2016). Bu nedenle, öğretmenler için oluşturulacak mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bildiklerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkması gerekmektedir. Fakat alan yazında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgisini ve ihtiyaçlarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin bilgilerini ve uygulamada neler yaptıklarını detaylı bir şekilde ortaya koyacak bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bildiklerini, uygulama düzeyinde neler yaptıklarını, kendilerini bu konuda yeterli görme durumlarını ve buna ilişkin ihtiyaçlarını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu kapsamda araştırma soruları şunlardır:

1. Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bilmektedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirmede neler yapmaktadır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık konusunda kendilerini yeterli görme durumları ile yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenleri sesbilgisel farkındalık ile ilgili hizmetçi eğitim açısından nelere ihtiyaç duymaktadır?

2. YÖNTEM

Araştırma yapılmadan önce gerekli etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 02.03.2019 tarihli 35853172-300-E.00000460287 sayılı kararı ile alınmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama deseninde tasarlanmıştır. Betimsel tarama deseninin amacı, geniş bir kitleden araştırma konusu ile ilgili bilgiler toplayarak var olan durumu betimlemektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık ile ilgili bilgi ve uygulamalarda neler yaptıklarını ve buna ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amaçlandığı için bu desen seçilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evreni belirlemek için, Örgün Eğitim 2018/2019 yılı Milli Eğitim İstatistikleri temel alınarak araştırmanın evrenini oluşturan resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan toplam okul öncesi öğretmeni sayısının 93,302 olduğu belirlenmiştir (Millî Eğitim İstatistikleri, 2019). Evren sayısının 93,302 olduğu .05 anlamlılık düzeyi için gereken örneklem sayısı 383 olarak hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlık, & Higgins, 2001). Ayrıca evren sayısının 10,000 olması durumunda .05 anlamlılık düzeyi için örneklem sayısının 370 olması evreni temsil etme bakımından yeterli görülmektedir (Çingi, 1994, s.25; Cohen, Monion & Morrison, 2000; s.104; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s.50). Örneklem belirlenirken uygun örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Uygun örneklem, zaman, işgücü gibi sınırlılıklar nedeniyle araştırmacının kolay ulaşabileceği bir örneklemden veri toplanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Örneklem her ne kadar uygun örneklem ile belirlenmiş olsa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkiye'de yer alan okul öncesi öğretmenlerini yansıması açısından, TÜİK'in belirlemiş olduğu 12 Bölge Sınıflaması dikkate alınmıştır. Bu kapsamda 12 bölgeden de öğretmenlerin yer alacağı şekilde, ilgili bölge sınıflamasında yer

alan öğretmenlerin evren yüzdesine yaklaşılmaya çalışılarak, toplamda 396 okul öncesi öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Bu dağılıma ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin 12 Bölge Sınıflamasına Göre Dağılımı

Sıra	Bölge	Örneklem(n)	Yüzde(%)	Evren(N)*	Yüzde(%)*
1	TR1 İstanbul	30	7,58	14478	15,52
2	TR2 Batı Marmara	57	14,39	3785	4,06
3	TR3 Ege	34	8,59	12277	13,16
4	TR4 Doğu Marmara	42	10,61	9590	10,28
5	TR5 Batı Anadolu	31	7,83	9500	10,18
6	TR6 Akdeniz	47	11,87	13690	14,67
7	TR7 Orta Anadolu	27	6,82	4553	4,88
8	TR8 Batı Karadeniz	23	5,81	4889	5,24
9	TR9 Doğu Karadeniz	25	6,31	2877	3,08
10	TRA Kuzeydoğu Anadolu	22	5,56	2486	2,66
11	TRB Ortadoğu Anadolu	21	5,30	4401	4,72
12	TRC Güneydoğu Anadolu	37	9,34	10776	11,55
TOPLAM		396	100,00	93302	100

*Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/'19 yılı istatistikleri temel alınarak resmi ve özel eğitim kurumlarında çalışan toplam okul öncesi öğretmeni sayısı hesaplanmıştır (Millî Eğitim İstatistikleri, 2019).

Araştırmaya katılan 396 okul öncesi öğretmenine ilişkin olarak öğrenim durumu, mezun oldukları program, çalışılan kurum türü ve yeri ile mesleki deneyim sürelerine ilişkin bilgiler aşağıda yer verilen Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim durumu		
Lisans mezunu	328	82,82
Yüksek Lisans	46	11,61
Yüksekokul	18	4,54
Doktora	4	1,01
Mezun olunan program		
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	302	76,26
Açıköğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	52	13,13
Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	23	5,81
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü	7	1,77
Çocuk Gelişimi Bölümü	4	1,01
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	3	0,76
Diğer: Mesleki Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	3	0,76
Kız Meslek Lisesi	2	0,51
Çalışılan kurum		
MEB ilkokul/ortaokul bünyesinde anaokulu	195	49,24
MEB bağımsız anaokulu	129	32,58
Özel okul (+ 7 kreş + 1 belediye +2 özel eğitim)	69	17,42
Diğer: (meslek lisesi 3)	3	0,76
Çalışılan kurum yeri		
İl	231	58,33
İlçe	121	30,56
Köy	44	11,11
Mesleki deneyim süresi		
12 aydan az	15	3,80
1-5 yıl	153	38,60
6-10 yıl	101	25,50
11 yıl ve üzeri	127	32,10
TOPLAM	396	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Eğitimine İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi kullanılmıştır.

2.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Eğitimine İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ankette 47 madde bulunmaktadır. Maddelerin 18'i kısa yanıtı, 29'u çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken alan yazında okul öncesi eğitim programı ve sesbilgisel farkındalıkla ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır (Ecenbarger, 2006; MEB, 2013; Gillion, 2007; Guidry, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998). Hazırlanan anket için okul öncesi eğitim alanında uzman üç öğretim elamanı ile üç okul öncesi öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri öğretim üyeleri ve öğretmenler olmak üzere ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretim üyelerinden elde edilen uzman görüşlerinde sesbilgisel farkındalığın tanımına ek olarak bu becerinin içerdiği aşamaların çoktan seçmeli bir şekilde sunulmasına ve öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumlarına ilişkin nedenlerin belirlenmesini sağlayacak soruların olmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerden ise maddelerin anlaşılabilirliği, anketin görünüşü ve uzunluğuna ilişkin değerlendirmeler alınmıştır. Bu bağlamda bazı maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca çalışma grubu dışındaki üç okul öncesi öğretmeni ile denenmiş ve anketin anlaşılabilirliğine ilişkin olumlu dönütler alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Ankette; öğretmenlere ilişkin genel bilgiler (7 madde), sesbilgisel farkındalık ile ilgili lisans eğitimi sırasında ders alma (3 madde), hizmet içi eğitim alma (2 madde), sesbilgisel farkındalık bilgisi (8 madde), etkinlik planlama (9 madde), etkinlik uygulama (3 madde), etkinlik değerlendirme (2 madde), eğitim ihtiyacı (10 madde), eğitim beklentisi (3 madde) ile ilgili maddeler vardır. Anket öğretmenlere çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Sesbilgisel farkındalık etkinlikleri uygulamayan öğretmenlere ankette yer alan etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme soruları sorulmamıştır. Ankete cevap verme süresi yaklaşık 15-25 dakika arasında değişmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde çoktan seçmeli anket soruları frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Açık uçlu kısa yanıt verilen soruların birinde betimsel analiz, diğerlerinde ise içerik analizi kullanılarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması iken, içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analiz yapılırken verilerin kodlanmasında tımdengelim analiz yöntemi gerçekleştirilmiştir. Gillon (2007) ve Guidry (2003)'nin sesbilgisel farkındalık tanımlarından yararlanılarak öncelikle kategoriler belirlenmiş, veriler okunarak alt kategori ve kodlar atanmıştır. Sesbilgisel farkındalık aşamaları olan sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı kodlar olarak ele alınmıştır. İçerik analizi yapılırken ise tümevarımsal analiz yöntemi ile verilere önce kodlar atanmış, birbirine benzeyen kodlar ile alt kategoriler ve kategoriler oluşturulmuştur. Açık uçlu kısa yanıt verilen her bir sorunun içerik analizinde farklı kod, alt kategori ve kategoriler olması nedeniyle, buna ilişkin detaylara bulguların ilgili kısımlarında yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın verileri ikinci bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Yapılan bu analizler sonucunda kodlar, alt kategoriler ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Değerlendirme farklılıkları ikinci kodlayıcı ile tartışılarak karara varılmış ve kodlara, alt kategorilere ve kategorilere son hali verilmiştir. Ayrıca dış geçerliliği artırmak için öğretmenlerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında ele alınarak sunulmuştur.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenleri Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle İlgili Neler Bilmektedir?

Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bildiklerini ortaya çıkarmak için öncelikle buna ilişkin herhangi bir ders ya da eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 396 öğretmenden 317'si (%80,05) eğitim hayatlarında sesbilgisel farkındalık eğitimi ile ilgili ders almadığını, 79'u (%19,94) ise aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler sesbilgisel farkındalık eğitimi ile ilişkili olarak en çok Okuma Yazmaya Hazırlık (n=36 %9,09), Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık (n=18, %4,55) ile Türkçe derslerini (n=14, %3,54) aldıklarını belirtmiştir. Bu sırayı Müzik Eğitimi (n=9, %2,27) ve Çocuk Edebiyatı (n=6, %1,52) dersleri izlemiştir. En az ise Erken Çocuklukta Gelişim (n=3, %0,76), Drama ve Oyun Gelişimi (n=2, %0,51) dersleri belirtilmiştir. Okuma Yazmaya Hazırlık ile Dil Gelişimi ve Erken Okuryazarlık dersini alanların çoğunlukla yarısı dersin sesbilgisel farkındalık açısından katkı durumunu yeterli ve diğer yarısı da kısmen yeterli bulmuştur. Diğer derslerde ise öğretmenlerin büyük bir kısmının (n=28, %8,83) kısmen yeterli katkı sağladığını belirttiği görülmüştür. Dersin katkı sağlama durumuna ilişkin açıklamalar incelendiğinde öğretmenlerin; dersin içeriğini, kuramsal bilginin yeterliliğini ve uygulama örneklerine yer verilip verilmediğini vurguladıkları tüm dersler için göze çarpmıştır.

396 öğretmenden 367'si (%92,68) sesbilgisel farkındalık ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, atölye çalışması, seminer ve benzeri bir eğitime katılmadığını belirtirken; 29'u (%7,32) katıldığını belirtmiştir. Eğitime katılan öğretmenlerin yalnızca bir kısmı katıldıkları eğitimin isimlerini paylaşmıştır. Bunlar; okuma farkındalığı semineri, artikülasyon ve dil bozuklukları semineri, bir kolejde verilen sesbirimsel farkındalık atölyesi, özel bir anaokulunda yapılan ses farkındalığı semineri, fonolojik duyarlılık ölçek eğitimi, etkileşimli kitap okuma semineri, çalışılan kurumda dil ve okuma ile ilgili seminer ve erken okuryazarlık atölyesidir. Öğretmenlerden sesbilgisel farkındalığı tanımlamaları istendiğinde ise, 396 okul öncesi öğretmenin 70'i sesbilgisel farkındalığın ne olduğunu bilmediğini belirtmiştir. 326 öğretmenin vermiş olduğu ilgili tanımlamalar betimsel analizle, tanıma uymayan yanıtlar ise içerik analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları, sesbilgisel farkındalığın

tanımındaki gelişim aşamalarına yer verme ve ilgisiz yanıtlar olmak üzere iki kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Sesbilgisel farkındalığın tanımındaki aşamalara yer verme kategorisi kendi içindeki gelişim aşamalarına göre dört alt kategoriye ayrılmıştır. İlgisiz yanıtlar kategorisi ise, sesbilgisel farkındalığın faydaları üzerine yapılan tanımlamalar ve yanlış tanımlar olmak üzere iki alt kategoriden oluşmuştur. Belirlenen kodlar, alt kategoriler ve kategoriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.

Sesbilgisel Farkındalık Tanımına İlişkin Betimsel ve İçerik Analizi Sonuçları

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sesbilgisel farkındalık aşamalarına yer verme	Tek aşamaya yer verme	Sesbirimi farkındalığı	36	11,04
		Sözcük farkındalığı	5	1,53
		Hece farkındalığı	2	0,61
		Uyak farkındalığı	1	0,31
		Toplam	44	13,50
	İki aşamaya yer verme	Sözcük, sesbirimi /Uyak ve sesbirimi/Hece ve sesbirimi	8	2,45
İlgisiz tanımlamalar	Üç aşamaya yer verme	Uyak, hece ve sesbirimi /Sözcük, hece ve sesbirimi	5	1,53
	Dört aşamaya yer verme	Sözcük, uyak, hece ve sesbirimi	3	0,92
	Sesbilgisel farkındalığın faydaları	Toplam	60	18,40
		Okuma yazmaya hazırlığa katkısı	42	12,88
		Dil gelişimine katkısı	7	2,15
	Yanlış tanımlamalar	Toplam	49	15,03
		Sesle ilgili	91	27,91
		Artikülasyon ve doğru telaffuz etme	36	11,04
		Sözcük bilgisi	23	7,06
		Alfabe ve harf	21	6,44
		İşitsel algı	19	5,83
		Dil gelişimi	11	3,37
		Yazı farkındalığı	7	2,15
		Nefesi, sesi doğru kullanma	5	1,53
		İletişim ve düzgün konuşma	2	0,61
		Müzik	2	0,61
		Toplam	217	66,56
		TOPLAM	266	81,60

Tablo 3 incelendiğinde; sesbilgisel farkındalığın ne olduğuna ilişkin yanıt veren 326 okul öncesi öğretmeninden sadece 60'ının (%18,4) sesbilgisel farkındalığın gelişim aşamalarından en az birine değinerek tanım yaptığı görülmektedir. Üç aşamaya yer veren öğretmen sayısı 5 (%1,53), iki aşamaya yer veren öğretmen sayısı 8 (%2,45) ve sadece bir aşamadan oluştuğunu belirten öğretmen sayısı ise 44'tür (%13,50). Sesbilgisel farkındalığın tüm gelişim aşamalarına yer veren sadece 3 öğretmen (%0,92) bulunmaktadır. Sesbilgisel farkındalığı tek aşama ile açıklayan öğretmenlerin en çok sesbirimi farkındalığına (n=36, %11,04) ilişkin tanımlama yaptıkları söylenebilir. Buna yönelik olarak yer verilen bazı açıklamalar şunlardır:

"Kelimedeki ilk ses ve son sesi hissetmesi", "/a/ sesini söyleyip /a/ harfiyle başlayan kelimeler söyleyebilmek", "Kelimelerin içinde geçen sesleri aynı ve farklı olarak grupta becerisine sahip olması".

266 öğretmenin ise sesbilgisel farkındalık tanımına uymayan, ilgisiz yanıtlarının olduğu görülmüştür. Bu ilgisiz tanımlar sesbilgisel farkındalığın faydaları ve yanlış tanımlar olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Öğretmenlerden 49'u (%15,03) ilgisiz tanımlamalar yaparken, 217'si ise (%66,56) yanlış tanımlamalar yapmıştır. İlgisiz tanımları olan 49 öğretmen (n=49, %15,03) sesbilgisel farkındalık becerilerinin ne olduğunu bilmeseler de bu beceriyi dil gelişimine (n=7, %2,15) ve okuma yazmaya (n=42, %12,88) katkısı olan beceri olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığı dil gelişimine ve okuma yazmaya hazırlığa katkısı açısından betimlediği tanımlardan bir kısmı şunlardır:

"Okuma yazmaya hazırlık aşamasında edinilmesi gereken ilk becerilerden biri", "Sesbilgisel farkındalık oluşturulduğunda çocuklar, okuma ve yazma, okuduğunu kavrama gibi konularda erken yaşta hazırbulunuşluk düzeyine gelirler ve ilerleyen yaşlarda sözel ve dil alanlarında becerili olurlar."

Yanlış tanımlamalar incelendiğinde ise, 91 öğretmenin (%27,91) sesbilgisel farkındalık kavramının sözcük anlamından yola çıkarak sadece "seslerin öğretilmesi, ses bilgisine ilişkin farkındalık, konuşmaların seslerden oluşması, seslerin farkına varma, sesle ilgili bilgi" olarak tanımladığı görülmektedir. Öğretmenlerin 36'sı (%11,04) ise sesbilgisel farkındalığı "seslerin çıkarılışı, seslerin doğru ifade edilmesi, sesleri doğru telaffuz edebilmesi, artikülasyon, seslerin, tonlama ve vurguların farkında olma"

olarak tanımlayarak artikülasyon ve doğru telaffuz ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin 23'ü ise (%7,06) sesbilgisel farkındalığı " alıcı dil ve ifade edici dilin kullanılması, bilmediği kelimelerin farkında olma, hece ve kelimeleri uygun kullanma, kelimeleri yönetebilme, eş sesli kelimeleri bilme" gibi tanımlamalar yaparak sözcük bilgisi ile ilişki kurmuştur. Bununla birlikte 21 öğretmen de (%6,44), "harfin okunuşu, harf okuma ve yazma, harflerin çıkarılışında harfleri ayırt etme yetisi, alfabenin öğretimi, harflerin çıkış yerlerini bilme, harf-sözcük bilgisi arasındaki bağlantıyı anlayabilme, harflerin ağızdan çıkma şekli, dil damak hareketleri" gibi tanımlar yaparak alfabe ve harf bilgisi ile ilişkilendirmiştir. 19 öğretmen (%5,83) ise sesbilgisel farkındalığı işitsel algı olarak görmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=11, %3,37) ise "dili öğrenme, dilin yapısını bilme, dili geliştiren öğeleri geliştirme, dilin şemasını bilme" tanımları yaparak sesbilgisel farkındalığın dil gelişimi ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte; "yazıya ilişkin bilgi, yazıya ilişkin farkındalık, harflerin nasıl yazıldığının farkında olma, öğrencinin yazı yazması" gibi tanımlar ile sesbilgisel farkındalığın yazı farkındalığı olduğunu düşünen öğretmenler de (n=7, %2,15) bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı da sesbilgisel farkındalığı nefesi ve sesi doğru kullanma (n=5, %1,53), iletişim ve düzgün konuşma (n=2, %0,61) ve notaları ayırt etme (n=2, %0,61) olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlere sesbilgisel farkındalığın tanımını yaparken hatırlayamama ihtimallerine karşı okul öncesi dönemdeki çocukların sesbilgisel farkındalıkla ilgili sahip olması gereken beceriler çeşitli seçenekler verilerek de sorulmuştur. Öğretmenler ifade edici dil bilgisi, alıcı dil bilgisi, ses/sesbirimi farkındalığı, sözcük farkındalığı, yazı farkındalığı, kitap farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, harf bilgisi seçenekleri arasından uygun olanları seçmiştir. Ayrıca öğretmenler eklemek istedikleri becerileri diğer seçeneğine yazmıştır. Buna ilişkin olarak öğretmenlerin yanıtları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4.

Sesbilgisel Farkındalıkla İlgili Sahip Olunması Gereken Beceriler

	Frekans (f)	Yüzde (%)
İfade edici dil bilgisi	352	88,89
Alıcı dil bilgisi	338	85,35
Ses/sesbirimi farkındalığı	265	66,92
Sözcük farkındalığı	236	59,60
Yazı farkındalığı	175	44,19
Kitap farkındalığı	167	42,17
Hece farkındalığı	159	40,15
Uyak farkındalığı	122	30,81
Harf bilgisi	119	30,05
Diğer:	4	1,01
TOPLAM	396	100,00

Tablo 4 incelediğinde, öğretmenlerin sözcük, hece, uyak ve sesbirimi farkındalığı dışında da yanıtlar verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ifade edici dil (n=352, %88,89) ve alıcı dil becerisini (n=338, %85,35), yazı farkındalığını (n=175, %44,19), kitap farkındalığını (n=167, %42,17) ve harf bilgisini (n=119, %30,05) de sesbilgisel farkındalıkla ilgili sahip olması gereken beceriler olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı diğer seçeneğinde (n=4, %1,01) seslerin mahreç bilgisi, dilin ve boğazın doğru kullanım bilgisi, ilk ses/ son ses farkındalığı, sesleri karıştırma/silme/bölümleme, harf bilgisi yerine harf farkındalığı ve resim okuma farkındalığı gibi yanıtlar vermiştir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenleri Sesbilgisel Farkındalık Becerileri ile İlgili Etkinlik Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Süreçlerinde Neler Yapmaktadır?

396 okul öncesi öğretmeninden 323'ü (%81,57) sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlikler yaptığını belirtirken 73'ü (%18,43) herhangi bir etkinlik yapmadığını belirtmiştir. Etkinlik yapmayan öğretmenlere bunun nedeni sorulduğunda ise 45'i yeterli bilgiye sahip olmadığını, 13'ü çocuklarda bilgi yetersizliği nedeniyle yanlış öğrenmeler oluşmasını istemediğini, 13'ü öğrenme ortamından kaynaklanan problemler ve materyal eksikliği nedeniyle yapmadığını belirtmiştir.

Sesbilgisel farkındalık ile ilgili etkinlik planlayan okul öncesi öğretmenlerinin, en çok haftada bir sesbilgisel farkındalık etkinliği yaptıkları, bu etkinlikler için ise etkinlik çeşidi olarak en fazla Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe etkinlikleri kapsamında yapıldığı, daha çok büyük gruplar ile bütünleşik ve yapılandırılmış etkinlikler planladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin etkinlik planlama sıklıkları, etkinlik çeşitleri, etkinliklerin grup büyüklüğü, yapılandırılmış olma durumu ve bütünleştirilmiş etkinlik olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.
Etkinliklere İlişkin Bulgular

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Etkinlik sıklığı	Haftada iki-üç etkinlik	147	45,51
	Ayda 1-2 etkinlik	145	44,89
	Her gün bir etkinlik	13	4,02
	Yılda dört etkinlik	12	3,72
	Haftada bir etkinlik	6	1,86
Etkinlik çeşidi	Türkçe	305	94,43
	Okuma Yazmaya Hazırlık	280	86,69
	Müzik	230	71,21
	Oyun	199	61,61
	Drama	160	49,54
	Sanat	130	40,25
	Hareket	94	29,10
	Matematik	54	16,72
	Alan gezisi	33	10,22
	Fen	30	9,29
Yapılandırma durumu	Yapılandırılmış etkinlik	304	94,12
	Yarı yapılandırılmış etkinlik	192	59,44
	Yapılandırılmamış etkinlik	19	5,88
Grup büyüklüğüne göre	Büyük grup etkinliği	188	58,20
	Küçük grup etkinliği	71	21,98
	Bireysel etkinlik	64	19,81
Bütünleştirme durumu	Bütünleştirilmiş etkinlik	263	81,42
	Tek etkinlik	60	18,58

Öğretmenlerin etkinlik planlarken sesbilgisel farkındalık aşamalarında hangi görevlere yer verdikleri ve okul öncesi dönemde ele alınabilecek sesbilgisel farkındalığın kapsamı çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmiştir. Buna ilişkin detaylı bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6.
Etkinliklerde Yer Verilen Sesbilgisel Farkındalık Görevleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bir sözcüğün ilk sesini bulma	292	90,40
Aynı sesle başlayan sözcükleri gruplama	279	86,37
Verilen sesle ilgili yeni kelime üretebilme	252	78,01
Bir sözcüğün son sesini bulma	163	50,46
Hece ayırma/sayma	94	29,10
Uyaklı olanı/olmayanı bulma	89	27,55
Sözcük farkındalığı	49	15,17
Uyak üretme	46	14,24
Hece birleştirme	32	9,90
Sesbirimlerini birleştirme	22	6,81
Hece atma	15	4,64
Diğer	0	0

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok sesbirimi farkındalığı aşamasında yer alan görevlerden bir sözcüğün ilk sesini bulma (n= 292, % 90,40), aynı sesle başlayan sözcükleri gruplama (n=279, %86,37), verilen sesle ilgili yeni kelime üretebilme (n=252, %78,01) ve bir sözcüğün son sesini ayırt etme (n=163) ile ilgili etkinlikler hazırladıkları söylenebilir. Hece farkındalığı aşamasındaki görevlerden ise en çok heceleri ayırmaya/saymaya (n=94, %29,10), uyak farkındalığında ise en çok uyaklı olanı/olmayanı bulmaya (n=89, %27,55) yer verilmektedir. En az yer verilen çalışmalar ise sözcük farkındalığı (n=49, %15,17), uyak üretme (n=46, % 14,24), hece birleştirme (n=32, %9,90), sesbirimlerini birleştirme (n=22, %6,81) ve hece atmadır (n=15, %4,64).

Sesbilgisel farkındalık etkinliklerini planlarken öğretmenlerin yalnızca yarısı öğrenme ortamında çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemek için düzenlemeler yapmaktadır. 10 öğretmen (%3,09) geçici öğrenme merkezi oluşturduğunu, 144 öğretmen (%44,58) ise materyal ekleyerek ortamda değişiklik yaptığını belirtmiştir. Ayrıca etkinlik planlarken en çok resimli sözcük kartlarını (n=275, % 85,13), hikâye kitaplarını (n=205, %63,46), kuklaları (n= 196, %60,68) ve harf kartlarını (n= 155, %48) kullandıklarını ifade etmişlerdir. 30 öğretmen (%9,28) ise çalışma kâğıtları, müzik aletleri ve gerçek nesnelerden yararlandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygularken en çok kullandıkları yöntemler ise ses çalışmaları (n=294, %91), şarkılar (n=258, %79,87), tekerlemeler (n=254, %79,63), çalışma sayfaları (n=235, % 72,75), oyun (n=205, % 63,46) ve etkileşimli kitap okumadır (n=149, %46,13). Sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulama sürecinde ise aile katılımına 323 öğretmenden yalnızca 54 öğretmen yer vermektedir. Aile katılımı yapan öğretmenler, bu kapsamda en çok ele alınan sesle ilgili çalışma sayfalarını (n=34) eve göndermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (n=11) kitap okuma ödevi verdiğini, bazıları ise (n= 13) eve belirli bir sesle ilgili oyunlar gönderdiklerini ifade etmiştir. Az sayıda öğretmen de evde ilgili sesle başlayan afiş, albüm hazırlama, resim çizdirme gibi etkinlikler yapma (n=4) ve okula belirtilen sesle başlayan nesne getirme (n=5) çalışmaları yaptırmaktadır.

Etkinlik değerlendirme aşamasında, öğretmenler en çok gözlem (n=277, %85,76) ve etkinlik değerlendirme sorularını (n=204, %63,16) kullanmaktadır. Ayrıca sesbilgisel farkındalıkla ilgili gelişim aşamalarını gösteren kontrol listesi (n=79, %22,60), gelişim dosyası (n=107, %33,13) ve standart ölçme aracı (n=11, %3,40) ile de değerlendirmeler yapılmaktadır.

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sesbilgisel Farkındalık Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Durumları İle Bu Konuya İlişkin Yaşadıkları Sorunlar Nelerdir?

Sesbilgisel farkındalıkla ilgili planlama aşamasında öğretmenlerin %71,52'si (n=231), uygulama aşamasında %56,97'si (n=184) ve değerlendirmede %56,66'sı (n=183) kendilerini kısmen yeterli ya da yetersiz olarak gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini kısmen yeterli ve yetersiz görmelerine nedenlerine ilişkin içerik analizinde; kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi yetersizliği, kendini sürekli geliştirme isteği ve kaynak yetersizliği kategorileri oluşturulmuştur. Analiz sürecinde sınıf mevcudu, dikkati toplayamama, iletişim kopukluğu ile sınıfta Türkçe konuşmayan çocukların bulunması gibi nedenler sınıf yönetimi ile ilgili olması nedeniyle kodlamaya dâhil edilmemiştir. Oluşturulan kod ve kategorilere ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kendilerini Yeterli Görme Durumu ve Sorunlarına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Etkinlik aşamaları	Kategoriler	Yeterli görme	Frekans (f)	Yüzde (%)
Planlama	Kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi yetersizliği	Kısmen yeterli	157	67,67
		Yetersiz	27	11,64
		Toplam	184	79,31
	Kendini sürekli geliştirme isteği	Kısmen yeterli	40	17,24
		Yetersiz	0	0,00
		Toplam	40	17,24
	Kaynak yetersizliği	Kısmen yeterli	5	2,16
		Yetersiz	2	0,86
		Toplam	7	3,02
		TOPLAM	232	100,00
Uygulama	Kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi yetersizliği	Kısmen yeterli	145	78,80
		Yetersiz	12	6,52
		Toplam	157	85,33
	Kendini sürekli geliştirme isteği	Kısmen yeterli	22	11,96
		Yetersiz	0	0,00
		Toplam	22	11,96
	Kaynak yetersizliği	Kısmen yeterli	5	2,72
		Yetersiz	0	0,00
		Toplam	5	2,72
		TOPLAM	184	100,00
Değerlendirme	Kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi yetersizliği	Kısmen yeterli	132	72,13
		Yetersiz	23	12,57
		Toplam	155	84,70
	Kendini sürekli geliştirme isteği	Kısmen yeterli	28	15,30
		Yetersiz	0	0,00
		Toplam	28	15,30
		TOPLAM	183	100,00

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendini etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında kuramsal ve uygulama bilgisi açısından eksik gördüğü söylenebilir. Öğretmenlerin buna ilişkin dile getirdiği sorunlara ait alıntılarının bir kısmı şu şekilde sıralanmıştır:

Planlama: “Çocukların hazırbulunuşluk, gelişim düzeyi ve farklılıklarına uygun planlama yapamıyorum.”, “Etkinlikleri çeşitlendiremiyorum”, “Çalışma sayfası dışında neler yapılabilir bilmiyorum”, “Basit düzeyde etkinlikler hazırlıyorum.”.

Uygulama: “Sessiz seslerin nasıl çıkarılacağını bilmiyorum”, “Becerinin neleri içerdiğini tam bilmiyorum”, “İhtiyacından az ya da fazla eğitim verme endişesi taşıyorum.”.

Değerlendirme: “Gelişim düzeyine uygun olarak desteklenmesi gereken becerileri belirleyemiyorum”, “Kontrol listesi ve standart ölçme araçları gibi farklı değerlendirme yöntemlerini bilmiyorum.”, “Değerlendirme ölçütlerini bilmediğim için doğru bir değerlendirme yapıp yapmadığımdan emin değilim.”.

Bununla birlikte öğretmenler planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında kendilerini yeterli görmeme nedenlerini kendilerini sürekli geliştirme isteği ile açıklamıştır. “Kısmen yeterli buluyorum çünkü öğrenme hayat boyu devam eder.” ve “Bu konuda daha iyi eğitim verebilmek adına kendimi geliştirebilmeliyim. Eksiklerim mutlaka vardır.” gibi ifadeler ile öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler de “Materyal üretmiyorum ve yeterli kaynağım yok.”, “Çocukları değerlendirmeye yönelik kaynağım yok.” ifadeleri ile kaynak yetersizliği sorununu dile getirmiştir.

3.4. Okul Öncesi Öğretmenleri Sesbilgisel Farkındalık İle İlgili Hizmetçi Eğitim Açısından Nelere İhtiyaç Duymaktadır?

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili eğitim ihtiyacı beklentileri ve ne tür bir eğitime katılmak isteyecekleri değerlendirildiğinde, 396 öğretmenden 377’si (%95,20) eğitim almak istediğini, 19 (%4,80) öğretmen ise herhangi bir eğitim almak istemediğini belirtmiştir. Eğitimden beklentilerini belirten 337 öğretmenin yanıtlarına ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 8.

Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Eğitimden Beklentilerinin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kuramsal bilgi içeriği	Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamı	83	24,56
	Farklı yaş gruplarının sesbilgisel farkındalık gelişim aşamaları	40	11,83
	Etkinlik hazırlama (örnekleri/çeşitleri)	123	36,39
Uygulama bilgisi içeriği	Öğretim yöntem ve teknikleri	184	54,44
	Eğitsel materyal hazırlama	138	40,83
	Toplam	15	4,44
		337	99,70

Tablo 8 incelendiğinde, sesbilgisel farkındalığa ilişkin verilecek bir eğitimin kuramsal bilgiden (n=123, %36,39) daha çok uygulamaya yönelik bilgileri (n=337, %99,70) içermesi beklenmektedir. Öğretmenler kuramsal bilgi içeriğinde sesbilgisel farkındalığın kapsamı ve yaş gruplarına göre gelişimsel aşamaları öğrenmek istemektedir. Buna ilişkin yapılan açıklamaların bir kısmı şu şekildedir:

“Sesbilgisel farkındalığın ne olduğunu, kapsamını ve faydalarını içeren ayrıntılı zengin bilgi”, “Sesleri öğretirken izlememiz gereken aşamalar, hangi sestene hangi sese gidilmeli, kaç ses verilmeli, sürekli değişen ilköğretim programına göre mi sıra izlenmeli, “Farklı yaş gruplarına yönelik seviyeye uygun eğitim verilmesi”.

Uygulama bilgisi noktasında ise öğretim yöntem teknikleri, etkinlik çeşitleri ve bunlara ilişkin örnekler ile eğitsel materyal hazırlama vurgulanmaktadır. Öğretmenler; “Nasıl uygulayacağım hakkında uygulamalı bir eğitim”, “Sesbilgisi farkındalığını nasıl verilmesi gerektiği, ne tür etkinlikler olabileceğine ilişkin uygulamalı bir eğitim”, “Sınıflarda kullanabileceğimiz yöntemler konusunda eğitimler”, “Uygulama yöntemleri, materyal, değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri” ifadeleri ile uygulamaya yönelik ihtiyaçlarını belirtmiştir.

Sesbilgisel farkındalık eğitimi almak isteyen öğretmenlerden 330’u (%87,53) uygulamayı içeren atölye çalışmasına, 201’i (%53,32) seminere, 121’i (%32,10) dönem boyu devam eden koçluk gibi çalışmalara, 101’i (%26,79) ise konferansa katılmak istediğini belirtmiştir. 1 öğretmen (%0,27) de bununla ilgili yüksek lisans yapmak istediğini ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili neler bildikleri, uygulama düzeyinde neler yaptıkları, kendilerini bu konuda yeterli görme durumları ve buna ilişkin ihtiyaçları incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık üzerine bir ders almadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler en çok Okuma Yazmaya Hazırlık, Dil Gelişimi ve Türkçe derslerini sesbilgisel farkındalık ile ilişkilendirmişler ve bu sırayı Müzik Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı, Erken Çocuklukta Gelişim, Drama ve Oyun Gelişimi dersleri izlemiştir. Fakat bu derslerin çoğunlukla sesbilgisel farkındalık açısından yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinde de sesbilgisel farkındalıkla ilgili herhangi bir eğitim almamıştır (MEB, 2018; Kamuajans, 2019). Az sayıda öğretmen ise özel kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan eğitim seminerlerine katıldıklarını belirtmiştir. Belirtilen eğitim seminerlerinin erken okuryazarlık becerileri ya da dil gelişimini konu alan seminerler olduğu, birkaçının sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine odaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde sesbilgisel farkındalıkla ilgili olarak yeterince desteklenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmının sesbilgisel farkındalığa ilişkin yanlış kavram bilgisine sahip olduğunun belirlenmesi araştırmanın önemli bulgularından biridir. Sesbilgisel farkındalığı doğru tanımlayabilen az sayıdaki öğretmen ise bu beceriyi sesbirimi farkındalığı ile açıklamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın ne olduğunu bilmediklerini ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin kapsamına ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koyabilir. Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014) tarafından yapılan araştırmada da, okul öncesi öğretmenlerinin ses ve harf kavramlarını birbirinin yerine kullandığı ve bu kavramlar arasındaki farkı bilmediği belirlenmiştir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına da hâkim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü programda sesbilgisel farkındalıkla ilgili tüm aşama ve görevlere yer verilmesi de, dil gelişimi ile ilgili kazanımlarda sesbilgisel farkındalığa ilişkin göstergeler ve açıklamalar bulunmaktadır (MEB, 2013).

Etkinlik planlama açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlikler hazırladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun haftada bir sesbilgisel farkındalık etkinliği yaptığı, bu etkinlikler için ise Okuma Yazmaya Hazırlık ve Türkçe etkinliklerinin en çok tercih edilen etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca daha çok büyük gruplar ile yapılan bütünleştirilmiş etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Hazırlanan etkinlikler çoğunlukla sesbirimi farkındalığı ile ilgili görevleri kapsamaktadır. Sesbirimi farkındalığından sonra hece ve uyak farkındalığına yer verilmektedir. Sözcük farkındalığı ise en az yer verilen sesbilgisel farkındalık aşamasıdır. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada da; öğretmenlerin yarısının kelimelerin başlangıç sesi ile ilgili etkinlikler yaptıkları görülürken kelimelerin bitiş sesi, uyak farkındalığı, cümleleri sözcüklere ayırma ve hece ayırma ile ilgili çok az öğretmenin etkinlik hazırladığı ortaya koyulmuştur. Diğer çalışmalarda ise, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili ilk sesi bulma çalışmalarına yer verdiği ve bu çalışmaların sadece sesli harflere yönelik oldukları ve diğer seslerle ilgili farkındalık çalışmalarını çok az uyguladıkları görülmüştür (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay 2014; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014). Bu sonuçlar öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili kuramsal ve uygulama bilgisinin sınırlı olduğunu gösterebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin yalnızca yarısının etkinlik için öğrenme ortamında sesbilgisel farkındalık gelişimini desteklemek için düzenlemeler yaptığı bulunmuştur. Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada 103 okul öncesi eğitimi sınıfı Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı ile incelenmiş ve sınıfların erken dil ve okuryazarlık çevresinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Feyman Gök, 2013). Öğrenme ortamını düzenleyen öğretmenler ise ortama resimli sözcük kartları, harf kartları ve hikâye kitaplarını eklemektedir. Öğrenme ortamlarının dil bakımından zengin olması çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir (DeBruin-Parecki, 2008). Fakat bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleyerek çocukları erken okuryazarlık becerilerinden biri olan sesbilgisel farkındalık açısından yeterince destekleyemediği söylenebilir. Bunun nedeni, ilk olarak sesbilgisel farkındalığın ne olduğu, kapsamı ve aşamalarını tam olarak bilmediklerinden kaynaklanmış olabilir. Bu bilgi eksikliği sesbilgisel farkındalıkla ilgili materyal ve ortam unsurlarına ilişkin yetersizliğe neden olabilir. Ayrıca, bu durum öğretmenlerin öğrenme ortam ve materyallerinin çocukların gelişimini desteklemedeki önemine yönelik bilgi ve farkındalıklarının eksik olması ile de açıklanabilir. Araştırmalarda da öğretmenlere verilen erken okuryazarlık ile ilgili eğitimlerle bu öğretmenlerin sınıf içi dil ve erken okuryazarlık ortamlarının niteliklerini geliştirebildikleri ortaya koyulmuştur (McCollum, Hemmeter & Hsieh, 2013; Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010; Schwanenflugel, Hamilton, Neuharth-Pritchett, Restrepo, Bradley & Webb, 2010).

Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı çalışma sayfası, şarkı, tekerleme ve oyunlarla sesbilgisel farkındalık etkinliklerini uygulamaktadır. Bu etkinlikler için aile katılımı çok az öğretmen tarafından yapılmaktadır ve bu kapsamda ailelere en fazla ilk sesi ayırt etme üzerine çalışma sayfası gönderilmektedir. Alan yazında da okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında en fazla çalışma sayfalarına yer verildiği ortaya konulmuştur (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Yılmaz Bolat, 2019). Fakat bilimsel dayanaklı okuma araştırmalarına göre okuryazarlıkla ilgili becerilerin öğrenilmesinde en etkili yöntem, doğrudan sistematik eğitim süreçlerinin sağlanmasıdır (Vukelich, Christie & Enz, 2008). Bu eğitim sürecinin merak uyandıran çeşitli etkinlikler ve oyunlar ile desteklenmesi gerektiği önerilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığı geliştiren öğrenme yaşantılarını oluşturmada eksiklerinin olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek için, en çok gözlem ve etkinlik değerlendirme sorularını kullandıkları görülmüştür. Kontrol listesi, gelişim dosyası (portfolyo) ve standart ölçme araçları daha az kullanılmaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirirken yararlanabilecekleri yakın zamanlarda geliştirilen ölçme araçları hakkında bilgi sahibi olmamaları ve bu bağlamda öğretmenlere buna ilişkin bilgi sunulmaması olabilir. Sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek için Türkiye’de geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Sarı & Acar, 2013) ve Erken Okuryazarlık Testi (Kargın, Ergül, Büyükoztürk & Güldenöglü, 2015) gibi ölçme araçları kullanılarak çocuklara ilişkin değerlendirmeler yapılabilir. Alan yazında sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde norma dayalı değerlendirmeler ile ölçüte dayalı değerlendirmelere yer verilmektedir (Pence, 2007). Fakat norma dayalı standart ölçme araçları çocukların ortalamalarına dayalı bir sonuç vereceği için her zaman ayrıntılı bilgi sunmamaktadır. Bu bağlamda etkinlikler hazırlanırken gelişime uygun sesbilgisel farkındalık becerilerinin ele alınarak basit düzeydeki görevlerin giderek zorlaştırılması önerilmektedir. Bu şekilde hazırlanacak etkinliklerin ise gözlem, kazanımlara dayanan değerlendirme soruları ve kontrol listelerinin kullanımı ile değerlendirilmesinin daha bilgi verici olduğu da belirtilmektedir (Pence, 2007).

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili kendilerini yeterli görme durumları incelendiğinde, yarıdan fazlasının etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler etkinlik hazırlama aşamalarının hepsinde kuramsal bilgi ve uygulama bilgisi yetersizliğini sorun olarak belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili bilgi ve uygulama durumlarının değerlendirildiği sonuçları ile de örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yanlış kavram bilgisine sahip oldukları ve bu nedenle sesbilgisel farkındalık becerilerine uygun olmayan etkinlikler planladıkları, doğru kavram bilgisine sahip olanların ise bu beceriyi eksik tanımladıkları ve sesbilgisel farkındalığın aşamalarını bilmedikleri görülmüştür. Bu nedenlerle öğretmenlerin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyebilecek yeterli ve etkili etkinlikler hazırlayamadıkları söylenebilir. Alan yazında yapılan pek çok araştırma da, okul öncesi öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dolayısıyla sesbilgisel farkındalığı geliştirecek yeterli etkinlik yapmadıklarını göstermektedir (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Erdoğan, Özen Altınkaynak & Erdoğan, 2013; Ergül vd., 2014; Hawken, Johnston & McDonnell, 2005; Jaskolski, 2013; Mather, Bos, & Babur, 2001; Schachter, Spear, Piasta, Justice, & Logan, 2016; Taşkın, Katrancı & Uygun, 2014; Tuğluk, Kök, Koçyiğit, Kaya & Gençdoğan, 2008). Erken okuryazarlıkla ilgili bilgi düzeyi iyi olan öğretmenlerin ise bu becerilerin gelişimini desteklemek için etkinlikleri çeşitlendirebildiği ve uygulama sıklığının daha çok olduğu bulunmuştur (Ergül vd., 2014). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı sesbilgisel farkındalıkla ilgili bir eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Eğitim almak istemeyen öğretmenler ise kendilerini sesbilgisel farkındalık etkinliklerini, planlama, uygulama ve değerlendirme açısından yeterli görmektedir.

Öğretmenler eğitim beklentilerini açıklarken, eğitim içeriğinin kuramsal bilgiden daha çok uygulamaya yönelik bilgileri içerecek şekilde oluşturulmasını istemiştir. Öğretmenler kuramsal bilginin özellikle sesbilgisel farkındalığın kapsamı ve yaş gruplarının gelişimsel düzeylerini içermesini belirtmiştir. Uygulamaya yönelik ihtiyaçlarının ise, öğrenme yaşantısı, farklı etkinlik örnekleri ve çeşitleri ile eğitsel materyal geliştirme üzerine olduğu görülmüştür. Eğitim yöntemi olarak ise en çok, uygulamayı içeren atölye çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Bunu seminer, koçluk ve konferanslar izlemiştir.

Bütün bu araştırma sonuçlarına dayanarak okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalıkla ilgili yeterli kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgiye sahip olmadıkları ve bu konularda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu söylenebilir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmesi bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın evreni temsil etme düzeyi düşünüldüğünde araştırma sonuçlarının önem derecesi daha da artabilir. Çünkü araştırmada örneklem belirlenirken TÜİK’in belirlemiş olduğu 12 Bölge Sınıflaması dikkate alınarak, bölgelerin evrene olan katkısı oranında her bölgeden öğretmenin araştırmaya katılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu da mevcut araştırma bulgularının Türkiye genelini yansıtmaya açısından da önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ile ilgili yetersizlikleri hem lisans öğrenimi için hazırlanan programda hem de hizmet içi eğitim programlarında bu konuya yer verilerek giderilebilir. Bunun yanında çeşitli mesleki gelişim programları da bu alandaki açığı gidermede etkili olabilir.

Araştırmada çok fazla sayıdaki öğretmene ilişkin durumun ortaya çıkarılması amaçlandığı için, veri toplama aracı olarak anket kullanımı tercih edilmiştir. Bu noktada, sosyal beğenirliği azaltmak için gerekli açıklamalar yapılmış, çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu sorulardan da yararlanılmıştır. Bunlara rağmen, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını nasıl yaptıkları öğretmenlerin öznel değerlendirmeleri ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıkla ilgili etkinlik planlarının incelendiği ve sınıf içi uygulama durumlarının gözlemlenerek ortaya çıkarılacağı çalışmalar planlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Yazarlar burada referanslarda listelenenler dışında herhangi bir kaynak kullanmadığını ve bu makaleyi başka bir dergide yayınlanmak üzere göndermediklerini beyan ederler. Ayrıca araştırma için gerekli etik kurul izin belgesi de alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makale, çok yazarlı bir makedir. Yazarlar makaleye eşit katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Beyanı

Yazarların kimse ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5. KAYNAKÇA

- 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.
- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W., & Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bayraktar, V. & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- 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
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. 5th Edition. London: Routledge Falmer.
- Çingir, H., (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi, Beytepe.
- DeBruin-Parecki, A. (2008). *Effective early literacy practice: Here's how, here's why*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.
- 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.
- Erdem, A., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- 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.
- Feyman Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.

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.

Güldenöglü, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.

Guler Yildiz, T. & Erturk Kara, H. G. (2016). Pre-school teachers' opinions about professional development applications and teaching partnership. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 494-508.

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.

Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.

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 04.06.2019 tarihinde erişildi.

Kamuajans, (2019). 2019-yili-temmuz-agustos-eylul-aylari-ogretmenlerin-hizmetici-egitim-faaliyetleri-listesi <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.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenöglü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

Kartal, G., Babur, N., & Ercetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly*, 32(6), 550-579.

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.

Lefebvre, P., Trudeau, N. & Suttun, 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.

Lovett, W. M., Lacerenza, L. & Borden, L. S. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 458-76.

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.

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.

McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W.-Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 28-37.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Hizmetiçi eğitim planları*. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 adresinden 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim İstatistikleri, (2019). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361 adresinden 19.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

- 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(4), 258-280.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189 – 226.
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Öğretmen adaylarının çocuklarda erken okuryazarlık konusu hakkındaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education and Future*, 7, 37-48.
- Parpuç, N., & Dinç, B. (2017). Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 233-261.
- 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's thesis, East Tennessee State University, USA.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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(3), 245-256.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, C. E., Neuhauser-Pritchett, S., Restrepo, M. A., Bradley, B. A., & Webb, M.-Y. (2010). PAVED for success: An evaluation of a comprehensive preliterate program for four-year-old children. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 227-275.
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., & Lee, M. W. (2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 39, 512-520.
- Suortti, O. & Lipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2-6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 510-533.
- Taşkın, N., Katrancı, M. & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- 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.
- 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.
- 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.

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Vukelich, C., Christie, J. & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy. (2nd edition)*. Boston: Pearson Education Inc.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.

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.

6. EXTENDED ABSTRACT

Phonological awareness skill, one of the early literacy skills, is seen as one of the most important prerequisites that facilitate and support the literacy process. Preschool teachers play an important role in providing preschool children with phonological awareness skills, providing a planned and qualified education, and arranging appropriate learning environments. Hence, preschool teachers should have sufficient pedagogical content knowledge and skills related to this skill, and should make qualified practices by evaluating phonological awareness skills of the children. The aim of the study is to examine what preschool teachers know about phonological awareness, what they apply in the practice, their self-sufficiency status and their needs.

This study is designed as survey research. The total number of preschool teachers working in public and private education institutions constituting the population universe of the research is 93,302 based on the National Education Statistics of Formal Education at 2018/2019 in Turkey. The number of samples required for the .05 significance level, where the number of universes is 93,302, was calculated as 383. 396 preschool teachers participated in the research by taking into account the 12 Regional Classifications determined by TURKSTAT, with the appropriate sampling method. As the data collection tool, Identification of Preschool Teachers' Opinion on Phonological Awareness Education Survey consisting of open-ended and multiple-choice questions was prepared by researchers. There are 47 items in the survey; 18 of the items were short answers and 29 were multiple-choice questions. In the survey; general information about teachers (7 items), taking courses during the undergraduate education related to phonological awareness (3 items), in-service training (2 items), phonological awareness information (8 items), activity planning (9 items), activity implementation (There are 3 items), efficacy evaluation (2 items), training needs (10 items), training expectations (3 items). The questionnaire was delivered to teachers online. The teachers who did not apply phonological awareness activities were not asked questions about activity planning, application and evaluation in the survey. Multiple-choice questions were presented in frequency and percentage in the analysis of the data. Code and categories were created using descriptive analysis and content analysis for open-ended short questions.

It was seen in the study that teachers did not take a course on phonological awareness. Nevertheless, teachers mostly associated Reading, Writing, Language Development, and Turkish courses with phonological awareness, followed by Music Education and Children's Literature, Early Childhood Development, Drama, and Play Development. However, it was stated that these courses are not sufficient in terms of phonological awareness. Few teachers stated that they attended training seminars held by private institutions and organizations. It was observed that the specified training seminars were early literacy seminars or language development seminars, and a few focused on phonological awareness skills.

One of the important findings of the research is that most of the teachers have misconceptions about phonological awareness skills. A small number of teachers who can correctly define phonological awareness skill explained this skill with only phoneme awareness. In terms of activity planning, it was seen that a great majority of teachers prepared activities related to phonological awareness. Most of the teachers applied phonological awareness activities once a week, and for these activities, Readiness for Reading and Writing and Turkish activities were the most preferred activities. Also, integrated activities with large groups are carried out. Prepared activities mostly cover tasks related to phoneme awareness. After the awareness of phonemes, syllable and rhyme awareness were included. Word awareness is the phonetic awareness stage that is the least involved. In this study,

it was found that only half of the teachers made arrangements to support the development of phonological awareness in the learning environment for the activity. Teachers organizing the learning environment add picture cards, letter cards and story books to the environment. The vast majority of teachers practice phonological awareness activities with worksheets, songs, rhymes and games. For these activities, family involvement is made by very few teachers, and in this context, worksheets are sent to families on distinguishing the first sound. In addition, it was observed that teachers mostly used observation and activity evaluation questions to evaluate phonological awareness. Checklist, portfolio and standard measurement tools are used less frequently.

When how the teachers perceive themselves about phonological awareness was examined, it was revealed that more than half of them did not consider themselves sufficient in the planning, implementation, and evaluation processes. The teachers stated that the insufficiency of theoretical knowledge and practical knowledge was a problem in all of the activity preparation processes. Almost all of the teachers stated that they needed a training on phonological awareness. While the teachers were explaining their educational expectations, they wanted the content of the education to be created in a way to include more practical information than theoretical knowledge. The teachers stated that the theoretical knowledge should include the scope of the phonological awareness skill and the developmental levels of the age groups. It was observed that their application needs were about learning experience, different activity examples and types, and making educational material. As a training method, it is stated that it would be beneficial to carry out workshops involving the application. This was followed by seminars, coaching, and conferences.

On the basis of all these research results, it can be said that preschool teachers do not have sufficient theoretical and practical knowledge about phonological awareness and they need training. Other studies in the literature support the results of this research. However, the importance of the research results may increase even more. Because, while determining the sample in the research, it was tried to ensure the participation of teachers from each region in the ratio of the contribution of the regions to the population by taking into consideration the 12 Regional Classifications determined by TURKSTAT. This reveals the importance of current research findings in terms of reflecting the overall case of preschool teachers in Turkey.