

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**60-93 AYLIK ÇOCUKLARDA GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİN VE
SES BİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Nesil Sezgi YILMAZ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı

TEMMUZ, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**60-93 AYLIK ÇOCUKLARDA GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİN VE
SES BİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nesil Sezgi YILMAZ

(Y1712.410002)

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK

TEMMUZ, 2021

ONAY SAYFASI

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “60-93 Aylık Çocuklarda Gelişimsel Özelliklerin Ve Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../2021)

Nesil Sezgi YILMAZ

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde önemli yeri olan, gönüllü katılım göstermiş tüm ebeveyn ve çocuklara öncelikle en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Çalışmamda değerli birikimiyle yanımda olduğunu her daim hissettiren, yaşadığımız bu zor günlerde desteğini hep hissettiğim sayın hocam Dr. Mine AKKAYNAK'a tüm varlığı için teşekkür ediyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana katkıları, tez çalışmama olan yardımları ve diğer her şey için, acıyla hatırladığım Dr. Aylin Sözer'e teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Temmuz,2021

Nesil Sezgi YILMAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY SAYFASI	i
YEMİN METNİ	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR.....	xi
ÖZET.....	xiii
ABSTRACT	xv
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Gelişim	7
2.2 Gelişim Dönemleri	8
2.3 Gelişimsel Gecikme	11
2.4 Nörogelişimsel Bozukluklar.....	11
2.5 Otizm Spektrum Bozukluğu.....	12
2.5.1 Otistik çocukların gelişim özellikleri	16
2.5.1.1. Zihinsel özellikler.....	17
2.5.1.2. Sosyal özellikler	18
2.5.1.3. Gelişimsel özellikler.....	19
2.5.2. Otistik çocuklarda dil becerilerinin gelişimi	19
2.6 Dil.....	21
2.6.1 Dilin bileşenleri	22
2.6.1.1. Ses bilgisi	23
2.6.1.2. Biçimbilgisi	24
2.6.1.3 Söz dizimi	24
2.6.1.4. Anlam bilgisi	25
2.6.1.5 Edim bilgisi	26
2.6.2 Dil gelişimi.....	27
2.6.2.1. Dil kazanım dönemleri.....	29
2.6.2.2. Dil gelişimini etkileyen faktörler	31
2.6.2.3. Tipik gelişim gösteren bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi.....	33
2.6.2.4. Gelişimsel gecikmesi olan çocuklarda dil gelişimi.....	34
2.7 Sesbilgisel Gelişim.....	35
2.8 Sesbilgisel Farkındalık	36

2.8.1 Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi	38
2.8.2 Sesbilgisel farkındalık öğeleri (düzeyleri)	39
2.8.2.1. Hece farkındalığı	40
2.8.2.2. Başlangıç-kafiye farkındalığı	41
2.8.2.3. Sesbirim farkındalığı	41
2.8.3 Sesbilgisel farkındalık ve okuma yazma becerileri	42
2.8.4 Sesbilgisel farkındalık becerileri	44
2.8.4.1. Tipik gelişim gösteren çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerileri	45
2.8.4.2. Gelişimsel gecikme olan çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerileri	46
2.8.4.3. Otistik çocuklar ve sesbilgisel farkındalık becerileri	47
2.9 Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar	48
3.YÖNTEM.....	53
3.1 Araştırmanın Modeli	53
3.2 Çalışma Grubu.....	53
3.3 Araştırmanın Hipotezleri	55
3.4 Veri Toplama Araçları.....	55
3.4.1 Kişisel bilgi formu.....	56
3.4.2 Ankara gelişim envanteri (AGTE)	56
3.4.3 Erken okuryazarlık testi (EROT)	56
3.5 Verilerin Analizi	56
4. BULGULAR	59
4.1 Değişkenlere Yönelik Bulgular	59
4.2 AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaş Grupları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması.....	60
4.3 AGTE Puanları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması	61
4.4 EROT Sesbilgisel Farkındalık ile Kişisel Bilgilerin Karşılaştırılması	62
5. TARTIŞMA.....	75
6.SONUÇLAR ve ÖNERİLER	81
6.1. Sonuçlar.....	81
6.2. Öneriler.....	84
KAYNAKLAR.....	87
EKLER.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım..	54
Tablo 2: AGTE ve EROT-Sesbilgisel Farkındalığa Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	57
Tablo 3: AGTE ve EROT-Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	59
Tablo 4: AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaş Grupları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 5: Çocuklarının Tanısına Göre AGTE Puanlarının Farklılaşma Durumu	61
Tablo 6: Anne Öğrenim Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 7: Baba Öğrenim Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	63
Tablo 8: Hane Gelirine Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	64
Tablo 9: Çocuk Cinsiyetine Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	65
Tablo 10: Çocuk Kronolojik Yaşına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	66
Tablo 11: Çocuk Tanısına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 12: Ebeveynlerin Çocukla Birlikte Okuma Etkinliği Yapıp Yapmama Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu ..	68
Tablo 13: Gelişimsel Yaşına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	69
Tablo 14: Anne Çalışma Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu.....	70
Tablo 15: Kişisel Bilgilere Göre Hipotez Değerlendirmesi.....	71

KISALTMALAR

AGTE	: Ankara Gelişim Tarama Envanteri
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
F	: Anova Testi Değeri
F	: Frekans
n:	Sayı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
P	: İstatistiksel Anlamlılık Değeri
T	: T Testi Değeri
TV	: Televizyon

60-93 AYLIK ÇOCUKLARDA GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİN VE SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Araştırmanın amacı tipik gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların sesbilgisel farkındalıklarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde 60-93 aylık tipik gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklar olmak üzere toplam 64 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlayan Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) ve Erken Okuryazarlık Becerileri Testi, Sesbilgisel Farkındalık alt testi (EROT) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı ve karşılaştırmalı istatistiksel teknikler kullanılmıştır. AGTE ve EROT puanlarında cinsiyet, kronolojik yaş, gelişimsel tanının bulunması, gelişimsel yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmada ebeveynlerle birlikte okuma yapma, anne-baba eğitim düzeyinin artması ve sosyoekonomik düzeyin artması ile birlikte çocuklarda sesbilgisel farkındalık düzeylerinin artış gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sesbilgisel Farkındalık, Gelişimsel Gecikme, Otizm Spektrum Bozukluğu*

EXAMINATION OF DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS AND PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS IN 60-93 MONTHS CHILDREN

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the phonological awareness of children with typical development and diagnosed with autism spectrum disorder. In the research, descriptive survey model, one of the descriptive research models included in the quantitative research methods, was used. In the 2020-2021 academic year, a total of 64 children, 60-93 months of age in Istanbul, were included in the study. Ankara Developmental Inventory (AGTE) and Early Literacy Skills Test, Phonological Awareness subtest (EROT) and personal information form were used as data collection tools in the study, which aims to evaluate the development of children aged 0-6. All statistical analyzes were done with IBM SPSS 25.0 program. Descriptive and comparative statistical techniques were used in the analyses. It was observed that there was no significant difference in AGTE and EROT scores by gender, chronological age, presence of developmental diagnosis, and developmental age variables. In the study, it was concluded that the phonological awareness levels of children increased with the increase in reading together with the parents, the increase in the education level of the parents and the increase in the socioeconomic level.

Keywords: *Phonological Awareness, Developmental Delay, Autism Spectrum Disorder*

1.GİRİŞ

Okuma bireylerde ilkokul döneminde kazanılması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır. Okuma, öğrenme sürecinin ve akademik başarının temelini oluşturmaktadır. Bireyler okuyarak çeşitli alanlarda bilgi sahibi olabilir, iletişim kurabilir, sorunlara çözüm yolları geliştirebilirler (Demirtaş, 2017). Bu bakımdan okuma bireyin yaşantısında edinmesi gereken önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Ancak bireyin yaşantısında meydana gelebilen gelişimsel bozukluklar gibi bazı olumsuz durumlar, bireylerde fiziksel, bilişsel, sosyal ve dil becerileri gibi becerilerin öğrenilmesini geciktirebilmektedir. Bu bakımdan gelişimsel sorunlar çocuklarda okuma becerilerinin gelişimini geciktirmekte, çocuklarda okuma güçlüğü meydana gelebilmektedir (Wang, Joanisse ve Booth, 2018).

Okuma güçlükleri çocuklarda akademik başarıyı etkileyen önemli bir sorundur. Tipik gelişim sürecinde ilkokul birinci sınıfta kazanılması amaçlanan okuma becerileri, bazen ilkokul dördüncü sınıfa gelindiğinde dahi beklendiği şekilde gerçekleşmemektedir. Bu durumda okuma güçlüğü sorunu ortaya çıkmaktadır (Emine, 2016). Okuma güçlüğü problemi, çocuklarda ilk okuma yazma sürecinde harflerin, seslerin ve hecelerin öğrenilmesinde görülmektedir. Çocuklarda birinci sınıfta meydana gelen okuma problemleri ilerleyen sınıflarda da devam edebilmekte ya da etkilerini gösterebilmektedir. Çocuklarda genel olarak akademik başarıyı olumsuz etkileyen okuma problemleri, çocuklarda gelişimsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Okuma problemi çocukların sesleri tanıması, ayırt etmesi, birleştirmesi gibi becerileri yerine getirme düzeylerini olumsuz etkilemektedir (Elhassan, Crewther ve Bavin, 2017).

Sesbilgisel farkındalık bireylerde küçük yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Harflerin ne anlama geldiği, seslerin ayırt edilmesi, seslerle ilgili sözcüklerin üretilmesi gibi durumlar ses bilgisel farkındalık göstergeleridir (Cassel, 2011). Sesbilgisel farkındalık kelimelerin ses ve hecelerden meydana geldiğinin farkında olunmasıdır. Dolayısıyla bu durum çocuklarda harf ses ilişkilerinin bilinmesini gerektirmektedir. Bu ilişkileri yeterince kuramayan çocuklarda yetersizlikler meydana

gelebilmektedir. Özellikle yazılı metinlerin seslendirilmesi ve sese dönüştürülmesi gibi durumlarda çocuklar önemli zorluklar yaşamaktadırlar (Bar-Kochva ve Nevo, 2019). Okuma faaliyeti çocuklarda yalnızca sözcüklere seslendirilmesine değil, aynı zamanda sözcükler arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulmasını da gerektirmektedir. Bu bakımdan okumanın çeşitli zihinsel süreçleri aktif hale getirerek, bu süreçlerin uyumlu bir şekilde çalışması gerektiği söylenebilir. Sesbilgisel farkındalık içerisinde önceki sesle birleştirme, sonraki sesle birleştirme, kelimeleri hecelere bölme, harfleri birleştirme, geceleri atma gibi beceriler yer almaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerileri bireylerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve dil becerileri bakımından oldukça önemli olup, okul öncesi dönemde bu becerilerin büyük ölçüde gelişmiş olması beklenmektedir (Erdoğan, 2009). Ancak bazı olumsuzluklar çocuklarda bu becerilerinin gelişmesine engelleyebilmektedir. Gelişimi olumsuz etkileyen çeşitli çevresel, fizyolojik, biyolojik ya da psikolojik faktörler olabilmektedir. Tipik gelişim gösteren bireylere karşılık çeşitli nörogelişimsel bozukluklar yaşayan çocuklarda özellikle dil becerilerinin gelişimi sıkıntılı olabilmektedir. Bu bakımdan araştırmada, çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla tipik gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklara ilişkin veriler toplanarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

1.1 Problem Durumu

Okuma performansı sesbilgisel farkındalıkla güçlü bir ilişki içindedir. Sesbilgisel farkındalıkta yaşanan gelişimsel bozukluklar okuma öğrenimi sürecinde başarısızlığa yol açarak okuma güçlüklerine sebep olabilmektedir. Okuma becerilerini yerine getirmede zorlanan çocukların yaşadığı problemler sesbilgisel farkındalık konusunda yaşadığı problemlerle bağlantılandırılmaktadır. Okuma güçlüğüne yönelik hazırlanacak müdahale programlarında da sesbilgisel farkındalığa yer verilmektedir (Demirtaş, 2017).

Sesbilgisel farkındalık, yaşamın ilerleyen yıllarında okuma yazma başarısı ve uzun vade de ise okul başarısı açısından oldukça önemli olan bir erken okuryazarlık becerisidir. Bu konuda yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde sahip olunan sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkokul yıllarındaki okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme becerileri açısından orta ya da güçlü seviyede bir yordayıcı

olduğunu göstermektedir (Anthony ve Francis, 2005; Erdoğan, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Jaskolski, 2013; Johanson, Justice ve Logan, 2016).

Sesbilgisel farkındalık becerisine sahip çocuklar, ses ve sembol ilişkisi kurarak okumayı ses anlamında çözümleyebilmektedir. Çocukların erken okuryazarlık bağlamında sesbilgisel farkındalığa sahip olmaları ise ilkökul döneminde okumayı öğrenmelerini kolaylaştıran bir etken konumundadır. Çocuklar sesbilgisel farkındalık becerileri ile seslerin özelliklerini, farklarını, hece ve sözcüklerin özelliklerini öğrenebilmekte ve ileri okuma-yazma becerilerine hâkim olmaya hazır hâle gelebilmektedir (Beauchat ve diğ., 2010: 72-73; Riley, 2006: 70).

Okul öncesi dönemde, sesbilgisel farkındalık alanında uygulanan müdahale programları okuma ve yazma alanlarında başarısız olmayı engelleyerek okul başarısını güçlendirmektedir. Okuma becerilerinin edinimini ve ilerideki okuma başarısını yakından ilgilendiren sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik müdahale programının gerekliliği özellikle nörogelişimsel bozukluklar içerisinde iletişim bozuklukları gibi risk grubundaki çocuklar düşünüldüğünde önemli bir konu olarak gündeme gelmektedir. Alanyazında erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme araçları hızla oluşturulurken değerlendirme araçlarının sonucunda erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olduğu tespit edilen çocuklara yönelik erken okuryazarlık becerilerini geliştirici müdahale programlarının ve eğitim materyallerinin olmaması bir eksiklik olarak düşünülmektedir (Akdal, 2018; Ferraz ve diğ., 2015).

Nörogelişimsel açıdan iletişim bozuklukları yaşayan çocuklar doğru okuyamama, kelime tanımada ve yazmada güçlük ve kodlamada zorlanma gibi belirtiler göstermektedir. Ses-harf bağlantısını kurmakta zorlanarak kodlama yapamayan bu çocuklar akademik olarak beklenen düzeyde başarı gösterememektedir. Onların varolan sesbilgisel sorunları aşmak için çeşitli okuma uygulamalarından yararlandığı görülmektedir. Alanyazında kullanılan uygulamalar incelendiğinde beş duyuya hitap eden, onları yaparak yaşayarak aktif sürecin içine çeken yöntemlerin daha kalıcı, öğretici ve genellenebilir olduğu görülmüştür (Topalca, 2019). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların önce tanıdığı sözcükleri okuması gerekirken, sonraki süreçte tanıdık olmayan sözcükleri de kodlayarak okuması beklenmektedir. Onlar tanımadığı sözcükleri okuma esnasında zorlanmakta çünkü okuduğu sözcük onlar için herhangi bir anlam ifade etmemektedir ve bu anlam ifade etmeyen sözcüğün seslerinin, hecelerinin kodlanarak doğru bir şekilde okunması gerekmektedir. Kodlamanın doğru yapılabilmesinin ön koşulu da sesleri ile görsellerini doğru üretebilmekten ve

manüpile edebilmekten geçmektedir. Doğru kodlama yaparak okuma becerisi geliştirme otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocukların problem yaşadığı bir alandır. Bu bağlamda, araştırmanın problemi 60-93 aylık çocuklarda gelişimsel özelliklerin ve sesbilgisel farkındalıklarının nasıl olduğunun belirlenmesidir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 60-93 aylık çocuklarda gelişimsel özelliklerin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Çocukların Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) puanlarına karşılık gelen gelişim yaş grupları ile katılımcıların tanısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çocuklarının Tanısına Göre AGTE puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Anne öğrenim durumuna göre Erken Okuryazarlık Testi (EROT) sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Baba öğrenim durumuna göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Hane gelirine göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Çocuk cinsiyetine göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Çocuk kronolojik yaşına göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Çocuk tanısına göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumuna göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
10. Gelişimsel yaşa göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
11. Anne çalışma durumuna göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Sesbilgisel farkındalık becerisinin okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılmasında profesyonellerin sunacağı öğrenme ortamları ve yaşantıları önem taşımaktadır. Araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerisine ilişkin eğitim açısından yüksek düzeyde olan ve uygulama açısından da bu konuda iyi eğitilmiş profesyoneller tarafından planlı ve doğrudan bir sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocuklara verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Cheesman ve diğ., 2009; Cunningham ve Zibulsky, 2009; Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Ergül ve diğ., 2014; Hindman ve Wasik, 2008; Johanson, Justice ve Logan, 2016; Philips, Clancy Menchetti ve Lonigan, 2008; Parpucu, 2020; Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014).

Erken dönemde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz olarak okula başlamalarının, onların zayıf okuma performansına sahip olmalarında önemli bir etken olduğunu ve bu becerilerdeki sınırlılıklarının ileri dönemdeki okuma başarılarını olumsuz olarak etkileyeceğini ortaya koymaktadır (Leppänen ve diğ., 2008; Soğancı, 2017).

Okuma ve yazmanın önemli bir bileşeni olan sesbilgisel farkındalığın önemi yapılan çalışmalarla birlikte arttıkça, sesbilgisel farkındalık alanına yönelik yapılan müdahale programları, öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik eğitimleri ve bu becerilerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır (Akdal, 2018; Callaghan ve Madelaine, 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçların 60-93 aylık çocukların gelişimsel özellikleri ile sesbilgisel farkındalık düzeylerine yönelik önemli bilgiler sağlayacağı ve bunların gelişimsel özelliklerle ilişkili sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının oluşturulmasına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında, 60-93 aylık çocuklardan AGTE ve EROT sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik toplanan verilerle sınırlıdır.

1.5 Varsayımlar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. AGTE çocukların gelişim özelliklerini ortaya çıkarmak için yeterlidir.
2. EROT sesbilgisel farkındalık ölçeği, çocukların sesbilgisel becerilerini ortaya çıkarmak için yeterlidir.
3. Araştırmaya dâhil edilen katılımcılar, doğru ve samimi yanıtlar vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Nörogelişimsel Bozukluklar: Nörogelişimsel bozukluklar beyin gelişimin çeşitli etkenlerden dolayı değiştiği farklı nörolojik ve psikiyatrik belirtilerle kendini gösteren gelişimsel bozuklukların genel adını tanımlamaktadır. Bu bozukluklar doğumsal ve nöral anomaliler, zekâ gerilikleri, otizm, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ve bazı epileptik sendromlar gibi nörolojik gelişimin etkilendiği geniş bir çeşitliliği tanımlamaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozuklukları, çocukluk çağı otizmi, Asperger sendromu ve Rett sendromu gibi birbirinden farklı ancak ortak olarak nörogelişimin yaygın olarak etkilendiği bozuklukları kapsayan geniş bir spektrumu tanımlamaktadır. Sosyal yetersizlikler, iletişim bozuklukları ve yineleyici stereotipik davranış ilgi ve aktivite gösteren bireyleri tanımlamaktadır.

Erken okuryazarlık: Okuma yazma için gerekli görülen bilgi, beceri ve tutumlar ile bunların gelişimlerini destekleyen çevreler olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık becerileri; sözel dil (alıcı dil ve ifade edici dil ve sözcük bilgisinin gelişimi), sesbilgisel farkındalık, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığıdır.

Sesbilgisel farkındalık: Bir dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, uyak, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme olarak tanımlanabilir

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Gelişim

Gelişim, organizmanın son aşamasına kadar devam eden, değişimin yanı sıra döllemeden itibaren bazı fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal koşullara sahip olmasıdır. Aynı zamanda yapıya, düşünceye ya da biyolojik ve çevresel faktörlere bağlı olarak bireyin davranışında değişim ve sürekliliği içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2018; San Bayhan, 2004).

Bilişsel, fiziksel, dil, psikomotor, sosyal, duygusal, kişilik, ahlak ve cinsel gelişim çocukların gelişim alanları arasında yer almaktadır. Her evrenin oluşturduğu alan farklı olsa da, belirtilen evreler arasında her zaman bir ilişki var olmaktadır (Başal, 2004).

Gelişimsel süreç içerisinde birey ve çevre sürekli olarak birbirlerini etkilemektedirler. Bireyin belirli davranışları kazanarak, etkileşim sonrası oluşabilecek değişimle başa çıkıp duruma uyum sağlayabilmesi gerekmektedir (Aydın, 2006; Erdem ve Ege, 2011). Gelişim sürecinde her birey bazı farklılıklar göstermektedir. Benzer genetik özelliklere sahip olan kardeşlerde bile, aynı sosyal çevrelerde büyüyen bireyler için farklı durumlar görülebilmekte olup, durumlar karşısında farklı tepkiler verebilmektedirler çünkü her kişi farklı birer bireydir. Gelişim de büyüme ve öğrenmenin sonucunda olmaktadır (Aslan, 2017).

Gelişim aşamalar halinde ve her aşama bir önceki aşamadan gelen bilgileri biriktirerek devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Nöbetleşe olarak gelişimdeki her aşama kendinden önceki dönemin aşamalarını temel alır ve kendinden sonraki aşamanın da temelini oluşturmaktadır. Birbirleriyle bağlantılı olan bu aşamaları birbirinden net şekillerde ayırabilmek mümkün olamamaktadır. Birbirinden farklı alanlarda incelense de gelişim aşamaları birbirine bağlı olmaktadır. Bu ilkeye göre bebekte doğumdan önce ve sonra olan dönemlerde bebeğin fiziksel hareketlerinde ve gelişiminde birbiri ardına ve düzenli bir sıra takip edilmektedir (Aydın, 2018).

Bebeğe gelişim sürecinde en çok yardımcı olan ana beceriler duyuşal-motor becerilerdir olarak yer almaktadır (Wadsworth, 2015). İlk aylarda kendini beden varlığını fark edemeyen bebek, bazı istemsiz hareketleri sayesinde kendi bedeninin farkına varır ve sonra başka objelere işaret eder ve onları fark etmeye çalışmaktadır (Senemoğlu, 2018).

Çok boyutlu ve disiplinler arası bir alan olan gelişim; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olmak üzere 4 temel boyuttan oluşmaktadır. Her boyut birbiriyle ilişkili olsa da etki ettiği alan farklı olmaktadır. Örnek verecek olursak, sosyal-duygusal gelişim ve fiziksel gelişimin bilişsel gelişimi etkilediği gibi sosyal-duygusal gelişim de bilişsel gelişim, biyolojik olgunlaşma gibi gelişim süreçlerinden etkilenmektedir (Başal, 2004).

Gelişim dönemlerinde bazı önemli zamanlar bulunmaktadır. Bu sürelerde çocuklar belli becerileri kazanmaya daha meyilli olmaktadırlar. Çevresel uyarılara diğer dönemlerden daha duyarlı ve algısının açık olması bu süreç için önemli bir etken olarak görülmektedir. Eğer uyarılar olumlu ise gelişim olumlu, olumsuz ise gelişim olumsuz yönde etkilenmektedir (Senemoğlu, 2012).

Çocukların hangi gelişim döneminde neler yapabileceğini bilmek, içinde oldukları dönemlerde hangi beceriyi yapabileceklerini bilmek, yapamadıkları anda onları tespit etmek onların gelişimsel becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Mcclain, 2019). Gelişimde bir dönemde öğrenilmesi gereken beceri kazanılmamışsa bir sonraki döneme geçildiğinde o bilginin telafi edilmesi çok zor ya da imkânsız olmaktadır. Bir dönemin başarıyla tamamlanması diğer dönemlerin de başarıya ulaşması için temel oluşturmaktadır (MEB, 2011).

2.2 Gelişim Dönemleri

Beyin gelişiminin çoğu 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır; Çocuğa erken dönemde verilen uyarılar ve gelişimini destekleyebilecek programlar, beyin gelişiminde önemli bir faktör olmaktadır (Şahin, 2016). Doğumdan itibaren ilk altı yıl çok değerlidir çünkü bebeklerin gelişimlerinin çekirdeğini oluşturan temel bilgi ve becerileri edindikleri dönem bu dönem içine girmektedir (Yavuzer, 2000).

Çocuğun beyni yaşadıkları doğrultusunda değişime uğramaktadır. Bu değişime kalıtsal özellikler ve çevresel faktörler etki etmektedir. Doğumdan sonraki ilk iki yıl, çocuklar

için bir birikim ve taklit zamanı olup, bu dönemde çocuk gördüğü, duyduğu, dokunduğu ve tattığı bir takım hisler kazanmakta olup, bu duygu ve algıları hafızasında toplamaktadır. Biriktirilen bu bilgileri ise zamanı geldiğinde kullanılmak üzere ortaya çıkarmaktadır. Çocuğun beyni yaşadıklarına göre değişir. Kalıtsal özellikler ve çevresel faktörler bu değişimi etkilemektedir (MEB, 2011; 2013).

İnsani gelişme ilkelerini anlamak, bebeklerin ve küçük çocukların gelişimsel ilerlemesini belirleyen yapı taşlarını yorumlamanın ön koşuludur. Gelişimsel alanlardaki olgunlaşma, davranışsal belirleyiciler veya temel yapı taşları ile karakterize edilir. Gelişim alanları; motor, bilişsel, sosyal ve duygusal ve öz bakım becerilerine ayrılmıştır (Kürkçüoğlu, 2016).

Fiziksel büyüme ile birlikte merkezi sinir sisteminin gelişmesiyle birlikte organizmanın hareketleri üzerinde kontrol sağlamaya motor gelişim olarak tanımlanmaktadır (San Bayhan, 2004). Ayrıca söz konusu kontrol becerisinin düzgün çalışması için duyu organları, kas ve sinir sisteminin birbiriyle koordineli olması çok önemlidir (Seenemoğlu, 2018). Ayrıca doğumdan önce başlayıp ömür boyu devam eden bu süreç, bazı dönemlerde ve aşamalarda hızlanabileceği gibi yavaşlamalar ve hatta gerilemeler de olabilmektedir (Çoknaz, 2017).

Bir dizi refleks, duruş hareketleri, yürüdükten sonra koşma ve zıplama becerilerini izleyen hareket gelişimi, tüm çocuklarda yukarıdan aşağıya ve içten dışa doğru bir sıra izlemektedir. Motor ya da psikomotor gelişim çocuklarda diğer tüm gelişim biçimlerini de etkilemektedir. Psikomotor gelişimde görülen zorluklar bireyin bedensel gelişim süreçlerinde de zorluklara sebep olabilmektedir. Motor becerilerin kazanılması için gerekli zemin, sinir sistemi ve kasların gelişimi ile hazırlanmaktadır. Bu süreçte çocuk; koordinasyon, güç, tepki ve hız, dikkat, denge, esneklik gibi önemli yetkinliklere ulaşmalıdır. Bu yetkinliklere ulaşıldığında, psiko-motor gelişim büyük ölçüde tamamlanmıştır (Bilgin, 2016; İslamoğlu Külte, 2019).

Çocuklar var olmayan bir nesneyi veya kişiyi ifade eden bir kelime, sembol ile birlikte, zihinsel olarak ifade edebildikleri zaman sembolik düşünme başlamaktadır (San Bahyan, 2004). Ortalama 3 yaşından sonra oyunlarda yaşlılarıyla olan iletişimi arttıkça ve sosyalleştikçe benmerkezci olan ve isteklerini ertelememe durumu azalmaktadır (Şahin, 2016). 4-7 yaşlarının sezgisel döneminde çocuklar mantıksal düşünme ve akıl yürütme ve sezgiyi kullanarak problem çözmenin yerini alır. Dilin hızlı gelişimi, çocuğun yaşadığı davranışları sembolize etmesine yardımcı olmaktadır (Senemoğlu,

2018). İşlem öncesi dönemde olan 2-7 yaş arası çocukların kendi düşünme ve problem çözme yolları bulunmaktadır. Bu düşünce tarzı; Benmerkezci düşünce, cansız nesnelere canlı gibi davranmak, canlı ve cansız varlıkları ayırt edememek, karşılaştıkları olayların sadece bir yönüyle ilgilenmek gibi çeşitli zihinsel modellerle kendini göstermektedir (İnanç Yazgan, 2015).

Sosyal ve duygusal gelişim ise doğum sonrası ile başlayan ve 8 yaşına dek süren 5 anlayış çerçevesinde değerlendirilebilir. Bunlar, duygusal eylemler ve tepkiler göster, farklı durumlarda farklı duyguların ortaya çıkabilmesi, duyguların diğer kişilerle kurulan iletişimde temel olarak kullanılması, duyguların ifadesinde kullanılan yolların farklı olması ve duyguların kişilerle yapılan iletişimlere paralelinde değişebileceğini öğrenmektir (Caulfield, 2001).

Bir çocuk için ifade edilen ilk duygular amaçladıkça sonuçlara ulaşamadıkları eylemlerle ilişkilidir. Bir bebek, 1 yaşının sonlarına kadar farklı şekillerle duygu ifadelerini yaptıkları bilinmektedir (Fabes ve diğ, 2001).

Bir çocuk için duygusal gelişim asla tek başına oluşan ya da gelişen bir olgu değildir. Duygusal gelişim, olgunlaşma ve öğrenme sonucunda oluşmaktadır (Saarni, 2001).

Son ve en temel gelişim alanı ise öz bakım olarak ifade edilebilmektedir. Öz bakım becerileri, çocuğun temel ihtiyaçlarını (yemek yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet vb.) yetişkin desteği olmadan karşılama yeteneğidir. Öz bakım becerisi kazanan çocuk bağımsızlık kazanır. Dolayısıyla bu beceriler çocuğun kendi başına karar vermesine yardımcı olmakta ve kolaylaştırmakla birlikte çocuğun kişilik gelişimine de katkı sağlamaktadır (Önder, 2003).

Öz bakım becerileri bir anlamda günlük yaşam becerileridir. Bu beceriler, bir bireyin evde, okulda veya diğer ortamlarda bağımsız olarak yaşayabilmesi ve kişisel bakımını ve görünümünü sürdürebilmesi için gerekli tüm beceriler olarak tanımlanmaktadır (Varol, 2005).

Tek başına yiyebilen ve tuvalet ihtiyacını giderebilen çocuklar ile bu becerileri kazanamayanlar arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Aynı yaşta olmalarına rağmen bazı çocuklar yemek yeme, tuvalet ve temizlik alışkanlıklarında bağımsız davranırken, bazı çocuklar yetişkinlere bağımlı olmaktadır (Demirtaş, 2001).

2.3 Gelişimsel Gecikme

Gelişimsel gecikme, zihinsel veya fiziksel aktivitelerde görülen yetersizlikler olarak adlandırılmaktadır. Kişisel bakım, hızla anlama, dil gelişimi (alıcı dil, ifade edici dil), öğrenme, hareketlilik, kişisel yönerim, maddi yetersizlik ve bağımlı olmadan yaşayabilme yeteneği önemli yaşamsal davranışlardır. Gelişimsel gerilik, bu hareketlerden 3 veya daha fazlasının yapılamamasına neden olmaktadır (State of Delaware Gelişimsel Engelliler Konseyi, 2007).

Çocuklarda görülen en yaygın gecikme dil ve konuşma becerileri ile alakalıdır. Sözel olarak kişinin kendini ifade etmesini sağlayan konuşma, bir beceri olarak değerlendirildiğinde dil kavramını tanımlamaktadır. Yani konuşma gelişimi dil gelişiminin bir alt ögesidir (Keskin, 2015).

Yaş gruplarına göre büyük farklılıklar olabileceği gibi özellikle erken çocukluk döneminde büyüme geriliğini tespit etmek zor olmaktadır (Limbo ve Joyce, 2011). Erken çocukluk döneminde konuşma, bilişsel, sosyal, ince ve kaba motor alanlardaki gelişimsel gecikmelerde daha az fark edilir gecikmeler meydana gelir. Gecikmelerin erken tespiti, erken tedaviye eşdeğerdir ve işlev kaybını ve ikincil davranış problemlerini azaltmaya yardımcı olacaktır. Ancak erken çocukluk döneminde gelişimsel gecikmeler tanımlanamamaktadır (Sices, Feudtner, McLaughlin, Drotar ve Williams, 2003).

Sosyal ve duygusal gelişimsel gecikmeler ise genellikle okuldan önceki dönemlerde fark edilmekle birlikte kendi akranları ve yetişkinler ile kurulan iletişimde yaşanan sorunları ifade etmektedir. Aile, ebeveyn yaklaşımları bu gecikme sürecinde olumlu ya da olumsuz olarak doğrudan etkilidir. (Keskin, 2015).

Bir diğer gelişimsel gecikme ise bilişsel (zihinsel) gelişme ile alakalıdır.

2.4 Nörogelişimsel Bozukluklar

Nörogelişimsel bozukluklar beyin gelişimini çeşitli şekillerde etkileyen nörolojik ve psikiyatrik belirtilerin eşlik ettiği gelişimsel bozuklukları tanımlamaktadır. Nörogelişimsel bozukluklar içinde mental retardasyon, dikkat eksikliği ve hiperkaktivite bozukluğu,, otizm spektrum bozuklukları ve bazı anomaliler ve epileptik sendromları içeren genel çerçeveyi belirtmektedir. Vurgulanan bu

bozukluklar yaşamın ilk yıllarını içine alan erken çocukluk dönemlerinde ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2019; Thapar ve diğ., 2017)

Nörogelişimsel bozukluklar, DSM-5'in patofizyolojik özelliklerle desteklenen yeni tanı grubunu oluşturmaktadır. Bu bozukluklar fenotipik özellikleri etkileyen beyin gelişiminde bir gecikme veya sapma ile karakterize olan bozuklukları ifade etmektedir (Eseroğlu ve diğ., 2014; Rutter ve diğ., 2006)

Nörogelişimsel bozuklukların yol açtığı gelişimsel yetersizlikler öğrenme ve iletişim gibi alanlarda kısıtlılıklara yol açan özgül öğrenme güçlükleri, bilişsel ve sosyal iletişime dayalı zihinsel yetersizlikler ve sosyal iletişim alanındaki bozukluklar gibi geniş bir yaygınlığa sahiptir. DSM V (2013) sınıflandırmasına göre nörogelişimsel bozukluklar aşağıda verilmiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013):

- Mental retardasyon (zekâ geriliği)
- Öğrenme bozuklukları
- İletişim bozuklukları
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları
- Otizm spektrum bozuklukları
- Motor bozukluklar ve tik bozuklukları
- Diğer nörogelişimsel bozukluklar

2.5 Otizm Spektrum Bozukluğu

İnsanlarla iletişim kurmada sürekli olan eksiklikler, kısıtlı ve yineleyen davranış kalıpları, klişeleşmiş olanda ısrarcı olma, aynı olana bağlı kalma ve duyuşsal ikazlara fazla duyarlı olma ya da duyarsız olmayla tespit edilen ve ipuçları genellikle iki yaş ve sonrasında kendini gösteren bir gelişimsel gecikme olarak belirtilmektedir (Şahin ve Aslan, 2015)

Doğum öncesi, hamilelik süreci ve doğum sonrası gibi bazı faktörlerle bağlantılı olan otizmin riskleri üzerine yapılan bir araştırmalarda, anne-baba olmak için yaşın geç olması, hamilelikte düşük riskinin fazla olması, hamilelik sürecinin kısa sürmesi ve doğum esnasındaki oksijen yetmezliği gibi etmenlerle de ilişkili olduğunu bulunmaktadır (Otizmin erken teşhisi, 2013).

Otizm teşhisi konan olan çocukların sayısı, diyabet, kanser ve AIDS tanısı konmuş çocuklara oranla daha fazla olduğu bilinmektedir. Antibiyotik tüketiminin

fazlalaşması, içeriğinde metal bulunduran aşuların ve metal içermemesine rağmen çok sayıda canlı virüsü barındıran aşuların (Kızamık-Kızamıkçık-MMR gibi) fazla kullanılmaya başlanması, verimli topraklardaki fakirleşmeyle birlikte sebzelerin ve meyvelerdeki içeriğindeki vitamin ve minerallerin azalması, Omega 3 kullanımındaki azalma, probiyotikler yönünden zengin yiyeceklerin kullanımındaki azalma, hazır yiyeceklerin fazla kullanılması, normal doğum oranlarının azalması, güneşten yeterli D vitamini alınamaması, ağır metal, ilaç, radyasyon, hava kirliliği, elektromanyetik dalgalar ve toksinlere fazla maruz kalınması tanılardaki artışın nedenlerinden bazılarıdır (Otizmin erken teşhisi, 2013).

Otizm teşhisi konan kişiler, kişiden kişiye farklılık gösterebilen bazı karakteristik davranışlar sergilemektedirler. Bu tür davranışlar otistik insanların yarısından fazlasında görülmektedir. Göz göze gelmeme ya da bu durumun çok kısıtlı olması, etrafa karşı ilgisizlik, ismi ile seslenildiğinde tepki vermeme, fazlaca hareketli ya da hareketsiz olma, öpüşme ve sarılma gibi fiziksel temas içeren hareketlerden hoşlanmama/bunlara izin vermeme, cansız varlıkları insanlara tercih etme, ihtiyaçlarını işaret ederek değil genellikle elleri yardımıyla anlatma, çevreye karşı kendini izole etme bu davranışlardan bazılarıdır (Erbilgin, 2016).

Otizm, doğumdan itibaren 3 yaşına kadar ortaya çıkan, rutin motor hareketler, iletişimini sınırlandıran veya engelleyen zekâsal gelişimde görülen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Doğumdan sonraki 12.ve 18. aylar arasında ortaya çıkan belirtilerin farkına varılması bozukluğun erken teşhis ve tedavisinde önem teşkil etmektedir (Aydın ve Özgen, 2018).

Atipik bozukluk, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)'nun bazı özelliklerinin görüldüğü bazı özelliklerinin ise görülmediği durumlarda diğer bir tanı olduğu ifade edilmektedir. Hafif OSB belirtileri ya da şiddetli OSB belirtileri çoğunlukla atipik otizm olarak değerlendirilmektedir. DSM V'e göre atipik otizm için çocuğun sosyal etkileşim alanlarından en az bir ya da diğer iki alanlardan en az bir belirti taşıması bu tanının konulması için değerlendirilmektedir (Özgür, 2011).

Bununla birlikte görülme sıklıkları açısından değerlendirme yapıldığında ise atipik otizmin çocukluk otizminden, yüksek işlevli otizmden ve Asperger sendromundan daha yaygın olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Chakrabarti ve Fombonne, 2001).

DSM V'e göre Otizm Spektrum Bozuklukları tanısı 5 grup altında toplanabilir. A grubu içerisinde dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik ve dürtüsellik konusunu içeren bazı özellikler yer almaktadır. Bunlar aşağıda verilmiştir (APA, 2013).

A. Aşağıdakilerden (1) ve/veya (2) ile belirli, işlevselliği ya da gelişimi bozan, süregiden bir dikkatsizlik ve/veya aşırı hareketlilik-dürtüsellik örüntüsü:

1. Dikkatsizlik: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirtilen en az altı aydır sürmektedir. Belirtiler, yalnızca, karşıt olmanın, karşı gelmenin, düşmanlık tutumu ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışavurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

- Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar (örneğin, ayrıntıları gözden kaçırmaya ya da atlar, yaptığı işi yanlışlar).
- Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (örneğin, ders dinlerken, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta güçlük çeker).
- Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür (örneğin, dikkatini dağıtacak açık bir dış uyaran olmasa bile, aklı başka yerde gibi görünür).
- Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz (örneğin, işe başlar ancak hızlı bir biçimde odağını yitirir ve dikkati dağılır).
- Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzenlemekte güçlük çeker (örneğin, ardışık işleri yönetmekte güçlük çeker; kullandığı gereçleri ve kişisel eşyalarını düzenli tutmakta güçlük çeker; dağınık ve düzensiz çalışır; zaman yönetimi kötüdür; zaman sınırlamalarına uyamaz).
- Çoğu kez, sürekli bir zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez (örneğin, okulda verilen görevler ya da ödevler; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, rapor hazırlamak, form doldurmak, uzun yazıları gözden geçirmek).
- Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli nesnelere kaybeder (örneğin, okul gereçleri, kalemler, kitaplar, gündelik araçlar, cüzdanlar, anahtarlar, yazılar,

- Çoğu kez, dış uyaranlarla dikkati kolaylıkla dağılır (yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, ilgisiz düşünceleri kapsayabilir).
- Çoğu kez, günlük etkinliklerinde unutkanır (örneğin, sıradan günlük işleri yaparken, getir götür işlerini yaparken; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, telefonla aramalara geri dönmede, faturaları ödemede, randevularına uymakta).

2. *Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik*: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir. Belirtiler, yalnızca, karşı olmanın, karşı gelmenin, düşmanca tutumun ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışavurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

- Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvrılır.
- Çoğu kez, oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar (örneğin, sınıfta, ofiste ya da işyerinde ya da yerinde durması gereken diğer durumlarda yerinden kalkar).
- Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır. (Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, kendini huzursuz hissetmekle sınırlı olabilir).
- Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz.
- Çoğu kez, “her an hareket halinde”dir (örneğin, restoranlar, toplantılar gibi yerlerde uzun bir süre sessiz-sakin duramaz ya da böyle durmaktan rahatsız olur; başkalarının, yerinde duramayan ya da izlemekte güçlük çekilen kişiler olarak görülürler).
- Çoğu kez aşırı konuşur.
- Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştırır (örneğin, insanların cümlelerini tamamlar; konuşma sırasında sırasını bekleyemez).
- Çoğu kez sırasını bekleyemez (örneğin, kuyrukta beklerken).
- Çoğu kez, başkalarının sözünü keser ya da araya girer (örneğin, konuşmaların, oyunların ya da etkinliklerin arasına girer; sormadan ya da izin almadan başka insanların eşyalarını kullanmaya başlayabilir; yaşı ileri gençlerde ve

erişkinlerde, başkalarının yaptığının arasına girer ya da başkalarının yaptığını birden kendi yapmaya başlar).

- B. On iki yaşından önce birkaç dikkatsizlik ya da aşırı hareketlilik-dürtüsellik belirtisi olmuştur.**
- C. Birkaç dikkatsizlik ya da aşırı hareketlilik-dürtüsellik belirtisi iki ya da daha çok ortamda vardır (örneğin, ev, okul ya da işyeri; arkadaşları ya da akrabalarıyla; diğer etkinlikler sırasında).**
- D. Bu belirtilerin, toplumsal, okulla ya da işle ilgili işlevselliği bozduğuna ya da işlevselliğin niteliğini düşürdüğüne ilişkin açık kanıtlar vardır.**
- E. Bu belirtiler, yalnızca, şizofreni ya da psikozla giden başka bir bozukluğun gidişi sırasında ortaya çıkmamaktadır ve başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz (örneğin, duygudurum bozukluğu, kaygı bozukluğu, çözülme bozukluğu, kişilik bozukluğu, madde esrikliği ya da yoksunluğu).**

2.5.1 Otistik çocukların gelişim özellikleri

Otizmin daha önce ebeveynlerin tutumundan, sevgisizliğinden veya sosyal ilişkiler kurma korkusundan kaynaklandığı düşünülmekteydi ancak yapılan araştırmalar son yirmi yılda otizmin, bireyin yetiştirilmesiyle ya da geçmiş yaşamıyla ilgili olmadığı, ancak sinirsel bir tıbbi nedene sahip olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Günümüzde otizmi teşhis etmek için birçok teşhis sistemi kullanılmaktadır. Bu sistemlerin ortak özelliği, otizmi teşhis etmek için üç yeterlilik alanında eksiklikler olması gerektiğini vurgulamaktadır (Bodur ve Soysal, 2004).

Belirtiler genellikle bebeğin doğumdan itibaren 30. ayından önce başlamaktadır. Otistik bireyin semptomlarını geriye dönük olarak belirlemek de mümkündür. Ebeveynlerin ilk zamanlarda teşhis etmeye yardımcı olan semptomları tanıması zor olmaktadır. Teşhisin ve tedavinin erken olması şüphesiz tedavi sonunu olumlu yönde etkilemektedir. Bu durumda ailelerin otizmin erken belirtilerinin neler olacağını bilmesi önem arz etmektedir. Bebeğin sessiz-sakin olması, çok az ağlaması, çevreye yönelik iletişim yeteneğinin olmaması, uzun süreyle göz teması kuramama ve konuşmada gecikme dikkate alınması gereken ölçütlerdir. Ailelerin tipik bir bebeğin gelişme aşamaları hakkında bilgi sahibi olması ve bu konuda gerekli bilgilendirilmenin yapılması bu aşamada çok önemlidir (Bodur ve Soysal, 2004). Otistik çocuklarda tipik gelişim gösteren çocuklara göre birtakım farklılıklar görmek

mümkündür. Bunlar (Gürbüz ve Eratay, 2020; Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007):

- Göz teması kuramamak
- Göz teması kurduklarında ifade eksikliği
- İlgisizlik ya da mevcut durumdan memnun olmama
- Adı ile seslenildiğinde tepki vermeme
- El-göz uyumu, vücut hareketleriyle ve ses uyumunun eksikliği
- Herhangi bir şeyi eliyle gösterememe
- Ölçü tekniğini başaramama (Prosody)
- Vücutlarıyla üst üste yeniden yapılan hareketler
- Birtakım eşyalarla üst üste yeniden yapılan hareketler olarak sıralanabilmektedir.

Dil etkileşimi iyi bir şekilde gelişemeyen bu çocuklar, isteklerini bağırma ya da ağlama yoluyla belirtmektedir. Dokunma, ses ve kokuya karşı hassas olmaları, uyku ve yemek yeme konusunda sorun yaşamaları, sahip olduğu oyuncaklarıyla doğru bir şekilde oynayamama, oyun kuramama ve takıntılı bir şekilde sahiplenme ve sallanarak durma bu çocukların gösterdiği bir takım davranışlardır. (Korkmaz, 2005).

Tekrar eden (ekolalik) konuşma tarzı, zamir kullanımında karışıklık yaşama, taklit etmede yetersiz kalması, öğrendiği şeyleri genelleştirerek başka çevrelerde uygulamada zorluklar yaşama ya da uygulayamama, sosyal kurallara uyum gösterememe gibi sorunlar otistik çocuğun yaşadığı sorunlardan sadece birkaçıdır (Kırcaali-İftar, 2003).

2.5.1.1. Zihinsel özellikler

Birçok konuda sınırlı yeteneklere sahip olan otistik çocukların bazı alanlarda özel yeteneklerinin olması en şaşırtıcı özelliklerinden biri olmaktadır. Örneğin bazı otistik çocuklar konuşmamalarına rağmen ileri düzeyde enstrüman çalabilir ya da şarkı söyleyebilirler (Fazlıoğlu ve Eşme-Yurdakul, 2005).

Tüm bunlara ek olarak detaylı problemleri kafadan çözen, çok iyi resim yapan ya da teknik beceri gerektiren mekanik aletleri söküp tekrar takan otistik bireylere de rastlanmaktadır (Yavuz, 2008).

2.5.1.2. Sosyal özellikler

Otistik bireylerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları zorluklar otizmin en belirgin özelliğidir. Otizmin ilk belirtisi, ebeveynlerle bağlantı sağlayamama ve başka insanlara bağlılık geliştirme yetersizliğinde kendini gösterir. Genellikle otistik çocukların ebeveynleri, çocuklarının onlara ihtiyacı olmadığını düşünürler. Otistik bebekler genelde hiç ağlamayan iyi huylu bebekler olarak tanınmasına rağmen otistik bebeklerin tipik bebeklerden farklı olarak ağladığını belirten araştırma bilgileri bulunmaktadır. Otistik insanlar fiziksel temaslardan öpüşmeye, kucaklaşmaya ve sevmeye tepkisiz kalırken bazen aşırı tepki verir ve gösterilen bu tarz ilgilere karşı çıkarlar. Doğumdan sonra olan döneminin en temel belirtisi göz kontağı kuramamaktır. Otistik çocukların bir iletişim aracı olarak dili kullanma yeteneklerinde ciddi eksiklikleri vardır (Bodur ve Soysal, 2004).

Birçok yeteneği başkalarını izleyip taklit ederek öğrenen tipik çocukların tam tersine otistik çocuklar içe kapanık olduklarından ve taklit etme yeteneklerinin olmamasından dolayı sosyalleşmede zorluk yaşamaktadırlar (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

Sosyalleşmede sorun yaşanması bile tek başına otizmin adlandırılmasında önemli bir etkidir. Doğumdan başlayarak bu tip çocukların asosyal oldukları görüşünü belirtilmektedir. Kendi duygularını aktarmada sorun yaşadıkları gibi karşısındaki kişinin duygularını, mimiklerini, ses tonunu da anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

Otizm spektrumu olan çocuklar oyun becerilerinde de zorlanabilmekte olup, bu zorluklar sosyal ve iletişim becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Grup oyunlarını bilhassa tercih etmeyen otistik çocuklar, aynı oyuncakla saatlerce ve hiç sıkılmadan oynayabilmektedirler. Oyunağını paylaşmak ya da onu vermek istemezler ve elinden alındığında aşırı tepki verebilmektedirler. Birlikte oynama, kurallı oyunları oynama istememektedirler.(Özbey, 2005).

Bu çocuklar; fiziksel temastan uzak durma, gözgöze gelmekten kaçınma, karşıdaki insanın yüzündeki ifadeye tepkisiz bir tutum sergileme, öğrendiklerini sosyal çevrede uygulayamama ya da toplumsal kurallara uyum sağlayamama, çevresine ve oyuncaklarına karşı ilgi duymaması, oyuncaklarıyla olması gerektiği gibi oynamaması gibi davranışlarla sosyal gelişimlerinin zayıf olduklarını göstermektedirler (Yavuz, 2008).

Kendi güvenliğini sağlama konusunda sorun yaşayan bu çocuklar tehlikelere karşı da son derece açık olmaktadır (Korkmaz, 2005).

2.5.1.3. Gelişimsel özellikler

Çocukların erken yaşlarda iletişim kurmada çevrede olan bitene karşı hassasiyet, taklit etme, göz temasında bulunma, etkin bir şekilde iletişim kurma ve etraftakileri anlama becerileri bulunmaktadır. Otistik çocuklarda bu alanların genelinde sorunlar yaşanmaktadır (Rejeshree, 2005).

Dikkatini başka bir yöne verme, nesnelere ve kişiler arasında gözle bakmada birtakım sorunların yaşandığı gibi mimik ve ifadeleri gerektiği yerde ve yeteri kadar kullanamama ya da oyun kurmada zorluklar otistik çocuğun yaşadığı birtakım gelişimsel sorunlardır (Kıraali-İftar, 2003).

Otistik çocukların gelişimsel olarak da tipik çocuklardan farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. Olduğu yerde ileri geri sallanma, parmaklarının ucuna basarak yürüme, kendi etrafına sürekli dönme gibi hareketler sergilemektedirler. Taklit yetenekleri ise diğer çocuklara göre daha az olmaktadır.

Otistik çocukların nesneye işaret etme ve gösterme ya da iletişim amaçlı göz kontağı kurma gibi karmaşık iletişim kurmaktan ziyade daha çok yetişkinin elini tutarak istediklerine ulaşmak amacıyla iletişim kurdukları ifade edilmektedir. Otistik çocuklar, gösterme amaçlı ve temsili jestlerde sınırlılıklar yaşamaktadır. Jest kullanımını geliştiren otistik çocuklar, çoğunlukla yetişkininin elini istediği şekilde nesneye götürme gibi dokunma jestlerini tercih ederek el sallama, baş ile onaylama ya da reddetme hareketi yapma şeklinde taklit yoluyla öğrenilen sosyal rutin jestlerini kazanmada sorunlar görülebilmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016; Sowden, Perkins ve Clegg, 2011; Wetherby, 2006).

2.5.2. Otistik çocuklarda dil becerilerinin gelişimi

Otizmin ilk belirtisi dil gelişiminin olmamasıdır. Otizm spektrumlu bebekler ağlama yoluyla, çılgınlık atma yoluyla isteklerini belirtse de zamanla ise ebeveynin ya da bakımından sorumlu bireyin elinden tutarak ve onu çekerek iletişim kurup istediklerini belirtirlerken bile yetişkinin yüzüne bakmazlar. Otistik çocuklar konuşmayı öğrense bile dili etkili bir şekilde kullanamamaktadırlar (Tager-Flusberg, 2000). Otistik çocukların dil becerilerinde yetersizlik olduğunu vurgulayan pek çok çalışma

bulunmaktadır. Literatürdeki bu çalışmaların bir kısmı otistik çocukların tipik gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile dil becerileri açısından karşılaştırmaları içermektedir. Bu çalışmalar, otistik çocukların yaşları aynı olmalarına rağmen yaşlılarına göre dil becerilerinin daha az olduğunu göstermektedir (Alak, 2014; Lewis, 2003; Jarrold, 2003).

Otizmi anlamada dil ve iletişimin yapı taşları önemli bir rol oynamaktadır. Otistik çocukların çoğunun anneleri, konuşmadaki gecikme ve düşüş nedeniyle bebeklerinin gelişim sürecinde yanlış olan bir şeylerin olduğunu farkına varır. Okul çağına kadar olan işlevsel dil kullanımı, otizmde uzun vadede daha iyi sonuçlar ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Flusberg Tager, Paul ve Lord, 2005). Otizm 2 ve 3 yaş aralığına kadar teşhis edilemediğinden, erken dönemdeki iletişim yetenekleri genellikle önemli belirtilerden biri olmaktadır. Otizm spektrumlu insanların yarısından fazlası ya hiç konuşmamakta ya da konuşmacıların dil gelişimi büyük ölçüde yavaş görülmektedir (Ege, 2006). Ayrıca otistik çocukların anneleri, çocuklarının kucağında tutulmak istemediklerini, nesne göstermediklerini ve annelerinin seslerine olumlu tepkiler vermediklerini ifade etmektedir (Ege, 2006). Çevrelerindeki yetişkin bireylere ve yaşlılarıyla olan ilişkilerinde zayıflık ve onlara karşı ilgisiz bir tavır takınmaktadırlar (Korkmaz, 2009).

Dil gelişimindeki gecikme, genellikle otistik çocukların ailelerinin fark ettiği ilk semptomdur. Otizm teşhisinde bu hastalıkta görülen dil ve iletişim bozukluklarının belirlenmesinde fayda vardır. Otizm spektrumlu çocukların iletişim aracı olarak dili kullanma yeteneklerinde ciddi eksiklikleri bulunmaktadır. Dil ve iletişim zorlukları, konuşulan dilin gecikmesi veya gelişmemesi, başkalarının başlattığı konuşmaya cevap vermeme, konuşmayı başlatmama ve devam ettirememe, basmakalıp ve tekrarlayan dil kullanımı, şahıs zamirlerinde karışıklık, kelimelerin özel kullanımı, konuşma entronasyonunda anormallikler, ritim vurgu başlıklar altında toplanabilir. Bu başlıkları sırayla ele alınırsa, konuşmanın gecikmesi veya gelişmemesi başka iletişim yolları (jestler ve işaretler gibi) kullanılarak bitmeyen bir durumdur. Çünkü otizm spektrumlu çocuklar, sözel olmayan iletişimde de güçlükler yaşarlar. Otistik çocukların bilhassa iletişimde kullandıkları yüz ifadesi, vücut dilini kullanma ve anlama, duygusal jestler, şaşkınlık ve sempati gibi yüz ifadeleri açısından akranlarının seviyesine ulaşamadıkları tespit edildi. Otistik çocuklar, bir şey söylendiğinde duymadıkları izlenimini yaratırlar. İhtiyaçlarının karşılanması dışında kendiliğinden iletişimsel bir

konusmayı başlatmazlar. Otizm spektrumlu çocukların kendilerine has konuşma tarzları mevcuttur (Bodur ve Soysal, 2004).

2.6 Dil

Sosyalleşmenin temelini oluşturan dil, bunu insanların algılarına, iletişim becerilerine ve rutin yaşamlarına rehberlik ederek yapar. İnsanlar yaşadıkları dünyayı, evreni tanımlar ve bu konuda bilgi toplar. Dil ile ilgili yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı şu şekilde verilebilir:

Dil, etkileşim halinde paylaşılan sembollerin belirli kurallara bağlı kalarak kavramları ifade etmeye yarayan düzenli bir sistemdir (Ege, 2006).

Konuşabilmek, insanları başka canlı varlıklardan farklı kılan en önemli unsurlardanır. İnsanların beraber yaşarken birbirleriyle paylaşmak ve iletişim kurmak için dile ihtiyaçları bulunmaktadır (Öztürk, 2005).

Zihinsel bir fenomen olarak dil, içselleştirilen kurallı sistemler bütünüdür. Dil sistemini oluşturan bileşenler, seslerin, biçimlerin, kelimelerin, cümlelerin ve cümle üstü birimlerin birleşimiyle gramer becerisini oluşturmaktadır. (Küçüksakarya, 2019)

Çocuk, iletişim hedeflerine ulaşmak için doğal ortamlarda dili kullanmayı öğrenir. Goodman'a göre Özer'in transferiyle Konuşma konuşarak, tartışma tartışarak ve dinleme dinleyerek öğrenilmekteydi (Owens, 2001).

Bireylerin dil kullanma yeteneği sosyal ortamlarda aktif olmanın yanında en üst düzeyde kişilik gelişimi ve kavramsal gelişim için bir gereklilik olmaktadır. Dil hem birey olmanın bir göstergesi hem de toplumun temel taşıdır (Yücel, 2009). Bireylerin yaşadıkları toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış kalıplarını anlayıp yorumlarken dili kullanmaları, dilin bu değerlerinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir sosyal işlevi olduğunu göstermektedir. Bu işlevsellik, kişilerde karşılıklı hoşgörü ve güvenin olmasını, kültürel değerlerin nesiller arasında yaşatılmasını ve toplumun ve dışarıdaki diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin anlaşılmasını gerçekleştirmektedir (Kuhl, 2004, s.838; Bodrova ve Leong, 2010).

Bir dili bilmek, söz konusu dile ait seslerin ne olduğunu, bu seslerin diğer seslerle nasıl birleşip morfolojik unsurlara dönüştüğünü, sözcük içi oluşumlar yanında sözcükler

arası oluşumlar oluşturarak nasıl cümleler oluşturduklarını bilmeyi gerektirmektedir (Küçüksakarya, 2019).

Doğduğundan itibaren içinde buldukları çevre ile etkileşime giren çocuklar, yaşadığı dünyayı keşfetmeye çalışmaktadırlar. Çocukluk yıllarında dil kullanma becerilerinin temelleri atıldığından, erken çocukluk döneminin, dil gelişimi açısından önemli bir aşama olduğu yok sayılamayacak bir durum olmaktadır (Muslugüme, 2015).

Çocuklar etraftakileri anlamaya başladıklarında artık elli kelimeyi anılmaya başlamaktadır. On tane sözcüğü anlatmaya başladıklarında da elli kelimeyi anlamaktadırlar. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde kelimeleri bir araya getirmeye başlamaktadır ve sentaksları ise anlama ve ifade etme sürelerinde bazı farklılıklar söz konusu olsa da bu değişiklikler iki yaş civarında azalmaktadır. Buna rağmen anlama, ifade etmenin önünde yer almaktadır (Özer, 2012).

Çevrelerindeki uyaranlarla etkileşime girme eğiliminde olan erken çocuklar, doğal meraklarına dayanarak sürekli olarak arama yapar, etrafını izler ve araştırırlar. Çocuklara araştırma için doğal bir ortam sağlamak, yeni öğrenme yoluyla bilişsel şemalarını geliştirir. Ayrıca, çocukların olaylar, durumlar veya fenomenler üzerinde mantıksal ilişkiler kurmalarını ve sosyal çevrelerinde konuşulan dili anlamalarını sağlayarak dil farkındalığını artması sağlanmaktadır. Çevresel faktörler, çocukların anlama, dinleme ve mantıksal düşünme becerilerinin altyapısını oluşturmaktadır (Kandır, 2012).

2.6.1 Dilin bileşenleri

Çalışmalarda dilin üç bileşeni olduğu kabul edilmektedir. Bunlar; biçim, içerik ve kullanımdır. Biçim, anlamı iletmek için bir koddur. Sözcüklerin konuşma biçimi akustik, fonetik biçimlerle kodlanmıştır. İşaret temelli dil için biçim, görsel ve biçimsel hareket özellikleriyle kodlanmıştır. Bir deneyimler evreni olan içerik, belirli biçimlerdeki düşüncelerin, soyutlamaların ve kavramların sembolize edilmesidir. Kullanım bileşeni ise iletişim amaçları için dilin işlevlerini içeren pragmatik (edimbilgisi) bilgiyi içerir. Pragmatik, belli bir amaç için dilin sosyal bağlamında konuşma ve iletişim amacına uygun olanın bilgisidir (Topbaş, 2005).

Dilin doğası ve işleyişiyle ilgili sistematik araştırmalar temelde iki farklı düzeyde ele alınabilmektedir. Bu bağlamda dili ayrı bir sistem olarak inceleyen biçimci yaklaşımlar

ve dili sosyal etkileşim aracı olarak kabul eden işlevselci yaklaşımlar çerçevesinde dilbilgisinin fonolojik, morfolojik, sözdizimsel ve anlamsal olmak üzere dört temel bileşen etrafında toplanması önerilmektedir (Fromkin ve diğ., 2014).

Çocukların dili öğrenmesiyle birlikte filolojinin 5 bileşeni de aynı zamanda gelişmeye başlarlar. Bunların hepsi ayrı ayrı filolojinin temel elemanlarını oluşturdukları gibi birbirlerinden ayrı olarak gelişmezler (Otto, 2006).

2.6.1.1. Ses bilgisi

İnsan ses sistemi ve konuşma sistemi birçok farklı sesi üretebilmektedir. Fonetik, konuşma seslerinin sıralı ve sözdizimsel ilişkilerini belirleyen kuralları içerir (Yücel, 2009).

Sesbilgisi (fonoloji), kendi dillerinin fonetiklerini anadili konuşanların sözlüklerinde inceler; ayrıca sesbilgisi, hangi seslerin o dilin sistemine ait olduğunu, hangi seslerin o dilin sistemine dahil olmadığını, hangi seslerin bir araya gelip anlamlı sözcükler oluşturabileceğini açıklamaktadır (Fromkin vd., 2014: 224-225).

Sesbilimin dört alt bileşeni vardır. Bunlar bir dilde anlam iletme işlevi gören kısmi ses birimleri, bu ses birimlerinin birleştirilmesiyle oluşturulabilen heceler, ses birimlerinin hece ve sözcüklerdeki düzenleme kurallarına ilişkin ses birimleri ve anlam içeren integral birimler vurgu, melodi ve ton gibi işlevleri aktarmaktadır. (Topbaş, 2005)

Fonemler (sesbirimler), telaffuz edilmenin ve duyulmanın ötesinde zihinde anlaşılan soyut birimlerdir. Seslerin dilde nasıl sınıflandırıldığını ve bir dizide nasıl kullanıldığını gösterebilmektedirler. Kelimedeki bir sesi diğeriyle değiştirmek ve anlamsal bir değişiklik aramak, fonemin o dilin ses sistemine ait olup olmadığını gösterebilmektedir (Küçüksakarya, 2019).

Fonetik, bir dilin sahip olduğu sesleri ve bu seslerin yayılma sınırlarını, seslerin anlamlarını ve sıralarını inceler. Diğer bir deyişle fonetik, dilin ses sistemleri üzerine yapılan araştırmaları içermektedir. Seslerin nasıl birleşip onlarla anlamlı parçalar oluşturduğuna ve bu oluşanın nasıl gerçekleştiğine ilişkin ilkeler fonoloji alanında incelenir. Dil düzeninin hammaddesi olarak kabul edilen, tüm dillerde bulunan ve dilin en temel birimi olan fonoloji, bir dilin ana fonemlerinin birleşimidir ve kelimelerin dildeki sırası ve aksan yapıları ile ilgili kurallar olarak tanımlanmaktadır (İşlek, 2014).

2.6.1.2. Biçimbilgisi

Sözcük oluşumu için gerekli anlam birimlerini anlatmaktadır. Daha küçük anlamlı parçalara ayrılamayan bir kelime veya kelimenin bir parçası olan biçimbirim, en küçük anlam birimidir. Tager-Flusberg ve Zukowski'nin anlatımına göre morfoloji (morfoloji), tıpkı fonetik kuralların bir dilde oluşturulan ses dizilerini tanımlaması gibi, bir kelimedede anlamlı birimleri (morfemleri) bir araya getirme yollarını tanımlar (Savaş, 2006).

Kelimelerin içyapısını inceleyen dilbilimin bir alt dalı olarak tanımlanır. Biçimbilgisi (Morfoloji), sözlükteki kelime biçimlerinin ve biçimbirimlerinin oluşum süreçlerini inceler. (Haspelmath ve Sims, 2010). Çocuklar bir dili öğrenirken, o dildeki kelimeleri oluşturan birimleri bir araya getirmenin kurallarını öğrenirler. Biçimbirim, morfoloji ile ilgili en önemli en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır.

Çocuklar zihinsel becerilerini geliştirdikçe, dilleri de gelişir ve yeni edinilen her sözdizimsel ve biçimsel öge cümlelerin boyutunu ve karmaşıklığını etkilemektedir. Bununla birlikte yeni bir biçimbirim kazandıkça cümlelerin boyutu uzamaktadır (Korkmaz, 2009).

Biçimbirim, bir dilin içinde manaya sahip en küçük yapıdır. Biçimbirimler bağımlı biçimbirim ve bağımsız biçimbirim olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Bağımsız biçimbirimler, tek başlarına kelime yaratabilmektedir. Bağımlı biçimbirimler ise yalnızca kendileri kelime oluşturamamaktadır, diğer bağımsız biçimbirimler ile onlara eklenerek kullanılabilir. Biçimbirimlerin önüne ekleniyorsa önek, sonuna ekleniyorsa sonek ismini almaktadırlar (Topbaş, 2005).

2.6.1.3 Söz dizimi

Sözdizimi, kelimelerin cümleleri oluşturmak için nasıl bir araya getirilmesi ile ilgili bir kurallar sistemidir. Herhangi bir dilin konuşmacısı sonsuz sayıda cümle kurabilir ve anlayabilir; Ancak doğal bir dili konuşan kişinin, konuştuğu dilin sistemine ait tüm cümlelere sahip olamayacağı için cümle kurma konusunda kuralları olduğu söylenir (Fromkin vd., 2014).

Söz dizimi, bir dilde sözcük gruplarının hangisinin isim grubu ya da eylem grubu şeklinde oluşturulabileceğini belirlemektedir. Söz dizimi, bir sözce içinde yer alan sözcüklerin biçimsel olarak kurallı bir şekilde nasıl kullanılacağını göstermektedir (Korkmaz, 2009).

Dili etkin kullanmak için kelimelerin nasıl bir araya geldiğini ve anlamlı ifadeler oluşturduğunu bilmek gerekir. Dili etkin kullanmak için kelimelerin nasıl bir araya geldiğini ve anlamlı ifadeler oluşturduğunu bilmek gerekir. (Fodstod, Matson, Hess ve Neal, 2009).

Kelimelerin anlamlı ifadeler yaratmaya için nasıl bir araya geldiklerini bilmek dili etkili bir şekilde kullanabilmeyi gerektirmektedir. Söz dizimi, her dil sisteminde kelimelerin anlamlı anlatımlar ve tümceleri oluşturma nedeniyle nasıl bir araya geldiklerini anlatan dilbilgisi yapıları veya ilkeleri bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2009).

2.6.1.4. Anlam bilgisi

Anlambilim, morfemlerin, kelimelerin, söz öbeklerinin ve cümlelerin kullanılması, bunların anlamlarını ve anlamlarıyla olan ilişkilerini inceleyen dilbilgisel bir bileşendir (Fromkin vd., 2014).

Anlambilim, hem şemalar ve kavramları tanımlayan sözlü künyeleri hem de kavramların birbirleri ile olan ilişkileri ifade eden anlamsal bağlantıları anlatmaktadır. Hafızadaki kavramsal bilgileri düzenlemenizi sağlayan anlamsal bağlantılar, şemalar, bilişsel bir yapı şeklinde görülebilir. Bu korelasyonlar, yeni öğrenme durumlarını ve bilgileri hatırlamayı kolaylaştırmanın yanı sıra, önceden öğrenilen kavramların değerlendirilmesine ve düzenlenmesine yardımcı olur. (Otto, 2006).

Dil ile anlam açısından ilgilenen anlambilim, dil ile evrendeki nesnelere ve olayların gerçek bilgisi ile arasında bulunan ilişkiyi incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Vygotsky için, mana ve kavramsal bilginin gelişimi birbiriyle yakından ilişki göstermektedir (İşlek, 2014).

Anlambilimin kazanılmasıyla sözlü sembollerin veya sözlü kelimelerin anlamlarını öğrenmek mümkündür (Otto, 2006).

Anlambilim, kavramları ve şemaları ifade eden kelime etiketlerini veya kavramlar arasındaki bağlantıları ifade eden anlamsal bağlantıları ifade eder. Anlamsal ilişki-şablonlar- hafızadaki bilişsel bilgiyi organize etmeye yarayan kavramsal yapılar olarak kabul edilebilmektedir. Bu ilişkiler, yeni bir öğrenme durumunu ve bilgiyi hatırlamayı kolaylaştırmakta ve önceden bilinen olguların Değerlendirme ve düzenlemeye katkı sağlar (Owens, 2005).

2.6.1.5 Edim bilgisi

Edimbilgisi (Pragmatik), belirli bir amaç için sosyal bağlamda dilin işlevi ve iletişim amaçları için kullanım bilgisidir. Edimbilgisi, aynı zamanda günlük hayatın dili olarak da ifade edilmektedir (Topbaş, 2005).

Kelimelerin yorumlanması, konuşmacı ve dinleyici arasındaki iletişime ortak dünyasında kullanılan bilgiye, bağlama ve dilbilimsel birimlere bağlıdır. Bu nedenle, pragmatik soyut dil sisteminden ziyade doğal dil verilerinin incelenmesiyle ilgilendiğinden, sosyal ve iletişimsel terimlerle dil kullanımının pragmatik çalışmaların temelini oluşturduğu söylenebilmektedir (Küçüksakarya, 2019).

Kullanım bilgisi (pragmatik) geniş bir yelpazeyi kapsar (Savaş, 2006). Pragmatik, konuşma kurallarını öğrenmek, nezaket kurallarını öğrenmek ve hikâye gibi ayrıntılı ve birbirine bağlı bir konuşma üretimi sağlamak gibi üç bileşeni içerir (Howard, Williams, Lepper, 2010).

Dört temel bileşene ek olarak biçimci düzlemde anlamıyla kabul görmeye başlayan pragmatik (edimbilgisi) bileşen günümüzde grameri oluşturan bileşenler arasında kabul edilmektedir (Küçüksakarya, 2019).

Dil kullanım gelişimi; çocukların kendi arasında ve başkaları ile olan ilişkilerinde etkin bir konuşmayı nasıl kazandıklarıyla ilgilenmektedir. Dil kullanım bilgisi başlıca soruların yanıtlarını bulmayı amaçlamaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (İşlek, 2014):

- Birtakım fonksiyonların ilk görüldüğü yaş nedir?
- Çocuk bu işlevleri ne zaman kazanılır?
- Bu işlevlerin edinim sırasını ve hızını etkileyen faktörler nelerdir?
- Bireysel farklılıkların hangi çeşitleri görülmektedir?

Çocuk için hayatında önem taşıyan kişilerle yaşamış oldukları erken dönem sosyal etkileşimlerinin ürünlerinden biri olan dil ediniminin karşılıklı olması gerekmekte ve bu durum sık meydana gelmelidir. Çocuklar dili genellikle konuşarak öğrenmektedirler. Ebeveynler birçok çocuk için en önemli konuşma ortağıdır (Kaysılı-Keçeli, 2006).

Çocuklar, raporlama, soru sorma, talep etme, kutlama, isteği geri çevirme gibi konuşmaya dayalı işlevler için dili öğrenmelidir. Kaysılı-Keçeli'nin raporuna göre, iletişim sırasında dinleyici ile anlaşılacak konuşmacının görevi olabilir. Dil edinimi, insanlarla sosyal etkileşimlerin önemli bir ürünüdür. Bu konuşmaya dayalı ilişki iki taraflı olmalı ve sıklıkla meydana gelmelidir. Çocuklar konuşarak dili öğrenmektedirler. Çocukların geneli için konuşmanın kaynağı bir yetişkindir ve bu yetişkindeki ebeveynidir (Kaysılı-Keçeli, 2006).

2.6.2 Dil gelişimi

Çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde dil gelişimi önemli bir etkiye sahiptir. Dil geliştirmesinde, çocuğun kendini anlatmasına ve konuşma becerilerine katkıda bulunmak için bir dizi yapılandırılmış faaliyetler hazırlanabilmektedir. Çocuğun dil gelişimine yardımcı olacak bu faaliyetlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi, hem eğitim gördüğü programının desteklenmesi hem de evde anne-babalarıyla kaliteli zaman geçirmelerini adına önemlidir (Muslugüme, 2015).

Çocukların konuşmayı, öncelikle yetişkin konuşmasını taklit ederek öğrendikleri düşünülmektedir. Çocukların gelişimindeki aksaklıkları öğrenmede dil gelişimlerini bilmek son derecede önemlidir. Başkalarının dikkatini çekme, arzularını, duygularını ve düşüncelerini iletme, iletişim kurma çocuğun dil gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Aral ve diğ., 2000).

Dilbilimci araştırmacıları, 0-6 yaş aralığının çocukların dil edinebilmesi için önemli bir safha olduğunu belirtmektedir. Bu zamandaki çocuklar ilk başta doğal olarak evdeki aile bireylerinden ve etraflarından farklı kelimeler duyarlar. Duydukları bu kelimeler sayesinde dil edinimine başlamaktadırlar. Merkezi sinir sisteminin sağlıklı olması, akciğer, gırtlak, ses telleri, dişler, damak gibi ses ve konuşma organlarının tam ve işlevsel olması dil gelişiminin ön koşullarıdır. Tipik gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklarda dil edinimi kelime ve dilbilgisi yapılarının edinimin miktarı ve sırası farklı olmaktadır. Herhangi bir sebeple doğum sonrası işitmesini kaybeden ya da doğuştan duyma engeli olan çocuklarda dil edinimi çok zor hatta imkânsız hale gelmektedir (Tarcan, 2016).

Çocuk doğduğu ülkenin veya milletin ses düzenini ve oradaki ses niteliklerini kullanmakta olduğundan, çocukluğun ilk döneminin sonuna süreklilik göstermektedir. Bu durum daha sonraki zamanlarda başka ülkelerde yaşayanlara ve başka toplulukla

has sesler çıkarmak çok zorlaştırmaktadır. Bu nedenle belli bir yaşa geldikten sonra (çocukluk dönemi) yabancı dilleri doğru telaffuzla öğrenebilmek çok zor olmaktadır (Çiçek, 2002).

Yaklaşık dokuz aylıkken, çocuk iletişimsel bir işlevi gerçekleştirmek için çeşitli formlar kullanmaya başlamaktadır. Araştırmalar, iletişim işlevlerinin sözlü dilin gelişmesinden önce olduğunu belirtmektedir. 2 yaşına kadar, konuşmaya dayalı fonksiyonlar farklı tarzlarda gösterilmektedir. İlk zamanlarda bebek, bakışları, hareketleri, hareketleri ve sesleri harmanlayarak iletişim işlevlerini ifade etmektedir. Bağlamsal ipuçları, birincil bakıcının iletişim işlevlerini anlamasında önemli bir rol oynamaktadır. Giderek artan bir şekilde, bu erken iletişim işlevleri dil biçimleri aracılığıyla elde edilmektedir. Çocukta iletişim fonksiyonları şifreleri artar ve sosyal çevrenin ve bu ortamlardaki etkileşimlerin çokça farkına varmaktadır. Okul öncesi yıllarda çocuklar, mevcut bağlamdan uzaklaşan nesnelere ve olayları tanımlamayı öğrenirler. Mevcut ortamda olmayan nesnelere, geçmiş ve gelecek hakkında konuşurlar. İhtiyaçlarını ifade etmek, soru sormak ve cevap vermek için dili etkili bir şekilde kullanmaktadırlar (Kaysılı-Keçeli, 2006).

Okul çağı öncesi zamanlar, çocuklarda temel dil becerilerinin edinildiği zamanlardır. Bebeğin ilk sözcükleri söylemeden yüz ifadeleri ve seslerle iletişime geçtiği dönem söz öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bebekler doğuştan dil gelişimleri için donanımlıdır ve çevresindeki sesleri duyma konusunda son derece hassas olmaktadır. Bebekler doğduktan kısa bir süre sonra çevreden gelen seslerin arasından insana ait sesi bilirler ve bunun yanında annelerine ait sesi bile ayırabilmektedirler (Erbilgin, 2016).

Durukan ve Türkbay (2008)'ın raporuna göre; Bates, bilinçli olan iletişim, çocukta yaklaşık dokuz aydan itibaren olduğunu belirterek, üç temel özelliği buna göre açıkladı: Birincisi, bir nesne ile iletişim kurulan kişi arasındaki görüş değişikliği olan ortak odak noktasının belirlenmesi; İkincisi, çocuğun ifade etmek istediğini diğer tarafa söyleyene kadar yüz ifadeleri veya anlamsız seslerle ifade etmeye devam etmesi ve sonuncusu, çocuğun bilinçli iletişim gayretleri esnasında çıkardığı harflerin giderek her gün konuşulan dil kalıplarına ya da tanıdık seslere benzemesi olmaktadır. (Durukan ve Türkbay, 2008).

Dilbilimciler, dilin kazanılmasında erken çocukluğun önemini ve her ne sebeple olan dil gelişiminde gecikmenin hayatın tamamını etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca çocukların bu alandaki zihinsel ve dil gelişimleri olmadan hazırlanan okul öncesindeki eğitimin programlarının katkılarının tahmin edildiği kadar gerçekleşmeyeceği söylenmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003).

2.6.2.1. Dil kazanım dönemleri

Bebek doğum öncesi anne karnından itibaren çevresindeki sesleri duymaya başladığından dolayı doğduktan sonra duyduğu sesleri yadsımamakta ve dille ilgili bazı ön bilgilere sahip olarak doğmaktadır (Kurt, 2014).

Çocuklarda dil edinimi dönemlerinin incelenmesi sırasında, dil sisteminin unsurlarından biri olan fonoloji üzerine araştırma yapılmalıdır. Fonoloji, bir dilde konuşma seslerinin sözdizimsel alakalarını oluşturan unsurları kapsamaktadır. Fonolojide, seslerin anlamlı parçalar oluşturmak için nasıl bir araya geldiğine ve bu oluşumun nasıl gerçekleştiğine dair kurallar incelenmiştir (Capone, 2010; Yılmaz, 2009).

Fonoloji, bir kelime öncesi iletişim aşaması, bir kelime öğrenme aşaması, bir kural öğrenme aşaması ve bir ses bilgisi farkındalık aşaması gibi evrelerden oluşmaktadır (Muslugüme, 2015).

Kelime öncesi iletişim aşaması, beş bölümde incelenmektedir. Bunlardan ilki 0-6 ay arası olan zamandır. Bu dönem sesleme, gıgıldama ve genişletme bölümlerinden oluşmaktadır. İkincisi ise 6-12 aylık dönemdir. Bu dönemin sonunda bebekler anlamlı kelimeleri sesleri bir araya getirerek oluşturabilmektedir. Bu dönem içinde mırıldanma (babıldama/jargon) ve mırıldanmaların tekrarı evreleri bulunmaktadır (Tetik, 2015, s.29-33). Çocuklar kelime kazanmaya bu dönemin sonunda başlamaktadırlar. Çocuğun ilk kez dil etkinlikleriyle tanıştığı bir dönem olmaktadır. Birinci ayda bebekler yalnızca ağlarlar ve çeşitli sesleri çıkarmaktadırlar. Ağlamak, yeni doğmuş bir bebeğin için ilk çıkardığı sestir. Çocuk istemsiz sesler çıkartır, bu doğumdan itibaren istemsiz bir harekettir. Ağlayarak çevre ile iletişim kurmaktadır. Gevezelik, bebeğin sesli ve sessiz harflerden oluşan seslemleri söyleyebildiği evre olmaktadır. Bu aşamada bebekler çok fazla ses çıkarır ve ebeveynlerin tepkisine göre bunları tekrarlar. Çoğu gevezelik anlamsızdır. Aslında Chomsky'ye göre bu dönemde olan bebekler bütün dünya dillerindeki bütün sesleri çıkartmayı başarabilmektedirler (Tümkaya, 2008).

Kelime öğrenme aşamasının başında sözcük öğrenme yavaş ilerler. 12-15 aylık olduğunda çevresinde konuşulan dile maruz kalan çocuk, ses hazinesini daha hızlı bir

şekilde geliştirmektedir. Bu evre dil kullanımının başlangıcı olarak da kabul edilmekte olup, ünlü ve ünsüz sesler, seslemler ve vurgulamaların alt yapısı da bu dönemde oluşmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Vurgulamayı soru sormada, seslenmede ve çeşitli duygularını ifade ederken kullanmaktadırlar. Genelde kelime öğrenme 15-18 aylar arasında olurken, 18-24 aylar arasında bu kelimeleri farklılaştırmakta ve çeşitlendirip çoğaltmaktadırlar. Ses bilgisel gelişimleri sistematik hale gelmekte olup, iki yaşındaki bir çocuk sessiz harfleri bir yetişkin birey gibi kullanabilmektedir. İki yaşını doldurduktan sonra sesli ve sessiz harflerin kullanımı fazlalaştıran çocuk, her gün yeni sözcükler dağarcığına katarak öğrenmesini de hızlandırmaktadır (Akpınar Dellal, 2011). Çocuğun iletişim halinde olduğu ebeveynler de öğrenme gelişimini etkilemektedirler.

Kural öğrenme aşamasında, objelerin isimlerini öğrenip yetişkin bireyler gibi kurallı cümleler kurmaktadırlar. Sıfat ve eylemleri isimlendirme konusunda zorlanan çocuklar nesnelere birbirlerine benzemesi durumunda da birtakım güçlükler çekmektedir.(Akpınar Dellal, 2011). Dört yaşını tamamlayana kadar çocuklarda, yetişkinlerin kullandığı ses sistemini sağlamaları tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Bu nedenle 24-48 ay arasında elde edilen ilk seslerin daha sonra edinilen seslerin yerini aldığı iddia edilmektedir. Ses birimlerin tam anlamıyla kazanımı 0-8 yaş arasında olmakta ve çocukların kelime hazinesi günden güne fazlalaşmaktadır (Temel vd., 2014; Tetik, 2015).

2 ve 3 yaş dönemi, çocuğun sözcük dağarcığının hızlıca fazlalaştığı bir dönem olmaktadır. Çocuk 3 ila 4 sözcüklük cümleler oluşturur ve 2 yaşına kadar yaklaşık 250, üçüncü yıla kadar 1000 kelimeye kadar kelime hazinesine sahip olmaktadır (Aşıcı, 2004; Kolb ve Fantie, 2008).

3 ve 5 yaş döneminde çocuklar soruyla karşılaştıklarında olması gereken yanıtı verip, konuştuğu sırada konular arası geçiş yapabilmektedir. Kendi kendine soru sorup cevap vererek sorunları çözmek veya almak istediği yanıtlara ulaşmak için kendiyile konuşabilmektedirler. Bir düşünceyi cümleye indirip "neden" diye sorabilmektedirler (Kolb ve Fantie, 2008).

5-6 yaş dönemine geldiğinde çocuklar dili kullanmakta pek sorun yaşamaktadır. Pasif yapıda cümleler kurabilmektedirler. "Çünkü", "bu nedenle", "sonra", "ama", "sadece", "hala", "henüz", "zaten" vb. kelimeleri yardımıyla duygularını ve fikirlerini ifade edebilmektedirler (Aşıcı, 2004; Kolb ve Fantie, 2008).

Sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık aşamasında ise kendi dilinin kurallarının, ses biçimlerinin farkında olmakla birlikte, sözlü dilin yazı diline nasıl aktarılacağı konusunda bazı sağlam bağlantılar ve kavramsal bilgiler kazanmaktadır (Bee ve Boyd, 2009). Çocukların karmaşık ses hareketlerini yönetebilecek yeterliliğe sahip olmaları yaklaşık 5-6 yaşlarında olmaktadır. Okuma ve yazmada karşılaştıkları yeni sözcüklerle değişik yapıya sahip karmaşık seslemler uzun kelimeleri bu yaşlardan sonra yaratabilmektedirler (Muslugüme, 2016, s.12; Temel vd., 2014).

2.6.2.2. Dil gelişimini etkileyen faktörler

Dil gelişimi aşamasında, çocuğun konuşma öncesi ve konuşma aşamalarında nasıl yaşayacağını veya çocuğun kelime hazinesini oluşturan kavram edinme sistemlerini ne kadar harekete geçireceğini belirleyen unsurlar olmalıdır. Bu nedenle farklı yaşam koşullarına sahip çocukların dil gelişim aşamaları farklıdır. Tüm çocukların parmak izlerinin birbirine benzememesi gibi evrensel olarak söylenebilecek bazı gelişim aşamaları, her çocukta farklı zamanlarda ortaya çıkar (Özyürek, 2005). Bu dil gelişimini etkileyen faktörler cinsiyet, sosyo-ekonomik koşullar ve sosyal çevre, medya-televizyon ve bilgisayar, sosyo-kültürel seviye, katılım ve çevre, kardeş sayısı, aile hayatı olarak ayrılmaktadır.

Kişisel farklılıkları yaratan ve dili etkileyen faktörler göz önüne alındığında, cinsiyet ve dil gelişiminde önemli bir gelişme olmadığını açıklayan bir dizi araştırma sonucunda kızların dil gelişiminin erkeklerden bir kat daha iyi olduğu görülmektedir (Temel, 2000).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişim seviyesine etki eden faktörlerden biri de cinsiyet faktörüdür. Kültürden kültüre farklılık oluşturan kızların mı erkeklerin mi kalburüstüçlüğü hususu kültürden kültüre farklılık oluşturan bir etmen olarak önümüze çıkmaktadır. Çocukları kız ve erkek olarak kıyasladığımızda kız çocuklarının ayrıntılı ve karmaşık cümleler kurduğu; konuşmanın ölçüsü, konuşmanın uzunluğu ve kullanılan kelime farklılığının fazlalığı incelenen araştırmalarda belirtilmektedir (Aral, 2001; Yavuzer, 2000).

Sosyo ekonomik koşullar göz önüne alınarak yapılan çalışmalar neticesinde, erken dil kazanımı ve konuşmanın akıcılığının yararlı biçimde olmasını çocukların sosyoekonomik düzeylerinin iyi olması sağlamakta olduğu görülmektedir. Anne ve babalarıyla kaliteli vakit geçiren çocukların dil gelişimleri hızlıdır. Yaşanılan ortamın

rolü çocuğun dil gelişiminde büyük etki ettiğinden sosyoekonomik koşulları iyi olan anne babaların bu noktaya dikkat ettikleri ve bunun sonucunda çocuklarının hızlı ve muntazam konuştukları tespit edilmektedir. Sosyoekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük olan ailelerdeki kitap okuma oranı az olup, çocuklarına daha az kitap okudukları tespit edilmiştir (Işıkoğlu Erdoğan, 2016). İfade etme konusunda yönlendirilerek, fazla uyarana maruz bırakılan çocukların dil kazanımları olumsuz şekillenmektedir (Çat Şahin, 2009).

Televizyonun çocuk gelişimi üzerinde çok büyük etkisi vardır. Bebekler ve çocuklar, ses ve görüntünün uyumu, çok fazla hareketli ve hızlı geçişler, çekici renkler, ses efektleri ve müzik gibi ilginç nedenlerle TV izlemektedir (Brown, 2011; Günaydın, 2011). Çocukların erken çocukluk döneminde TV akışındaki çizgi filmler büyük bir yer tutar. Çocuklar, yetişkinlerin izledikleri programları ebeveynlerini taklit ettikleri için izledikleri için, ebeveynler televizyon akışlarını çocukların aylık gelişimlerine göre belirlemeye ve çocukları uygun zamanlarda ve ebeveynlerinin gözetiminde izlemeye özen göstermelidir (Ercan, 2020).

Yapılan çalışmalarda sosyal kültürel düzey ile dil gelişimi arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de çevrenin ekonomik ve eğitim düzeyidir (Selçuk, 2004; Temel, 2000).

Kalıtım, kişisel değişiklik oluşmasında kritik bir rol üstlenir. Çocuklar, anne ve babalarından gelen genlerin ve kromozomların aracılığıyla dünyaya belirli genetik hususlar barındırarak dünyaya gelmektedir. Çocukların dünyaya gelirken anne ve babalarından aldıkları genlerin % 99,5'i bütün insanlarda benzer durumları kapsamaktadır. Ancak % 0,5'i insanların birbirinden farklı ve bir büyümelerine sebep olanları insana geçirmektedir (Jontson, 2005; Altun ve Erden, 2006). Genetik unsurlar için önemli bir görevi olan dil gelişimi, bebeklerde çeşitli biçimlerde konuşma davranışına ilgi duyma ve karşılık gösterme eğilimiyle başlamaktadır. Bebeklerin mimik ve ses yoluyla olan etkinliklere cevabına çoğunlukla genetik unsurların etki ettiği düşünülmektedir. Bu davranışların temelini Konuşmaya özgü nörolojik uyumlu özellikler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar, kişilerin mimik ve mimiksel etkinlikleri ile ses ve vokal etkinliklerini işlemeye yönelik örnek sistemleri sağladığını meydana çıkarmaktadır (Lee, 2006).

Dil gelişiminde etkili olan etmenler literatürde sıklıkla vurgulanmıştır. Bunlar aşağıdaki gibi verilebilir (Karacan, 2000):

- Genetik
- Fizyoloji
- Algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim
- Fiziksel ve ruhsal durum
- Anne-çocuk etkileşimi ve sosyal çevre
- Cinsiyet
- Aile yapısı ve aile içinde iki-dil durumu
- Sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel etmenler

2.6.2.3. Tipik gelişim gösteren bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi

Çocuklarda konuşma öncesinde dil öncesi iletişim kurma yeteneği gelişmektedir. Bu dönem sağlıklı gelişimi olan bebeklerde 0-18 aylık dönemi içermektedir. Dil gelişiminin önemli bir yordayıcısı olan amaçlı iletişim konuşma öncesi evrenin önemli safhalarından biri olduğunu kabul edilmektedir.

Çocukların iletişime girdiği kişilere anlatmak istediğini anlatabilme konusundaki yeterliliğin artması ve iletişime geçmesi konusunda daha karmaşık ve sohbete dayalı anlamlar kullanmayı öğrenmesi belirli evrelerden geçmesini gerektirmektedir. Bu zaman zarfında, annenin bebeğin yaptığı hareketlere anlam vermesi ve bunlara bağlı olarak sosyal aktiviteler annenin dikkatini bebeğinin odağının yöneltmesine bağlı etkinliğin önemli bir noktası olmaktadır (Tomasello, 2001).

Bebek ve anne ya da bebeğin ona bakanla arasında olan yüz yüze olan iletişimdeki hareketler, bebeğin doğumundan sonra olan ilk aylardaki iletişimin bir özelliğidir. Bu dönem ikili bir aşama olarak tanımlanmaktadır. 6 ay sonrası itibariyle bebekler nesnelere dikkat ederler ve 6-18 aylar arasında birbirleriyle olan iletişim artarak üçlü etkileşim haline dönmektedir. İkili olarak etkileşimden üçlü olarak etkileşime geçmedeki değişiklik obje, obje farkındalığı, bireyle etkileşim halinde olmak ve bireyin varlığı bilincine ilişkin alakanın fazlalaşması ve bütünleşmesi sonucu oluşmaktadır (Turan, 2012).

Bebekler başta yüz hareketleri, seslerin birleştirilmesi gibi hareketlerle iletişimlerini gerçekleştirmektedirler. Bebeğin iletişimini doğru bir şekilde öğrenmeye başlamasında birincil bakıcı olan kişinin bağlamsal ipuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Zamanla bu iletişim dil formlarıyla gerçekleştirilmektedir (Kaysılı-Keçeli, 2006).

Bilinçli bir şekilde yapılan iletişimin dokuz ay civarında başladığı belirtilmiş ve bu durumun 3 önemli özelliği olduğu belirtilmiştir. Bunlardan ilki göz temasının nesneden iletişim halinde olan kişinin arasında gerçekleşmesi, ikincisi bebeğin isteklerini karşı tarafa anlatana kadar yüzündeki ifadeyi sürdürebilmesi ve üçüncüsü ise çocuğun bilinçli olarak ortaya çıkarttığı seslerini zamanla günlük konuşma biçimlerine benzetmesidir (Durukan ve Türkbay, 2008).

İletişim ve dil öğrenimi için bebeğin, yetişkinle beraber bir nesne üzerinde odaklanması önemli bir şarttır. Bebeklerin dikkati 3-4 aya kadar kendi vücudu ve hareketleri ile kısıtlıdır. Bebek ilgilendiği nesneye odaklandığında, yetişkin, sesini yükselterek, abartılı bir ses düzeyinde, yüz şekli ve göz temasını sağlayarak, suratını bebeğe yakınlaştırması ile onun ilgisini üzerine çeker. 4. ay sonunda bebek seviyesinde başka bir kişiye bakabilmekte, onu izleyebilmekte ve tanıyabilmektedir. Böylece ebeveynler bebeğin dikkatini etraftaki objelere ve durumlara yönlendirebilmektedir (İşlek, 2014).

Çocuklar tarafından üretilen kelimelerin yarıya yakını iki kelimeli anlatımlardan oluştuğunda, kullandıkları 2 kelimeli anlatımları harmanlayarak ya da genişleterek üç veya dört kelimelik cümleler yaratabilmektedirler. (Ege, 2007). 3 kelimelik kelimeler (özne-nesne-fiil) ve (özne-tamamlayıcı-fiilden) oluşur. Çocuklar üç kelime söyler cümle ögesini iki kez kullanmak ve genişletmek. İki yaş civarındaki çocuklar, üç kelimeli kelimelere benzer yöntemler kullanarak dört kelimelik ifadelerini oluştururlar. Çocuklar dörde kadar kelimelik cümlelerle konuşmaya başladığında, Kelimelerin içeriği de karmaşıklaşmaya başlıyor. Çocuk kurduğu cümleler artık yetişkinler tarafından kullanılan cümle yapılarını yansıtmaktadır (Özer, 2012).

2.6.2.4. Gelişimsel gecikmesi olan çocuklarda dil gelişimi

Gelişimsel gerilik, bireyin gelişim aşamalarını olması gerektiği zamanda yapamaması olarak tanımlanmaktadır. Gelişimin sürecinde süregelen birincil ya da ikincil olan gecikmelerdir. Ulutaşdemir' e göre gecikme, bir ya da daha çok alanda meydana gelebilir. Örnek verecek olursak, büyük ve küçük kas motoru, dil, toplumsal ve düşünme yetenekleri. Gelişimsel gerilik, kalıtsal nedenler (Mongolizm gibi) ya da gebelik veya doğum zorlukları (erken veya enfeksiyonlar) gibi çok fazla değişik neden vardır (Ulutaşdemir, 2007).

Down sendromu kalıtsal sebepli gelişimsel bir geriliktir. İlk olarak İngiltere’de 1886 tarihinde özel bir zekâ geriliği olarak anlatılmaktadır. Mongolizm ya da trizomi 21 adıyla da anılan kromozomların bozuk olması durumu, doğumların binde birini etkileyen kromozom anormallikleri sonucunda oluşmaktadır. Down, zihinsel engele sebep kalıtsal sendromların arasında en çok tanınan ve en sık rastlanılan rahatsızlıktır (Owens, 2001).

Dil öncesi Down sendromlu çocuklar, zekâ yaşına bağlı olarak dil yoluyla ifade edilemeyen isteklerin gösterilmesinde gecikme yaşamaktadırlar. Bu çocuklarda diğer tarafa dileklerini ifade etmek sağlıklı gelişmeye sahip çocuklara göre az sıklıkta rastlanmaktadır. Bilişsel gelişim düzeylerine göre kelime sayısı gelişimi de beklenenden düşüktür. Down sendromuna sahip çocuklar için yeni kelimeler öğrenmek ile diğer kavramsal yeteneklerin edinilmesi arasındaki fark yaşla birlikte artar. Bununla birlikte, kelime hazinesi Down sendromlu çocuklar arasında genişliği bakımından bireysel farklılıklar vardır. Down sendromuna sahip çocukların anlatımlarının anlaşılabilirliği, sağlıklı gelişim gösteren çocuklara göre çok daha azdır ve tüm hayatları boyunca bu sorun devam etmektedir. Down sendromuna sahip çocukların bu alanındaki zorluklar ve kişisel farklılıklar, kavramsal bozukluklar, bir kas sorunu olan hipotoni, ince motor becerisi ile alakalı olmaktadır. Problemlerin ses sistemindeki anatomi ile ilgili farklılıklar ve duyma yitimi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Acarlar, 2006).

Disleksik çocuklarla yapılan çalışmalarda, fonolojik farkındalık becerilerini kullanarak öğrenmeyi amaçlayan üstbilişsel stratejilerin ve dolaysız öğretim ile konuşmanın farkını anlama becerisine bağlı olan eğitim sistemlerinin etkililiği ortaya konmuş; fonetik farkındalık becerisi öğretiminin zihinsel engele sahip çocukların okuma öğrenmeye hazırlık ve okuma yetenekleri üzerindeki tesirini değerlendiren kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Gül, 2006).

2.7 Sesbilgisel Gelişim

Konuşma dilinin anlambilimsel, sözdizimsel ve pragmatik bileşenlerine kıyasla, sesbilgisel gelişimi daha karmaşık beceriler ve daha somut beceriklilik gerektirir. Bu durum sesbilgisinin iki uyumlu ama ayrılabilir boyutu olan sesletim yeterliliği ve sesbilgisel yeterliliğidir. Sesletim yeterliliği, bir kişinin belirli bir dile ait konuşma seslerini alma ve konuşmaya dâhil olan organların tutarlı ve uyumlu hareketleriyle

doğru bir Şekilde telaffuz etme yeteneğidir. Sesbilgisel yeterlilik ise, sesbirimlerinin kurallara uygun olarak dil bağlamında kullanılmasını iÇermektedir (Topbaş, 2002).

Goad ve Ingram (2002), bağımlılığı uÇ farklı baŐlıkta ele almıŐlardır. Bunlar performans farklılıkları, dilsel farklılıkları ve Çevresel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır (Topbaş, 2002).

Performans farklılıkları Çocuklardaki iewiczme modellerinin ayırımını sağlayan genetik farklılıklarının etkisini ifade etmektedir. Dilsel farklılıklar herhangi bir dilin edinimine etkide bulunan dile iewicz kısıtlamalardır. Bazı dillerdeki fonemik yapılar, fonolojik bilgi ve telaffuz zorluklarına bağlı olarak farklılık gcesterebilir. Çevresel farklılıklar ise Çocukların maruz kaldığı işitsel girdilerdeki farklılıklara dayalı olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda belirli bir fonem bir Çocuk tarafından diğerine gcestere daha Çok sıklıkla duyulabilmekte olup, bu durum da o fonemin kazanımını basit hale getirmektedir (Topbaş, 2002).

2.8 Sesbilgisel Farkındalık

Sesbilgisel (fonolojik) farkındalık, basitŐe farklı sesleri ayırt etme yeteneği olarak ifade edilmekte olup, Turan ve Göl (2008), Çocukların sesbirimleri bilinÇli bir Şekilde kullanma becerisi ve gcnlük konuşma sırasında veya bir metni okurken ses birimlerinin dizeni ve nitelikleri konusundaki farkındalıkları olarak tanımlamaktadır. Anthony ve Francis (2005) ise fonolojik farkındalık becerilerini kişinin odaklandığı kelime dağarcığının boyutuna bakılmaksızın, bir kişinin dilindeki sesleri tanıma, ayırt etme ve işleme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Araştırmalar, fonolojik farkındalık becerisinin okuma performansı iÇin gcnlő bir beceri olduğunu gcestermektedir (Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014).

Modern hayatın iewiczli bir gerekliliği olan okuma aynı zamanda okul hayatının temel bir becerisi olmaktadır. Okumayı iewicznen bir Çocuk okul kariyerinde iewiczli bir başarı elde etmektedir fakat bazı Çocuklar okumayı iewiczme aşamasında birtakım zorluklarla karŐılaŐmaktadırlar. Bu yuzen yapılan araştırmalar bu konunun uzerinde odaklanmış ve okuma becerisinin kazanılmasında sesbilgisel farkındalık uzerine yođunlaŐmıŐtır. Őnkő okumayı iewiczmenin temeli sesbilgisel farkındalığa dayanmaktadır (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002).

Fonolojik farkındalık, erken okuryazarlık kavramının gelişmesine paralel olarak, literatürde 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında ortaya çıkmaya başlamıştır. 1990'lara gelindiğinde ise bu becerinin okuma-yazma, eğitim, konuşma ve dil bozuklukları ile ilgili olduğunu gösteren çalışmalarla klinik psikoloji uygulamaları bir disiplin olarak incelenmeye başlanmaktadır (Gillon, 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini kazanması, ileriki yıllardaki okuryazarlık konusundaki başarısı ve daha da geniş anlamda okul başarısı açısından oldukça önemlidir. Okul öncesi çağın fonolojik farkındalığı ilkökul yıllarında okuma hızı, akıcı okuma ve anlama becerileri açısından orta veya güçlü bir yordayıcı olduğunu gösterir (Oudeans, 2003; Erdoğan, 2012).

Sesbilgisel farkındalık kavramı; genellikle alfabedeki harflerim konuşma sesleri ile ilişkisi ya da genel yazı farkındalığı ile karıştırılabilmektedir. Sesbilgisel farkındalık maddeleri yazıyı içermemektedir. Sesbilgisel farkındalık maddeleri, bir çocuğun sözel olarak ifade edilen bir sözcükteki sesleri manipüle edebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle sadece sözel uyarana ihtiyaç vardır. Sesbilgisel farkındalık becerisi okul öncesi dönemden itibaren başlamakta, okulun ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuma sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren nitelikli bir eğitim almaya başlayan ve aynı zamanda yeterli dil gelişim düzeyine ulaşmış çocuk, ilkökula başladığı zaman okuma ve yazma becerisini kazanmada daha avantajlı olacaktır (Yücel, 2009; Turan Gül, 2008; Deniz Kaan, 2006).

Fonolojik farkındalığı geliştirmek; yakın zamandaki hafızada fonolojik bilgiyi depolamak için fonolojik kodlama ve uzun süreli bellekten fonolojik bilgileri geri çağırmak için fonolojik bellek gerekmektedir. Literatürde, fonolojik kodlama, verilen sayı dizilerinin hatırlanmasıyla ölçülür ve fonolojik bellek, rengin, sayının veya herhangi bir şeyin hızlı isimlendirilmesiyle ölçülür (Gillon, 2007).

Fonolojik farkındalık edinimi, dil hakkında iki tür bilginin öğrenilmesini içermektedir. Bunlar kelimelerin seslemlerden daha küçük ses birimlerine ayrılabilceğini öğrenmek ve ayrı olarak sesbirimleri öğrenmek olarak belirlenmektedir (Gillon, 2005; Torgesen ve Mathes, 2000).

Yapılan araştırmalarda ses bilgisi ve seslerin birbiri ile ilişkisinin okumayı öğrenmedeki etkilerinden bahsedilmekte ve sonunda okuma ve sesbilgisel farkındalığın arasındaki güçlü ilişkileri ortaya koymaktadır. Bu konu da okuma ve

sesbilgisel farkındalığın arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Albeyoğlu, 2021; İslamoğlu Külte, 2019).

2.8.1 Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi

Dilsel uyaranların az olduğu genler, aile ve okul ortamı, sözel dil ve işitme bozuklukları, zekâ geriliği, ana dilin farklı olduğu yerlerde başka bir dil veya lehçe kullanılması fonolojik farkındalık becerisini olumsuz etkileyebilir (Byrne ve diğ., 2005). Çocuklar zamanla kelimelerin küçük parçalarına karşı daha hassas hale gelmektedirler. Çocuklar ilk ses ve kafiyeleri anlayıp yönlendirme yapmadan önce seslemleri anlayıp onları manipüle edebilmektedirler. Bunun yanında fonolojik bilinç becerileri ile ilgili görevlerin hiyerarşik bir sırayla yerine getirildiğine dikkat çekilmektedir (Anthony ve diğ., 2003).

Yaşla birlikte ilerleyen fonolojik becerilerinin aşamalı ilerleyişi olarak sıralanması şu şekilde olmuştur (Paul, 2001):

- Kafiye yapma yeteneği
- Kelimeleri seslemlerine göre ayırabilmek
- Kelimelerin başındaki sesleri aynı olanları bilebilmek
- Kelimeleri sonundaki sesleri aynı olanları bilebilmek
- Bir kelimedeki seslerin sayısının hesaplanması ve ünsüz-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz yapıdaki kelimeleri ayırma
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırma
- Kelimeyi oluşturan harfleri yönlendirebilmek

Dilin alt yapılarını yansıtan fonolojik bilinç yeteneği; cümledeki kelimeleri ayrı ayrı duymak, kelimedeki seslemleri, seslemdeki ilk sesi ve kafiyeli kısımları ve son olarak sesbirimlerin tanınması olarak belirlenmiştir. Buna bağlı olarak fonolojik bilinç; kelime farkındalığı, kafiye farkındalığı (İngilizce için birinci ton kafiye farkındalığı), hece farkındalığı ve fonem farkındalığı olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Albeyoğlu, 2021; İslamoğlu Külte, 2019).

Erken dönemde çocukların yeterli fonolojik farkındalığı becerilerinin, harf-ses dönüşümlerini okumaya ilk başladıklarında, bu becerilerde güçlük çeken akranlarına

göre daha başarılı bir şekilde gerçekleştireceği düşünülmektedir. Bu harf ses dönüşümlerinin özellikle Türkçe gibi şeffaf imla içeren dillerde daha kolay kazanılması beklenmektedir. Böylece Literatürde fonolojik bilgi ve becerilerin farklı dillerde okuma üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, bu becerilerin okumanın yapıldığı dilin dilsel (imla ve fonolojik) özelliklerine göre farklı etkileri olduğu da belirtilmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2012).

Konuşulan dilin kullanımının ve anlama durumunun aksine, sesbilgisel farkındalığın kendinden gelişemeyeceğini bilmek önemli olmaktadır. Doğrudan öğretilmediği sürece birçok çocuk bu beceriyi geliştiremez. Pek çok araştırmacı, sesbilgisel farkındalığın doğumdan itibaren gelen bir yetenek olmadığını ve birtakım deneyimlerle elde edildiğini söylüyor. Fonolojik farkındalık öğretilmedikçe öğretilmediğinden ve bu yetenek okuma yeteneği için önemli olmasından dolayı, pek çok araştırmacı, başlangıç okuryazarlık eğitiminin ön şartı olarak fonolojik farkındalık eğitimini önermektedir (Rubba, 2004).

Hempenstall (2003) sesbilgisel farkındalık sürecinde şu görevlere önem vermektedir:

1. Kelimelerin birleşerek tümceleri meydana getirdiğinin,
2. Kelimelerin uyaklı olabileceğinin
3. Aynı ses ile başlayan kelimelerin olabileceğinin
4. Aynı ses ile biten kelimelerin olabileceğinin
5. Ortasında aynı sesin olduğu kelimelerin olabileceğinin,
6. kelimelerin hecelere bölünebileceğinin,
7. Kelimelerin aynı sesle başlayıp bitebileceğinin,
8. Kelimelerin seslere ayrılabilabileceğinin,
9. Kelimelerden bazı sesler çıkartıldığında yeni kelimelerin oluşabileceğinin,
10. Kelimeleri oluşturabilmek için sesleri birleştirilebileceğinin,
11. Kelimeleri seslere ayırabileceğinin farkına varmadır.

2.8.2 Sesbilgisel farkındalık öğeleri (düzeyleri)

Fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi, bireysel ve çevresel farklılıklar nedeniyle her çocukta farklı oranlarda ortaya çıkabilmektedir. Dilsel uyaranların az olduğu

genler, aile ve okul ortamı, sözel dil ve işitme bozuklukları, zekâ geriliği, ana dilin farklı olduğu yerlerde başka bir dil veya lehçe kullanılması fonolojik bilinç becerisini olumsuz anlamda etkileyebilmektedir (Byrne ve diğ., 2005).

Bir kelimenin seslem yapısı, uzamsal veya fonemik yapısı ile tanımlanabilir, ayrıca fonolojik farkındalık, seslem farkındalığı, ilk kafiye farkındalığı ve fonemik farkındalık ile tanımlanabilir (Yücel, 2009).

2.8.2.1. Hece farkındalığı

Hece farkındalığı (bilinci), kelimelerin daha küçük parçalardan, seslemlerden oluştuğunun farkına varılmasıdır. Hece farkındalığının bir çocuk tarafından yapılabilmesi için, kelimeler telaffuz edilirken vurguya dikkat etmek ve her hecede bir sesli harf olduğunu anlamak gerekir. Hecelerin daha az belirgin olduğu ortamlarda büyüyen çocuklara göre heceler arasındaki sınırların net olduğu dilsel ortamlarda büyüyen çocukların farkındalıklarının daha erken ve daha kolay kazandıkları görülmektedir (Albeyoğlu, 2021; İslamoğlu Külte, 2019).

Akyüz (2016) tarafından çocukların erken okuma-yazma kabiliyetleri üzerine yapılan kesitsel bir çalışmada, çocukların diğer fonolojik farkındalık görevlerine göre en çok hecelere ayırma görevini yapabilecekleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bakılacak işler kelimeyi hecelere/parçalara bölmek, parçaları saymak, sıralı ve karışık verilen heceleri birleştirmek, heceleri değiştirmek ve parçaları atmadır (Gillon, 2007). Bu işler kendi içinde karmaşık hale gelmektedir. Hecelere ayırmak için, çocuklar adınızın kaç parça/hece olduğunu söyleyerek her parça için alkışlamaktadırlar. Adını hecelere bölmek ve saymak için modellenmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerisini sözcük seviyesini içerip içermediği tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri kelime seviyesinin üzerinde bir başka ifade ile cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu bilme olarak da ölçülmüştür. Bazı durumlarda ise bu seviyedeki farkındalık becerisi ile heceleme becerileri gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan yeterli çalışma olmadığı için fonolojik farkındalık becerisine sözcük seviyesi dâhil edilmektedir. Hem literatürde sözcük farkındalığına yer verenlerin sayısının fazla olması hem de Türkiye’de fonolojik farkındalık becerisini ölçme amacıyla hazırlanan ölçekler incelendiğinde bunlardan bir tanesi sözcük farkındalığının bir ölçek boyutu olarak ele alındığı görülmesi nedeniyle yapılan araştırmalarda sözcük farkındalığına önem

verilmesi değer görmektedir. Sözcük farkındalığında cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark edebilme olarak ele alınmaktadır.

2.8.2.2. Başlangıç-kafiye farkındalığı

Literatürde çoğunlukla İngilizce için kafiye farkındalığı birincisi ses-kafiye farkındalığı (ons-ryhme farkındalığı) olarak ele alınmaktadır. Örneğin İngilizcede bu aşamada /h/ "şapka" kelimesinin ilk sesidir ve "at" sesleri kafiye olarak kabul edilir. Türk dili göz önüne alındığında okuma ve yazma ğretimi de düşünülmektedir. "kar" kelimesi alındığında bir hecedir ve onu /k/ ve /ar / olarak ayırmak dil kurallarına uymaz. Bu nedenle Türkçenin dil yapısından dolayı bu aşama kafiye farkındalığı olarak adlandırılmıştır (Parpucu, 2020).

Kafiye farkındalığıyla çocuklar, kelimelerin aynı seslere sahip olabileceği konusunda farkındalık geliştirir. Bu, kelimelerdeki ortak harflerin sırasının gelecekteki okuma performansları için aynı olabileceği ve dolaylı olarak destekleyici okuma yöntemleri olabileceği konusunda bir bilinç sağlanmaktadır (Byrne ve diğ, 2005).

Bu aşamada kafiye tanıma, kafiye bulup bulmama, kafiye üretme gibi işler yapılabilir. Kafiyenin tanınması, kafiyeli tekerlemeler, şarkılar veya çocukların sevdiği resimli hikâye kitaplarındaki kafiyeli kelimelere dikkat çekilerek yapılabilir. Üç yaşından itibaren kafiye bilinci kazanılmaya başlanmış olsa da, kelimenin anlamından ziyade soyut olan içyapıdaki benzerliği tanımayı gerektirdiğinden, bu görevlerden bazıları anaokulu ve ilkokul çocukları için hala yapılamayabilmektedir. (Gunning, 2000).

2.8.2.3. Sesbirim farkındalığı

Bir dilde anlamsal farklılığa neden olan en küçük yapıya fonem/sesbirim denir. Fonem farkındalığı, hiyerarşik olan fonetik farkındalığın en alt aşamasındadır. Çocukların fonemleri fark etmeleri zordur, çünkü konuşma dilindeki sesler ayrı ayrı duyulmamaktadırlar (Albeyoğlu, 2021; Demirtaş, 2017; İslamoğlu Külte, 2019; Parpucu, 2020; Soğancı, 2017).

Fonem farkındalığı geliştiren çocuklar, harflerin neyi ifade etmek istediğini daha iyi algırlar. Bu aynı zamanda okuryazarlığı analiz etmenizi sağlar ve daha kolay hale getirir. Bu aşamada okuldan önce ele alınabilecek görevler; ilk sesleri ayırt etmek, aynı sesle başlayan/başlamayan birini bulmak, verilen ses hakkında yeni kelime üretimi ve son ses farklılaşması olarak belirlenmektedir (Ecenbarger, 2006).

Üç ve dört yaş arası ses birimi farkındalığı bu becerinin 60-72 aylık çocuklarda mevcut olduğu da belirtilmektedir. İlk sesi ayırt etmek için “armut hangi harf ile başlıyor?” gibi soruları oluşturulabilmektedir. Grublama oyunları, aynı sesle başlayan ve başlamayanı tespit etmek için kullanılabilir. Ne sesi ile bittiğinin farkındalığının tespit edilmesi için de "kasa kelimesi ne sesi ile bitiyor?" şeklinde bir soru ile sorularak çocuk değerlendirilebilir (Ecenbarger, 2006).

Kişisel değişiklikler göz önüne alındığında, sesbilgisel bilinç seviyesi diğer çocukların önünde olan çocuklar için ses birimlerini birleştirin, fonemlerin ayrılması, fonemlerin sayılması, fonemlerin yer değiştirmesi ve ayrıca, ilkökul çocukları tarafından ses atma gibi daha fazla yapılabilecek becerileri de içermektedir. Fonemleri değiştirirken; örneğin, " buz" bir kelimedede /b/ yerine /t / diyorsanız, o zaman bu kelime nedir?", ses birim atışta ise "buz" kelimesine /z / sesini atarsak ne kalır? gibi çalışılmaktadır (Parpucu, 2020).

2.8.3 Sesbilgisel farkındalık ve okuma yazma becerileri

Okumanın gelişiminin altında yatan fonolojik farkındalık, konuşulan dilde bulunan kelimelerin içerdiği sesleri tanınması, ayırt edilebilmesi ve yönlendirilmesi yeteneğidir (Phelps, 2009). Yönlendirebilme yeteneği, kelimelerin ses ve hecelerden oluştuğunu bilmeyi, kelimelerin ses ve hecelere bölünebileceğini ve onlarla yeni kelimelerin yaratılabileceğinin fark etmeyi gerektirmektedir (Güneş, 2007).

Bu süreçte çocukların konuşulan dili oluşturan sesleri bilmeleri, ayırmaları, harfleri bilmeleri ve ayırt etmeleri ve sonraki aşamada öğrendikleri ses ve sesleri eşleştirerek hecelere bölmeleri ve son aşamada ise kelimeler oluşturmaları gerekmektedir. Kişinin okumak için kelimeleri oluşturan fonolojik yapıları analiz etmesi gerekmektedir (Ramus vd., 2003). Tüm bu evreler fonolojik farkındalık yeteneklerine dayanmaktadır.

Okumayı öğrenme sürecinde öncelikle gerekli sesleri, harf-ses eşleştirmeleri ve ses-harf ilişkisini bilmek ve farklılığını tespit etmek için ses farkındalığı gerekmektedir. Ses farkındalığı becerisinde yetersizlik gösteren çocuklar bu nedenle ilk dönemde başarısız olmaya başlamaktadır (Froyen, Williams ve Blomert, 2011; Griffiths ve Snowling, 2002). Sözcük çözümlemede; ses farkındalığı becerisinde yetersiz çocuklar devam eden süreçlerde kelime çözümlemede de ses farkındalığı becerisini başarılı bir şekilde kullanamazken yazı öğelerinin ses öğelerine dönüştürülmesinde genellikle

önemli zorluklar var olmaktadır (Anthony ve Francis, 2005; McAlenney ve Coyne, 2011; Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Güneş'in (2007) belirttiği gibi, okuma yalnızca yazılı simgeleri seslere dönüştürmez; okuma aynı zamanda yazılı kelimelerin anlamını önceki bilgilerle birleştirerek yazılı metnin yeniden anlamlandırılmasını ve yeni anlamın zihinde yapılandırılmasını içerir. Kelimenin tam anlamıyla okumak, okuyucunun sadece çok iyi bir analist olmasını değil, aynı zamanda analiz ettiği kelimenin anlamına ulaşmasını ve zihnindeki anlamı inşa etmesini gerektirir. Bu bilgilerden yola çıkarak okumanın yapılabilmesi ve okuyucunun okuma metninde anlatılanları okuyup anlamlandırması için öncelikle kelimelerdeki harf dizisini bir kelimeye çevirerek kelimeyi analiz etmesi gerekmektedir.

Fonetik kod ve mevcut kelime dağarcığı ile ilişkilendirerek analiz ettiği kelimeyi anlamlandırması gerekmektedir. Bu noktada, kelime işlem ve çocuk kelime düzeyindeki anlama ulaşır. Kelime yapma tamamlandığında, morfolojik bilinç yetenekleri, sözdizimsel bilgi ve yetenekler, kelime bilgisi, önceki bilgi ve tecrübeler gibi sözel dili anlamaya dayalı yetenekler kullanılarak kelime düzeyinde anlama cümle düzeyine taşınır. Okuyucunun ilk önce kelimeyi analiz ettiği, böylece anlamlara ulaşabileceği görülebilmektedir. İlkokul ile birlikte sistematik olarak okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, bu süreçte karşılaştığı zorluklarla hâlihazırda edindiği erken okuma yazma yeteneğini kullanarak başa çıkmaktadır (Soğancı, 2017).

Çalışmalar, sesbilgisel farkındalık ile okuma yetenekleri arasındaki ilişkiyi oraya koymaktadır Bu ilişkiyle ilgili üç farklı teori vardır. Bunlardan biri sesbilgisel farkındalığın okumanın gelişmesini etkilediğini belirtmektedir Başka bir söyleyişle, konuşma becerisini belirten sesbilgisel farkındalık, okumanın kazanılmasında sebepsel bir rol oynar. İlk okuryazarlık öğretme aşamasında çocuğun fonemleri öğrenmeden önce konuşulan dilin seslerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu anlamak, çocuğun okumayı ve yazmayı öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar, sesbilgisel farkındalık eğitimi alan ve becerilerini bu şekilde geliştiren çocukların, sesbilgisel farkındalık eğitimi almayan çocuklara göre okuma konusunda daha başarılı olduğunu göstermektedir (Oudeans, 2003).

İkinci kuram, okumanın sesbilgisel farkındalığı tahmin etmek ve okuma yeteneği kazandıktan sonra çocuğun bu beceriye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Üçüncü kuram, bu iki faktör arasında iki taraflı nedensel olan ilişkiden bahseder. Okuma

yeteneklerinin sesbilgisel farkındalık üzerine etkisini destek veren sonuçlar ve bu iki faktör arasında iki taraflı nedensel bir ilişki varolabileceğini de anlatmaktadır. Başka bir söylemle, sesbilgisel farkındalık, okumayı ve okumayı öğrenmeyi geliştirir, aynı zamanda sesbilgisel farkındalığı da geliştirir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Çocukların büyüdüleri evlerdeki okuma-yazma bilincinin değerlendirilmesi araştırma yapanların her zaman dikkat ettikleri bir konu olmaktadır (Son ve Morrison, 2010). Brofenbrenner'in evdeki okuryazarlık bilincinin değerlendirilmesinin yapılması gerektiği görüşüne göre kişinin gelişiminde yakın olan çevresinden uzak olan çevresine kadar çevresel etkenlerden bahsedilmektedir (Zucker ve Grant, 2007). Yakın çevre ile anne ve baba çocuklarının sahip olduğu ilk öğretmendir ve onun için en önemli kişilerdir. Anne ve baba çocuğun çevresini şekillendirerek onların gelişimlerine ve öğrenmelerine katkı sağlarlar (Rodriguez ve Tamis-Leconda, 2011). Evdeki okuryazarlık bilincinin analiz edilmesi, gelişen okuma-yazma bilincini destekleme için evdeki ortamın hangi tarafların önemli olduğuna ilişkin etkenlerin belirlenmesini sağlamaktadır. Böylece, tipik gelişim gösteren çocuklar ile okumada güçlük çekme riski bulunan çocukların için okuma-yazma bilincinin gelişmesinin nasıl destekleneceğine yönelik bilgi sağlamaktadır (Haney ve Hill, 2004).

2.8.4 Sesbilgisel farkındalık becerileri

Fonetik farkındalık becerisi, alfabetik prensiplere dayanan kelime yapısında harf-ses ilişkilerinin fonetik organizasyonunu anlama yeteneği olarak ifade edilmektedir. Fonetik farkındalık kavramı büyük ölçüde alfabedeki harflerin konuşulan sesleri veya genel yazma farkındalığı ile ilişkisi ile karıştırılabilir (Torgesen ve Mathes, 2000). Fonetik farkındalık unsurları yazmayı kapsamamaktadır. Fonolojik farkındalık cümleleri, bir çocuğun sözlü olarak ifade edilen bir kelimedeki sesleri manipüle edebilmesini gerektirmesinden dolayı sadece özel bir uyarana ihtiyaç vardır (Allor, 2002).

Kargın ve diğerleri (2015) fonemik farkındalık becerileri; kafiye farkındalığı, ilk baştaki sesle eşleştirme, sondaki harfle eşleştirme, bir cümleyi kelimelere bölme, kelimeleri hecelere bölme, heceleri birleştirme, kelimelerdeki baştaki sesi atma, kelimelerdeki son sesini atma olarak sekiz boyutta incelemektedir.

Okul öncesi dönem, fonemik farkındalık becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi için çok önemlidir. Birçok çalışma, fonetik farkındalığın gelişmeye başlayan ve resmi

okumaya geçişten önceki dönemde öğretilbilecek bir beceri olduğunu göstermektedir (Ege, 2006; Philips, Menchetti ve Lonigan, 2008).

Basit, orta ve üst düzey olarak kategorize edilen sesbilgisel farkındalık görevleri sözcük düzeyinde başlayıp, kelimelerden daha küçük parçalara geçmektedir. Kelime ve cümle seviyesinde olanlar basit düzeyde sesbilgisel farkındalık becerileri, kelimelerden daha küçük parçalara ait olan ise yüksek düzeyde sesbilgisel farkındalık becerileri olmaktadır (Külte, 2019).

Basit anlamda sesbilgisel farkındalık yetenekleri; cümlelerin ya da sözcüklerin bölünebileceğinin ayırımına varılması, bazı sözcüklerin de aynı seslerin olduğunu veya kafiyeli olduğunun ayırımında olunması (“tuz” ve “buz” arasında kafiyeye olduğu gibi) şeklinde ayrılmaktadır. Orta seviyede sesbilgisel farkındalık becerileri de sözcükleri hecelere ayırabilme ve kelimelerin baştaki ve sondaki sesine ayırabilme olarak ayrılmaktadır. Üst seviye fonolojik farkındalık yetenekleri (sesbilgisel farkındalık becerisi) ise kelimedeki bir sesi başka bir sesle farklılaştırarak yeni bir kelime yaratma, sözcüğü oluşturan sesleri hepsini ayrı ayrı belirtebilme, sözcüğün herhangi bir yerinden bir ses çıkarıldığında oluşan başka kelimeyi dile getirebilme ve verilen birçok sesin bir araya gelmesiyle yeni bir kelime oluşturma olarak belirlenmiştir (Rubba, 2004; Külte, 2019).

Bu becerilerin öğretim sürecinde öğrencinin harfleri algılama ve onları ses-anlam ilişkisine dönüştürme becerisi, harf üzerine düşünmemek ve çalışma alanını korumak için çocuğun gözünü mektuba odaklamaktan kaçınırken vizyon tanıma geniş becerilerini geliştiremez. Bu durum, öğretmenin heceleri analiz ederek belli bir aşamadan sonra harfi ve işleyişini tanıması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır (Çelenk, 2007).

2.8.4.1. Tipik gelişim gösteren çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerileri

Doğa taklidi olan hışırtı veya homurtu şeklindeki sesler, bir kimse dünyaya geldiğinde çevreye verdiği ilk sesler olarak bilinmektedir. Zamanla, bu tarz sesler değişmeye başlar ve süreleri artar. Beş yaşını tamamlamış bir çocuk yaklaşık iki bin kelimeyi anlıyor ise dil gelişimini bu şekilde ilerletmiş demektir. Bebeğin içinde bulunduğu toplumun ve ailenin yapısına göre kullanabileceği sözcük miktarı ve bu sözcüklerin yapısı değişim göstermektedir. Chomsky'ye göre, ana dillerini konuşan çocuklar aslında doğumdan sonra tüm dilleri bilmelerine rağmen, bu çocukların dil gelişimi, ait

oldukları ailenin diline göre şekillenmektedir. Bebeklerin doğumundan bu yana geçen sürede gerçekleşen dil gelişiminin hızı ve yapısı üzerine araştırmalar halen devam etmektedir (Çiçek, 2002).

6. aydan sonra bebekler odaklarını nesnelere odaklamaya başlar ve sonrasında 6 ile 18 yaşları arasındaki etkileşimler doğal olarak üçlü etkileşimler şeklini alır. Konuşma öncesi iletişimin ana safhalarından birisi olan bu evrede toplumsal iletişim meydana gelir. Bu aşamada bebekler dikkatleri ve davranışlarıyla ilgilenmezler, sevk zamanına girerler (Turan, 2012).

Çocukların kullanmaya başladıkları ilk kelimeler, belirli bir nesne veya durumla tutarlı olan bir kelimeyi taklit etmek veya kullanmakla ortaya çıkmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklar 1 yaşında 10 kelime, 14. ayında 50 kelimeye çıkmakta ve 17. ayında 100 kelime anlamış, 15. ayında 10 kelimeye yükselmiş, 19. Ayında da 50 kelime üretmiştir (Tager-Flusberg, 2000). 16. ve 18. aylarında çocukların sözleri aniden artış göstermektedir. Bu dönemde olan çocukların ürettiği kelimelerin daha çok standart isimler (köpek, su, yemek... vb), anlam verdikleri kelimelerin ise hareket isimleri (gösteri, alkış gibi) olarak belirtilmektedir (Mcduffie, Yoder ve Stone, 2005).

2.8.4.2. Gelişimsel gecikme olan çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerileri

Okuma, okul hayatının temel bir becerisidir, modern yaşamın önemli bir gerekliliğidir. Okumayı öğrenmek, bir çocuğun okul kariyerinin en önemli başarılarından biridir. Bazı çocuklar okumayı öğrenmekte zorluk çekiyorlar çünkü engellerle karşı karşıya kalıyorlar ve eğitim üzerine yapılan son araştırmalar okumayı kazanmada karşılaşılan sorunlara odaklanıyor. Fonolojik farkındalık, 'okumaya başlama' alanındaki araştırmalar için önemlidir çünkü öğrenmenin anahtarı olarak sesbilgisel farkındalık görülmektedir (Lane, Pullen, Eisele ve Jordan, 2002).

Dünyada her sene okuma yazma bilinmeyen çocuklar, okuma ve yazmayı öğretmenler tarafından öğrenmek için okula gitmektedir. Okuma becerileri kazanması bazıları okula başladığı gibi olsa da, bazıları bu beceriyi edinme konusunda önemli ölçüde sıkıntılar yaşamaktadır. Birçok çocuk bütün yaşamı boyunca kullanacakları bu beceriyle okullardan mezun olmaktadır. Bununla birlikte, gerçek şu ki, aynı eğitim süreçlerinden geçen çocuklar maalesef bu okullardan aynı okuma becerilerine sahip mezun olamamaktadır (Doyle, 2005).

Öğrenme gücü, kronolojik yaş, zekâ seviyesi ve yaşa göre alınan eğitiminin okuma veya anlama testleri ile ölçülen ve bunların okuma ve anlama testleri ile

karşılaştırıldığında beklentinin büyük oranda standardın altında kalması durumuna denmektedir (Doyle, 2005). Dislektik çocukların zekâ seviyeleri tipik veya tipğin üstü olabildiğinden matematik gibi diğer akademik alanlarda başarılı olmaktadır (Demir, 2005). Öğrenme güçlüğü bireyin okuma yeteneğinin gelişimini önlemektedir. Sesbilgisel yetersizlik ve beynin bilgiyi işleme evrelerindeki eksikliklerden oluştuğu düşünülmektedir (Silverman, 2003).

Çocuklardaki okuma yeteneğinin gelişmesinin tek engeli öğrenme güçlüğü değildir. Çocuğa bağlı nedenler duysal problemler, algısal bozukluklar, mental retardasyon, motivasyonda azalma ve eğitim eksikliğidir. Diğer nedenlerden bazıları da çocuğun kendisi, ailesi veya okulu ile ilgili olabilir. Aile ile ilgili nedenler; evde kullanılan konuşma dili ve eğitim dili farklı olmasıdır. Bu nedenle, okumayı veya okumayı öğrenmede sorun yaşayan her çocuğun dislektik olduğunu düşünmek yanlıştır (Doyle, 2005).

Disleksi, tüm yaşam boyunca süren bir sorun olsa da; Shaywitz'den aktarıldığı gibi, disleksi olan çocuklar için erken teşhis çok önemlidir. Ancak, becerilerde erken ve uygun şekilde müdahale edildiğinde sorunlu olan önemli gelişmelerin görüldüğü durumlarda, çünkü genç beyinleri daha esnek ve işlenmesi kolaydır. Böylece sinirsel dolanmaya daha kolay müdahale edilebilmektedir (Rief ve Stern, 2010).

2.8.4.3. Otistik çocuklar ve sesbilgisel farkındalık becerileri

Sesbilgisel farkındalık becerileri büyük çoğunlukla okuma gelişimi ile ilgilidir. Sesbilgisel becerisi edinimi ve sonraki okuma gelişimi arasındaki ilişki, dil bozukluğu olan çocuklarda geniş çapta incelenmiştir ve araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerisi gelişiminde büyük değişkenlik olmasına rağmen dil bozukluğu olan çok sayıda çocuğun gecikmiş bir sesbilgisel farkındalık gelişimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, yapılan bir araştırmada 218 okul öncesi çocuktan oluşan bir örnekleme, çocukların% 69'u gecikmiş sesbilgisel farkındalık gelişimi göstermiştir. Ancak, gecikmiş sesbilgisel gelişiminin dil bozukluğu ile ilgili örneğinin evrensel bir geçerliliğe sahip olmadığı unutulmamalıdır; örnekleme bazı çocuklar yaşlarına uygun sesbilgisel farkındalık becerileri sergilemiştir (Justice, Logan, Kaderavek ve Dynia, 2015).

Dil bozukluğu olan çocuklar gibi, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar da okuma güçlüğü riski altındadır; yine de, OSB'li çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin ortaya çıkışı hakkında çok az şey bilinmektedir. Bugüne kadar sadece altı

çalışma, OSB'li okul öncesi çağındaki çocuklarda sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini incelemiştir ve bu çalışmaların sonuçlarında bir netlik ya da düşünce birliği bulunmamaktadır (Fleury ve Lease, 2018; Hudson ve diğ., 2017; Westerveld ve diğ., 2016).

Bazı çalışmalardan elde edilen bulgular daha düşük sesbilgisel farkındalık becerileri performansına işaret ederken (Dynia ve diğ., 2014; Smith Gabig, 2010), diğer çalışmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinin otistik çocuklar için göreceli bir güç alanı olduğunu bildirmektedir (Fleury ve Lease, 2018; Westerveld ve diğerleri, 2017). Dil bozukluğu olan çocuklar gibi, otizm spektrum bozukluğu olanların popülasyonu içinde büyük değişkenlik vardır ve literatürde bildirilen çelişkili sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerileri bağlamındaki popülasyonuna özgü heterojenliğin bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir.

2.9 Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine İlişkin Yurtiçi ve Yurtdışı Araştırmalar

Ergin (2012), Konya ilinin merkez ilçelerinde yer alan ve MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anaokullarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların dil gelişim seviyeleri ile sosyal ortamdaki kabul görmeleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenleri etkileyen faktörleri incelemiştir. Küçük Çocuklar için çocukların sosyal kabul durumunu belirlemek için Dil gelişim düzeyi için Kendini Algılama Ölçeği (Öğretmen Formu) ve Peabody Resimli Kelime Testi kullandı. MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anaokullarına devam eden 5-6 yaş 327 çocuk ve öğretmenleri ile çalıştı. Kendini Algılama Ölçeği öğretmenleri Peabody Resim Kelime Testi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca çocukların kişisel bilgileri de toplandı. Araştırma sonuçlarına göre; 5-6 yaş çocukların yaş, sosyoekonomik düzeyi, cinsiyeti ve okul öncesi dil gelişim düzeyleri Eğitim kurumuna devam süresi gibi faktörlerin yanı sıra çocukların sosyal kabul durumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Dinler (2018)'in hazırladığı çalışma kapsamında, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan Şiir Odaklı Destekleyici Eğitim Programının (ŞODEP) çocukların fonolojik farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında çocuklara özel bir eğitim programı tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu program sayesinde çocuk aktivite planları, fonolojik farkındalık becerilerini içeren kelime farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalık ve sağlam farkındalık

aşamaları incelendi. 30 kişilik bir okul öncesi çocuğun katılımıyla ölçümlerin yapıldığı çalışmada, sonuçlar deney grubunun hem fonolojik farkındalık toplam puanında hem de tüm alt boyutlarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini göstermiştir ölçek. Yani fonolojik farkındalığı artırmak için tasarlanmış bir eğitim sisteminde bu farkındalık önemli ölçüde artmaktadır.

Özata (2018), ikinci ve dördüncü sınıfa devam eden 92 öğrencinin kelime okuma, fonolojik farkındalık, hızlı otomatik adlandırma ve fonolojik bellek performanslarını incelemiştir. Her iki sınıf seviyesi için de okuma becerisinin en güçlü yordayıcısının hızlı otomatik isimlendirme olduğu bulunmuştur.

Demirtaş (2017), ilkokul birinci sınıfta başarılı olan 37 ve okumada başarısız olan 35 öğrencinin fonolojik farkındalık, hızlı otomatik adlandırma ve işleyen bellek performanslarını değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda okuma başarısı düşük olan öğrenciler Her üç alanda da tipik okuma başarısı gösteren akranları kadar başarılı olmadıkları görülmüştür. Ayrıca her iki grubun kelime okuma puanlarının fonolojik farkındalık ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Erdoğan (2009) fonolojik farkındalığın okumaya etkisini boylamsal olarak incelemiştir. Birinci sınıfın başındaki fonolojik farkındalığın, dönem ortasında okuma becerisini yordadığı, ancak sonraki dönemlerde okuma başarısını yordamadığı görülmüştür. Bu durum, okumaya başlayan çocukların tüm harflerin seslerini öğrenmesiyle açıklandı.

Luyster, Lopez ve Lord (2006), 31 gelişimsel geriliği olan çocuk, 93 otistik spektrum bozukluğu olan ve 29 tipik gelişimli çocuk ile bir çalışma yürüttüler ve otistik spektrum bozukluğu olan çocukların çoğunda işlevsel nesne kullanımı, sözel olmayan iletişim, alıcı ve ifade edici kelime ve oyun becerilerinde gecikme buldular

Flusberg (2008) çalışmalarında taklit becerileri, jestler ve sözel olmayan bilişsel yeterliliğin ifade edici dil gelişimi için önemli yordayıcılar olduğunu göstermiştir.

Görgü (2016) otizmde alternatif iletişimi öğretmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. "Bir Sesim Var" programı kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, otizm teşhisi konan 5 yaşındaki bir çocuk ile 12 hafta boyunca devam etti. Uygulama sonunda çocuğun araştırmanın 4. aşamasına yani "ne istiyorsun?" Sorusuna cevap verme düzeyine ulaştığı sonucuna varıldı. Ayrıca aileden alınan dönütlere göre çocuğun davranış sorunları azaldığı bulunmuştur.

Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras'ın (2005: 231-246) 2005 yılında yaptıkları araştırmaya göre, bir ailede çocuk sayısının düşük olması, ebeveynlerin çocukları ve

ayrıldıkları zaman kalabalık ailelerden daha yaygındır. Ayrıca tek çocuklu ailelerin sosyoekonomik düzeyleri genellikle daha yüksektir. Tek çocuğun evde ebeveynleriyle konuşması ve dinlemesi gerekir. Kardeş sahibi olmak bir avantaj gibi görünse de dil gelişimini etkileyen diğer faktörlerin tek çocuk veya kardeş sahibi olma üzerinde daha büyük etkisi vardır (Koçak, Ergin ve Yalçın 2014: 100-106; Yıldırım 2008).

Öğretmenlerin yarısından fazlası, otizm spektrumlu çocuklara iletişim yetenekleri öğretirken bekleme zamanlı öğretim sistemini benimsediklerini söylemişlerdir. Bu nedenle, Kırcaali-İftar (2003)'a göre, otistik çocukların dil becerilerinin kazandırılmasında bekleme zamanlı öğretim sistemi yaygın olarak kullanılan bir yöntem olmaktadır. Bunlara ek olarak bu sistem çocuğa yanlış yapma olmadan öğretim şansı verdiği ve çocuğun daha çabuk bir şekilde öğretim verdiğini ve bu yöntemle daha net bir şekilde öğretim yapmaya fırsat verildiği için bu sistemi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Rwachew ve arkadaşları (2007), konuşma bozukluğu olan çocukların ses yanlışlıklarıyla fonolojik farkındalık yetenekleri arasında olan ilişkiyi araştırdıklarında, konuşma bozukluğu olan 58 çocuğun sesleri bitleştirme yeteneklerini kreş zamanında ve okul öncesi dönemin sonunda değerlendirmişlerdir. Çocukların test sonuçlarında yaş düzeylerine, ses tipine göre yapılan yanlışlara göre yüzdeler belirlenmiştir. Fonolojik farkındalık yeteneği düşük çocukların çok klasik şekilde ses yanlışlıkları yaptıkları belirlenmiştir (Rwachew, Chaing ve Evans, 2007).

Gibbs (2004), 5 ve 7 yaş aralıkları olan çocuklarla yaptığı araştırmasında, kısa zamanlı bellek, kelime bilgisi ve fonolojik farkındalığın arasında olan ilişkilerini belirtmiştir.

Elbro ve Jensen'in 2005'te yaptığı araştırmada okumada güçlük çeken ve çekmeyen çocuklarda fonolojik farkındalık sembollerinin, konuşarak öğrenmenin ve fonem farkındalığı özelliklerinin belirlenmesi nedeniyle, 4. sınıfa ve 6. sınıfa giden ve okumada güçlük çeken ve sağlıklı gelişim gösteren 90 çocuk üzerinde yaptığı deneysel araştırmada, anlamlı ve anlamsız kelimeleri seslere ayırma, fonem farkındalığı, fonolojik semboller ve anlamlı kelime-anlamsız kelime öğrenme yeteneklerinin değerlendirilmesini yapmıştır. Okumanın ve alıcı dil yeteneklerinin incelenmesinin sonunda her bir çocuğa kişisel şekilde 45 dakika süren eğitimlerle fonolojik farkındalık becerileri öğretilmiştir. Sonraki hafta testin son aşaması yapılmış, kelime öğrenme konusu üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonunda anlamsız kelimeleri seslerine ayrılmasında iki grup arasında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Okumada güçlük

çeken çocukların okuma süresinde fonolojik şifrelemede zorluk yaşadıkları belirtilmiştir (Elbro ve Jensen, 2005)

Baydık, okumada güçlük çeken çocukların fonolojik yöntem planıyla anlamsız kelimeleri, bildikleri anlamlı kelimeleri ve yeni görüp tanımadıkları kelimeleri okumada güçlük çekmeyen çocuklara göre daha yavaş okumayı başardıklarını aktarmıştır (8).

Gary ve Cuthen 2006 yılında yaptıkları araştırmada okumayı yeni öğrenen çocukların fonolojik farkındalık becerileri ile fonolojik sıralama yetenekleri arasında olan ilişkidenden bahsetmektedir. Araştırma sonucunda anlama aşamasında sesbilgisi etkili olsa da fonolojik sıralamanın anlama zamanında kelime okumada sınırlayıcı bir etki olmadığı ortaya çıkmaktadır (Gray ve McCuthen, 2006).

Yapılan araştırmalarda okula yeni başlayan 1. sınıfa gidecek her 3 öğrencilerinden birinin okula motivasyon eksikliği ile başlamakta olduğu tespit edilmiş, bu nedenle de okul öncesi zamanda erken okuma yazma becerilerini desteklemek amacıyla bu alana olan ilgi artmıştır. Motivasyon eksikliği ile okula başlayan çocuklarda akademik zorluklar gözlenmiş ve bu zorluklar gelecek dönemde de başka zorluklarla karşılaşmasına neden olmaktadır (Kargın ve diğ., 2015).

Gül 2006'da yaptığı araştırmada, hafif zihinsel engeli bulunan çocukların okuma yeteneklerinde fonolojik farkındalık üzerine olan eğitiminin etkisini saptamayı amaçlamış, bu eğitimin hafif zihinsel engeli olan çocukların okuma esnasında yapılan yanlış sayısı, okunacak metnin hepsini okuma zamanı, fonolojik farkındalık yeteneğinin eksikliğine bağlı olarak gerçekleşen okumadaki hatalar, fonem olarak aynı sesleri içeren kelimeleri birbirinin yerine kullanma, okumadaki hataları düzeltme yetenekleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu belirtmiştir (Gül, 2006).

Başka bir çalışmada ise 3-5 yaş arası 35 çocuğun üç okuryazarlık becerisinin (yani alfabe bilgisi, yazı kavramı bilgisi ve fonolojik farkındalık) derecesini ve ilişkilerin hangi dereceden farklı olduğunu analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda ise fonolojik farkındalığın, OSB'li çocuklar için daha sonra okuryazarlık becerisi bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir öngörücüsü olduğu bulunmuştur ancak OSB durumunun, ortaya çıkan okuryazarlık becerileri ile kod çözme arasındaki ilişkileri düzenlediğine dair herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Bu bulgulara dayanarak, erken eğitimciler, tıpkı engelsiz çocuklar için olduğu gibi, OSB'li küçük çocuklar için de yeni ortaya çıkan okuryazarlık becerilerini önemli öğrenme hedefleri olarak düşünmelidir.

Ayrıca, fonolojik farkındalık, OSB'li küçük çocuklar için, engelli olmayan çocuklardan daha önemli olabilir bulgusunu elde etmişlerdir. (Dynia ve diğ., 2017).

Sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili olarak yapılan başka bir araştırmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. Önceki araştırmalar, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların fonolojik farkındalık becerileri konusunda karışık sonuçlar bulmuştur. Bu nedenle, bu çalışmada, bir akademik yıl boyunca fonolojik farkındalık becerilerinde kalan kazanımları araştırarak otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda fonolojik farkındalık anlayışımıza katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular ise anlamlıdır. Bunlar; (a) fonolojik farkındalık becerileri, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bir eksiklik gibi görünmektedir, (b) genel olarak, otizm durumu fonolojik farkındalık becerilerinde kalan kazancı öngörmemektedir ve (c) sözlü dil anlamlı bir fonolojik farkındalık becerilerinde kalan kazanımın yordayıcısıdır (Dynia ve diğerleri, 2019).

3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, hipotezleri, veri toplama araçları, verilerin analizi ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)'ne ve Erken Okuryazarlık Becerileri Testi (EROT)'ne yönelik tanımlayıcı istatistiksel bilgiler ve normallik testi detaylı olarak verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan, bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmaları ifade eder ve betimleyici bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2019 ve Şen, 2015). Tarama modelleri bir durumun müdahale edilmeden ortaya çıkarılmasını sağlayan araştırma türleridir. Dolayısıyla bu araştırma çocukların Ankara Gelişim Envanteri (AGTE), Erken Okuryazarlık Becerileri Testi (EROT) ve aile bilgi formu yanıtlarına göre sesbilgisel farkındalık düzeylerinin ortaya çıkarılması bakımından tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde 60-93 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya tipik gelişim gösteren ve göstermeyen çocuklar olmak üzere toplam 64 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna kabul edilecek çocuklar için ön koşul olarak EROT Testi alt testlerinden, "İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi" (kesme noktası 11 puan) alt testinden 15 maddeden 11'ine doğru yanıt vermesi göz önünde bulundurulmuştur. Çocukların kişisel bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çocukların Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

	Demografik Özellik	F	%
Cinsiyet	Kız	25	39,1
	Erkek	39	60,9
	Toplam	64	100,0
Yaş	60-75 Ay Arası	30	46,9
	76-93 Ay Arası	34	53,1
	Toplam	64	100,0
	Ort.±SS (Min; Maks)	76,23±9,28 (60;93)	
Gelişimsel Yaş	60-66 Ay Arası	18	28,1
	67-72 Ay Arası	46	71,9
	Toplam	64	100,0
Tanı	Gelişimsel	22	34,4
	Tipik	20	31,3
	Otizm	22	34,4
	Toplam	64	100,0
Anne Eğitim	İlkokul	15	23,4
	Ortaokul	4	6,3
	Lise	15	23,4
	Önlisans	5	7,8
	Üniversite	24	37,7
	Yüksek Lisans	1	1,4
	Toplam	64	100,0
Baba Eğitim	İlkokul	13	20,3
	Ortaokul	3	4,7
	Lise	20	31,3
	Önlisans	6	9,4
	Üniversite	19	30,2
	Yüksek Lisans	1	1,4
	Doktora	2	2,7
Toplam	64	100,0	
Anne Çalışma Durumu	Evet	29	45,3
	Hayır	35	54,7
	Toplam	64	100,0
Gelir Durumu	5000 TL ve Altı	35	54,7
	5000 TL Üzeri	29	45,3
	Toplam	64	100,0
	Ort.±SS (Min; Maks)	8143,75±10332,11 (2400;80000)	
Ebeveynlerle Birlikte Kitap Okuma	Evet	41	64,1
	Hayır	23	35,9
	Toplam	64	100,0

Tabloya göre, çocukların %60,9'u kız ve %39,1'i erkektir. Çocukların %53,1'inin 76-93 aylık ve yaş ortalamasının 76,23±9,28 ay olduğu bulunmuştur. Çocukların %71,9'unun AGTE puanlarından elde edilen gelişimsel yaşının 67-72 ay arası olduğu görülmektedir. Çocukların %34,4'üne otizm tanısı konduğu görülmektedir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların annelerinin %37,7'sinin üniversite, %23,4'ünün lise, %23,4'ünün ilkokul, %7,8'inin önlisans, %6,3'ünün ortaokul ve %1,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların

babaların %31,3'ünün lise, %30,2'sinin üniversite, %20,3'ünün ilkokul, %9,4'ünün önlisans, %4,7'sinin ortaokul, %2,7'sinin doktora ve %1,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin %54,7'sinin çalıştığı ve %45,3'ünün çalışmadığı görülmektedir. Çocukların %54,7'sinin hane gelirinin 5000 TL ve altında ve hane geliri ortalamasının $8143,75 \pm 10332,11$ TL olduğu bulunmuştur. Çocukların %64,1'inin ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yaptığı görülmektedir.

3.3 Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularına yanıt verebilmek amacıyla oluşturulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

H1: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları farklılaşmaktadır.

H2: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından uyak farkındalığı puanları farklılaşmaktadır.

H3: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından ilk sese göre eşleştirme puanları farklılaşmaktadır.

H4: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından son sese göre eşleştirme puanları farklılaşmaktadır.

H5: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından cümleyi sözcüklere ayırma puanları farklılaşmaktadır.

H6: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından sözcükleri hecelerine ayırma puanları farklılaşmaktadır.

H7: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından heceleri birleştirme puanları farklılaşmaktadır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesini amaçlayan Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) ve Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Sesbilgisel Farkındalık alt testi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.1 Kişisel bilgi formu

Araştırma için hazırlanan kişisel bilgi formunda çocuklar ve ailelerine yönelik hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Bu kapsamda, çocuğun yaşı, gelişimsel yaşı, tanısı, cinsiyeti, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu, hane geliri ve birlikte kitap okuma etkinliği yapma bilgilerine yer verilmiştir.

3.4.2 Ankara gelişim envanteri (AGTE)

AGTE, çocuklarda dil, zihinsel, kas gelişimi (küçük-büyük), sosyal beceriler ve öz bakım becerilerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ölçek çocukların mevcut gelişimlerine yönelik, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamak için uygun özelliğe sahiptir. Envanterde 154 soru bulunmakta olup, “evet, hayır ve bilmiyorum” şeklinde 3’lü derecelendirme türündedir (Turan ve Ökçün Akçamuş, 2013).

3.4.3 Erken okuryazarlık testi (EROT)

EROT, 5 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerini ‘alıcı dil’, ‘ifade edici dil’, ‘genel isimlendirme’, ‘işlev bilgisi’, ‘harf bilgisi’, ‘sesbilgisel farkındalık’ ve ‘dinlediğini anlama’ olmak üzere yedi alt boyutta ölçmektedir. Ölçeğe verilen doğru yanıtlar için 1 puan; yanlış yanıtlar ise 0 puan olarak değerlendirilmektedir (Kargın vd., 2015). Çalışmada testin sesbilgisel farkındalık alt testi kullanılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler belirtilmiş olup ilk olarak AGTE alt boyutları; dil-bilişsel beceriler, motor beceriler, sosyal beceriler, özbakım becerileri ile EROT-Sesbilgisel Farkındalık alt boyutları; uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atmanın normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Tablo 2). Bununla birlikte çocukların sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma puanları ,00 olduğu için boyutlar analizden çıkartılmıştır.

Çocukların ve ailelerine yönelik kişisel bilgiler frekans analizi ile incelenmiştir. AGTE ve EROT’a yönelik betimsel analiz sonuçları verilmiştir. Sonrasında, gelişim yaşına

göre çocuk tanısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak, kişisel bilgilerine göre değişkenlerin grup ortalama skorlarının farklılaşma durumu incelenirken normal dağılım varsayımını sağlayan değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında “bağımsız örneklem t testi” ve üç ve üzeri grupların karşılaştırmalarında “tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA)” kullanılmıştır. Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiksel anlamlılık $p < 0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2. AGTE ve EROT-Sesbilgisel Farkındalığa Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	n	Çarpıklık	Basıklık
AGTE	64	,108	-1,389
Dil-Bilişsel Beceriler	64	,028	-,788
İnce Motor Beceriler	64	-,822	-,420
Kaba Motor Beceriler	64	-1,047	-,145
Sosyal Beceri-Özbakım Beceriler	64	-,619	-,710
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	64	-,406	-,921
Uyak Farkındalığı	64	-,333	-1,138
İlk Sese Göre Eşleştirme	64	,099	-,957
Son Sese Göre Eşleştirme	64	-,499	-,827
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	64	,543	,157
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	64	-1,204	-,317
Heceleri Birleştirme	64	,667	-,921
Sözcüklerin İlk Sesini Atma	64	-	-
Sözcüklerin Son Sesini Atma	64	-	-

Seçer (2015) normal dağılım varsayımının; ‘çarpıklık ve basıklık’ değerleri bakılarak değerlendirilmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu değerlendirmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,50 ve -1,50 değerlerinin arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir. Gerçekleştirilen analizlerin neticesinde değişkenlerin tümünün ifade edilen aralıklarda bulunduğu, aşırı uç değerlerin bulunmadığı ve normal dağılım hipotezini temin ettiği belirlenmiştir, parametrik testlerin uygulanabilirliği neticesine ulaşılmıştır.”

4. BULGULAR

Araştırmanın çalışma grubunu 64 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çocukların AGTE ve sesbilgisel farkındalık puanları ile elde edilmiş ve verilerin analizi bu başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde yapılan analizlerde; “frekans analizi, betimsel analiz, ki-kare testi ve fark testleri” yer almaktadır.

4.1 Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu noktasında; AGTE dil-bilişsel beceriler, ince motor beceriler, kaba motor beceriler, sosyal beceri-özbakım beceriler ve EROT sesbilgisel farkındalık kapsamında uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme değişkenleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. AGTE ve EROT-Sesbilgisel Farkındalığa İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçekler	n	Min.	Maks.	Ort.	ss
AGTE	64	143	153	147,31	3,35
Dil-Bilişsel Beceriler	64	60	65	62,67	1,46
İnce Motor Beceriler	64	20	26	24,33	1,79
Kaba Motor Beceriler	64	22	24	23,50	,69
Sosyal Beceri-Özbakım Beceriler	64	34	39	36,81	1,34
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	64	,00	21,00	11,64	6,24
Uyak farkındalığı	64	,00	4,00	2,44	1,30
İlk sese göre eşleştirme	64	,00	4,00	1,66	1,26
Son sese göre eşleştirme	64	,00	4,00	2,20	1,36
Cümleyi sözcüklere ayırma	64	,00	4,00	1,14	1,13

Sözcükleri hecelerine ayırma	64	,00	4,00	3,00	1,39
Heceleri birleştirme	64	,00	4,00	1,20	1,16

Araştırmaya dâhil edilen çocukların, AGTE toplam puan ortalamasının 147,31±3,35, en az puanı 143,00 ve en fazla puanı 153,00, dil-bilişsel beceriler toplam puan ortalamasının 62,67±1,46, en az puanı 60,00 ve en fazla puanı 65,00, ince motor beceriler toplam puan ortalamasının 24,33±1,79, en az puanı 20,00 ve en fazla puanı 26,00, kaba motor toplam puan ortalamasının 23,50±0,69, en az puanı 22,00 ve en fazla puanı 24,00 ve sosyal beceri-özbakım beceriler toplam puan ortalamasının 36,81±1,34, en az puanı 34,00 ve en fazla puanı 39,00 olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların, EROT sesbilgisel farkındalık toplam puan ortalamasının 11,64±6,24, en az puanı,00 ve en fazla puanı 21,00, uyak farkındalığı puan ortalamasının 2,44±1,30, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00, ilk sese göre eşleştirme puan ortalamasının 1,66±1,26, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00, son sese göre eşleştirme puan ortalamasının 2,20±1,36, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00, cümleyi sözcüklere ayırma puan ortalamasının 1,14±1,13, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00, sözcükleri hecelerine ayırma puan ortalamasının 3,00±1,39, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00 ve heceleri birleştirme puan ortalamasının 1,20±1,16, en az puanı,00 ve en fazla puanı 4,00 olduğu tespit edilmiştir.

4.2 AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaş Grupları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya dâhil edilen çocukların AGTE puanlarına karşılık gelen gelişim yaş grupları ile çocukların tanısı arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Tablo 4. AGTE Puanlarına Karşılık Gelen Gelişim Yaş Grupları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması

	60-65 Ay			66-72 Ay			X ²	p	
	F	%*	%**	f	%*	%**			
Tanı	Gelişimsel	7	31,8	38,9	15	68,2	32,6	1,692	,429
	Tipik	7	35,0	38,9	13	65,0	28,3		
	Otizm	4	18,2	22,2	18	81,8	39,1		

Tablo 4'te yapılan Ki-Kare analizi neticelerine göre otizm tanısı alan çocukların %81,8'inin 66-72 ay arası gelişim yaşının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca AGTE puanlarına karşılık gelen gelişim yaşı 60-65 ay arası olan çocukların %38,9'unun tipik tanı aldığı ve gelişim yaşı 66-72 ay arası olan çocukların %39,1'inin otizm tanısı aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen çocukların AGTE puanlarına karşılık gelen gelişim yaş grupları ile çocukların tanısı arasında istatistiksel bakımdan anlamlı ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.3 AGTE Puanları ile Katılımcıların Tanısının Karşılaştırılması

Çalışmanın bu kısmında araştırma grubunu teşkil eden çocukların tanısı ile AGTE puanları arasındaki farklılaşmalar ele alınmıştır.

Tablo 5. Çocuklarının Tanısına Göre AGTE Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Tanı	f	\bar{X}	ss	F	p
AGTE	Gelişimsel	22	147,14	3,24	,561	,573
	Tipik	20	146,85	3,54		
	Otizm	22	147,91	3,35		
Dil-Bilişsel Beceriler	Gelişimsel	22	62,50	1,34	,460	,634
	Tipik	20	62,60	1,67		
	Otizm	22	62,91	1,41		
İnce Motor Beceriler	Gelişimsel	22	24,32	1,89	,470	,627
	Tipik	20	24,05	1,76		
	Otizm	22	24,59	1,76		
Kaba Motor Beceriler	Gelişimsel	22	23,59	,67	,285	,753
	Tipik	20	23,45	,69		
	Otizm	22	23,45	,74		
Sosyal Beceri-Özbakım Beceriler	Gelişimsel	22	36,73	1,28	,184	,832
	Tipik	20	36,75	1,45		
	Otizm	22	36,95	1,36		

Tek yönlü varyans analizinin neticeleri Tablo 5'te gösterilmiştir. Analizin sonucunda; araştırmaya dâhil edilen çocukların tanısına göre AGTE, dil-bilişsel beceriler, ince motor beceriler, kaba motor beceriler ve sosyal beceri-özbakım beceriler puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p<0.05$). Analiz sonucunda ulaşılan bilgilerin etrafında çocukların tanısı, AGTE, dil-bilişsel beceriler, ince motor

beceriler, kaba motor beceriler ve sosyal beceri-özbakım beceriler grup ortalama skorlarında farklılık oluşturmamaktadır.

4.4 EROT Sesbilgisel Farkındalık ile Kişisel Bilgilerin Karşılaştırılması

Çalışmanın bu kısmında araştırma grubunu teşkil eden çocukların, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı (ay olarak değerlendirilecek), çocuğun tanısı, ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu, gelişimsel yaş ve anne çalışma durumu ile sesbilgisel farkındalıkları puanları arasındaki farklılaşmalar ele alınacaktır.

Tablo 6. Anne Öğrenim Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Anne Öğrenim Durumu	f	\bar{X}	ss	t	p
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	Lise ve Altı	34	7,35	5,06	-8,841	,000
	Önlisans Üstü	30	16,50	3,08		
Uyak Farkındalığı	Lise ve Altı	34	1,56	1,02	-8,354	,000
	Önlisans Üstü	30	3,43	,73		
İlk Sese Göre Eşleştirme	Lise ve Altı	34	,94	1,01	-6,025	,000
	Önlisans Üstü	30	2,47	1,01		
Son Sese Göre Eşleştirme	Lise ve Altı	34	1,38	1,30	-6,970	,000
	Önlisans Üstü	30	3,13	,63		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Lise ve Altı	34	,56	,99	-5,252	,000
	Önlisans Üstü	30	1,80	,89		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Lise ve Altı	34	2,24	1,50	-6,065	,000
	Önlisans Üstü	30	3,87	,43		
Heceleri birleştirme	Lise ve Altı	34	,68	,94	-4,406	,000
	Önlisans Üstü	30	1,80	1,10		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri 6'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda; anne öğrenim durumuna göre çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı,

ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p<0.05$) ve önlisans ve üstü mezunu annenin çocuklarının sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları lise ve altı annenin çocuklarına göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile anne öğrenim durumu, EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmaktadır.

Tablo 7. Baba Öğrenim Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Baba Öğrenim Durumu	f	\bar{X}	ss	t	p
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	Lise ve Altı	36	7,53	5,17	-9,854	,000
	Önlisans ve Üstü	28	16,93	2,16		
Uyak Farkındalığı	Lise ve Altı	36	1,64	1,10	-8,325	,000
	Önlisans ve Üstü	28	3,46	,64		
İlk Sese Göre Eşleştirme	Lise ve Altı	36	,89	,98	-7,602	,000
	Önlisans ve Üstü	28	2,64	,83		
Son Sese Göre Eşleştirme	Lise ve Altı	36	1,39	1,20	-7,935	,000
	Önlisans ve Üstü	28	3,25	,65		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Lise ve Altı	36	,61	1,05	-5,024	,000
	Önlisans ve Üstü	28	1,82	,82		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Lise ve Altı	36	2,33	1,51	-5,732	,000
	Önlisans ve Üstü	28	3,86	,45		
Heceleri birleştirme	Lise ve Altı	36	,67	,99	-4,919	,000
	Önlisans ve Üstü	28	1,89	,99		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Analiz sonucunda; baba öğrenim durumuna göre çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı,

ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p<0.05$) ve önlisans ve üstü mezunu babanın çocuklarının sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları öğrenim durumu lise ve altı babanın çocuklarına göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile baba öğrenim durumu, EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmaktadır.

Tablo 8. Hane Gelirine Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Hane Geliri	f	\bar{X}	ss	t	p
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	5000 TL ve Altı	35	8,43	5,39	-5,459	,000
	5001 TL Üzeri	29	15,52	4,90		
Uyak Farkındalığı	5000 TL ve Altı	35	1,80	1,02	-5,116	,000
	5001 TL Üzeri	29	3,21	1,18		
İlk Sese Göre Eşleştirme	5000 TL ve Altı	35	,94	,97	-6,314	,000
	5001 TL Üzeri	29	2,52	1,02		
Son Sese Göre Eşleştirme	5000 TL ve Altı	35	1,60	1,33	-4,564	,000
	5001 TL Üzeri	29	2,93	1,00		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	5000 TL ve Altı	35	,86	1,12	-2,288	,0025
	5001 TL Üzeri	29	1,48	1,06		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	5000 TL ve Altı	35	2,51	1,52	-3,442	,002
	5001 TL Üzeri	29	3,59	,95		
Heceleri birleştirme	5000 TL ve Altı	35	,71	,93	-4,167	,000
	5001 TL Üzeri	29	1,79	1,15		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Analiz sonucunda; hane gelirine göre çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p<0.05$) ve 5001 TL üzeri hane geliri olan çocukların sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları 5000 TL ve altı hane geliri olan çocuklara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile hane geliri, EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmaktadır.

Tablo 9. Çocuk Cinsiyetine Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Çocuk Cinsiyeti	f	\bar{X}	ss	t	p
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	Kız	25	11,04	6,75	-,613	,542
	Erkek	39	12,03	5,95		
Uyak Farkındalığı	Kız	25	2,32	1,57	-,535	,596
	Erkek	39	2,51	1,10		
İlk Sese Göre Eşleştirme	Kız	25	1,72	1,21	,321	,749
	Erkek	39	1,62	1,31		
Son Sese Göre Eşleştirme	Kız	25	2,16	1,34	-,202	,841
	Erkek	39	2,23	1,39		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Kız	25	1,08	1,04	-,343	,733
	Erkek	39	1,18	1,19		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Kız	25	2,60	1,58	-1,771	,084
	Erkek	39	3,26	1,21		
Heceleri birleştirme	Kız	25	1,16	1,07	-,237	,814
	Erkek	39	1,23	1,22		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 9’da verilmiştir. Analiz sonucunda; çocukların cinsiyetine göre EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri

hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile çocuk cinsiyeti, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 10. Çocuk Kronolojik Yaşına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Kronolojik Yaş	f	\bar{X}	ss	t	p
ERO-Sesbilgisel Farkındalık	60-75 Ay Arası	30	12,10	5,86	,550	,584
	76-93 Ay Arası	34	11,24	6,62		
Uyak Farkındalığı	60-75 Ay Arası	30	2,47	1,31	,168	,867
	76-93 Ay Arası	34	2,41	1,31		
İlk Sese Göre Eşleştirme	60-75 Ay Arası	30	1,70	1,32	,258	,797
	76-93 Ay Arası	34	1,62	1,23		
Son Sese Göre Eşleştirme	60-75 Ay Arası	30	2,37	1,38	,903	,370
	76-93 Ay Arası	34	2,06	1,35		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	60-75 Ay Arası	30	1,27	1,14	,840	,404
	76-93 Ay Arası	34	1,03	1,11		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	60-75 Ay Arası	30	3,17	1,32	,899	,372
	76-93 Ay Arası	34	2,85	1,46		
Heceleri birleştirme	60-75 Ay Arası	30	1,13	1,07	-,450	,654
	76-93 Ay Arası	34	1,26	1,24		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 10'da gösterilmiştir. Analiz sonucunda; çocukların kronolojik yaşına göre EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile çocuk kronolojik yaşı, ERO sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 11. Çocuk Tanısına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

EROT-Değişkenler	Tanı	f	\bar{X}	ss	F	p
Sesbilgisel Farkındalık	Gelişimsel	22	10,41	6,48	1,064	,351
	Tipik	20	13,20	5,68		
	Otizm	22	11,45	6,46		
Uyak Farkındalığı	Gelişimsel	22	2,27	1,35	,444	,643
	Tipik	20	2,65	1,23		
	Otizm	22	2,41	1,33		
İlk Sese Göre Eşleştirme	Gelişimsel	22	1,50	1,34	,399	,673
	Tipik	20	1,85	1,39		
	Otizm	22	1,64	1,09		
Son Sese Göre Eşleştirme	Gelişimsel	22	2,00	1,48	,971	,384
	Tipik	20	2,55	1,39		
	Otizm	22	2,09	1,19		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Gelişimsel*	22	,68	,78	3,827	,027
	Tipik*	20	1,60	1,23		
	Otizm	22	1,18	1,18		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Gelişimsel	22	2,77	1,57	1,234	,298
	Tipik	20	3,40	1,10		
	Otizm	22	2,86	1,42		
Heceleri birleştirme	Gelişimsel	22	1,18	1,22	,063	,939
	Tipik	20	1,15	,99		
	Otizm	22	1,27	1,28		

Tablo 11’de gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; çocuk tanısına göre EROT cümleyi sözcüklere ayırma puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşırken ($p < 0,05$) çocuk tanısına göre EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile çocuk tanısı, EROT cümleyi sözcüklere ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmamaktadır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın

hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni post-hoc testi ile irdelenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; tipik tanımlı çocukların cümleyi sözcüklere ayırma puanları gelişimsel tanı alan çocuklara göre daha yüksek ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<,05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. Ebeveynlerin Çocukla Birlikte Okuma Etkinliği Yapıp Yapmama Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Birlikte Okuma	f	\bar{X}	ss	t	p																																																															
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	Evet	41	15,12	4,32	8,942	,000																																																															
	Hayır	23	5,43	3,85			Uyak Farkındalığı	Evet	41	3,12	,95	7,960	,000	Hayır	23	1,22	,85	İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,29	1,05	7,269	,000	Hayır	23	,52	,67	Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,95	,84	8,125	,000	Hayır	23	,87	1,06	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	41	1,56	1,00	4,580	,000	Hayır	23	,39	,94	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000	Hayır	23	2,00	1,60	Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır
Uyak Farkındalığı	Evet	41	3,12	,95	7,960	,000																																																															
	Hayır	23	1,22	,85			İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,29	1,05	7,269	,000	Hayır	23	,52	,67	Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,95	,84	8,125	,000	Hayır	23	,87	1,06	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	41	1,56	1,00	4,580	,000	Hayır	23	,39	,94	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000	Hayır	23	2,00	1,60	Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır	23	,43	,90								
İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,29	1,05	7,269	,000																																																															
	Hayır	23	,52	,67			Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,95	,84	8,125	,000	Hayır	23	,87	1,06	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	41	1,56	1,00	4,580	,000	Hayır	23	,39	,94	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000	Hayır	23	2,00	1,60	Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır	23	,43	,90																			
Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	41	2,95	,84	8,125	,000																																																															
	Hayır	23	,87	1,06			Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	41	1,56	1,00	4,580	,000	Hayır	23	,39	,94	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000	Hayır	23	2,00	1,60	Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır	23	,43	,90																														
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	41	1,56	1,00	4,580	,000																																																															
	Hayır	23	,39	,94			Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000	Hayır	23	2,00	1,60	Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır	23	,43	,90																																									
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	41	3,56	,87	4,346	,000																																																															
	Hayır	23	2,00	1,60			Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000	Hayır	23	,43	,90																																																				
Heceleri birleştirme	Evet	41	1,63	1,07	4,561	,000																																																															
	Hayır	23	,43	,90																																																																	

Tablo 12'deki Bağımsız örneklem t testi sonuçları analiz sonucunda; ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumuna göre çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p<0.05$) ve ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapan çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme puanları yapmayan çocuklara göre daha yüksektir. Diğer bir ifade ile ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu, EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme,

cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmaktadır.

Tablo 13. Gelişimsel Yaşına Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Gelişimsel Yaş	f	\bar{X}	ss	t	p
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	60-66 Ay Arası	18	13,56	6,07	1,552	,126
	67-72 Ay Arası	46	10,89	6,21		
Uyak Farkındalığı	60-66 Ay Arası	18	2,83	1,10	1,546	,127
	67-72 Ay Arası	46	2,28	1,34		
İlk Sese Göre Eşleştirme	60-66 Ay Arası	18	2,06	1,47	1,602	,114
	67-72 Ay Arası	46	1,50	1,15		
Son Sese Göre Eşleştirme	60-66 Ay Arası	18	2,56	1,50	1,305	,197
	67-72 Ay Arası	46	2,07	1,29		
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	60-66 Ay Arası	18	1,06	,94	-,376	,708
	67-72 Ay Arası	46	1,17	1,20		
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	60-66 Ay Arası	18	3,50	1,04	2,122	,040
	67-72 Ay Arası	46	2,80	1,47		
Heceleri birleştirme	60-66 Ay Arası	18	1,56	1,10	1,541	,128
	67-72 Ay Arası	46	1,07	1,16		

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 13'te gösterilmiştir. Analiz sonucunda; çocukların gelişimsel yaşına göre sözcükleri hecelerine ayırma puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p<0.05$) ve gelişim yaşı 60-66 aylarında olan çocukların sözcükleri hecelerine ayırma puanları gelişim yaşı 67-72 aylarında olan çocuklara göre daha yüksektir. Ayrıca çocukların gelişimsel yaşına göre sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile çocukların gelişimsel yaşı, sözcükleri hecelerine ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 14. Anne Çalışma Durumuna Göre EROT Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Farklılaşma Durumu

Değişkenler	Anne Çalışma Durumu	f	\bar{X}	ss	t	p																																																															
EROT-Sesbilgisel Farkındalık	Evet	29	14,17	5,13	3,157	,002																																																															
	Hayır	35	9,54	6,36			Uyak Farkındalığı	Evet	29	2,90	1,18	2,707	,009	Hayır	35	2,06	1,28	İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,28	1,13	3,970	,000	Hayır	35	1,14	1,14	Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,86	1,09	3,983	,000	Hayır	35	1,66	1,33	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	29	1,34	,94	1,330	,188	Hayır	35	,97	1,25	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140	Hayır	35	2,77	1,54	Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır
Uyak Farkındalığı	Evet	29	2,90	1,18	2,707	,009																																																															
	Hayır	35	2,06	1,28			İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,28	1,13	3,970	,000	Hayır	35	1,14	1,14	Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,86	1,09	3,983	,000	Hayır	35	1,66	1,33	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	29	1,34	,94	1,330	,188	Hayır	35	,97	1,25	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140	Hayır	35	2,77	1,54	Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır	35	,94	1,16								
İlk Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,28	1,13	3,970	,000																																																															
	Hayır	35	1,14	1,14			Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,86	1,09	3,983	,000	Hayır	35	1,66	1,33	Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	29	1,34	,94	1,330	,188	Hayır	35	,97	1,25	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140	Hayır	35	2,77	1,54	Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır	35	,94	1,16																			
Son Sese Göre Eşleştirme	Evet	29	2,86	1,09	3,983	,000																																																															
	Hayır	35	1,66	1,33			Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	29	1,34	,94	1,330	,188	Hayır	35	,97	1,25	Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140	Hayır	35	2,77	1,54	Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır	35	,94	1,16																														
Cümleyi Sözcüklere Ayırma	Evet	29	1,34	,94	1,330	,188																																																															
	Hayır	35	,97	1,25			Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140	Hayır	35	2,77	1,54	Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır	35	,94	1,16																																									
Sözcükleri Hecelerine Ayırma	Evet	29	3,28	1,16	1,495	,140																																																															
	Hayır	35	2,77	1,54			Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047	Hayır	35	,94	1,16																																																				
Heceleri birleştirme	Evet	29	1,52	1,09	2,025	,047																																																															
	Hayır	35	,94	1,16																																																																	

Bağımsız örneklem t testi neticeleri Tablo 14’te gösterilmiştir. Analiz sonucunda; anne çalışma durumuna göre çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmakta ($p < 0.05$) ve annesi çalışan çocukların EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme puanları annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksektir. Ayrıca anne çalışma durumuna göre EROT cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma puanları istatistiksel bakımdan anlamlı farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$). Diğer bir ifade ile anne çalışma durumu, EROT sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken s cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Yukarıda yapılmış olan analizlerde; katılımcıların kişisel bilgilerine göre sesbilgisel farkındalık puanlarının farklılaşmaları ele alınmış olup genel değerlendirme Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Kişisel Bilgilere Göre Hipotez Değerlendirmesi

Hipotezler	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	Hane Geliri	Çocuk Cinsiyeti	Kronolojik Yaş	Çocuk Tanı	Birlikte Okuma	Gelişimsel Yaş	Anne Çalışma
H1: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalık puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓
H2: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından uyak farkındalığı puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓
H3: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından ilk sese göre eşleştirme puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓
H4: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından son sese göre eşleştirme puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓
H5: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından cümleyi sözcüklere ayırma puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	X
H6: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından sözcükleri hecelerine	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X

ayırma puanları farklılaşmaktadır.									
H7: Katılımcıların kişisel bilgilerine göre EROT sesbilgisel farkındalıklarından heceleri birleştirme puanları farklılaşmaktadır.	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓

* ✗: Red ✓: Kabul

Katılımcıların EROT sesbilgisel farkındalığının kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT sesbilgisel farkındalık puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT uyak farkındalığının kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT uyak farkındalık puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT ilk sese göre eşleştirmenin kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT ilk sese göre eşleştirme puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT son sese göre eşleştirmenin kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT son sese göre eşleştirme puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT cümleyi sözcüklere ayırmanın kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT cümleyi sözcüklere ayırma puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, çocuk tanı ve ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, gelişimsel yaş ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT sözcükleri hecelerine ayırmanın kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT sözcükleri hecelerine ayırma puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve anne çalışma durumu bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların EROT heceleri birleştirmenin kişisel bilgileri bakımından incelenmesine ilişkin sonuç şu şekilde ifade edilebilir. EROT heceleri birleştirme puanlarında, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu ve anne eğitim bakımından bir farklılık bulunduğu ve çocuk cinsiyeti, kronolojik yaş, çocuk tanı ve gelişimsel yaş bakımından bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulguların ilgili literatür doğrultusunda tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırma literatürü tarandığında çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir.

Araştırmada AGTE ve EROT sesbilgisel farkındalık ölçeği puanlarından elde edilen verilerde çocukların tanı özelliklerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. AGTE'ye göre tanı özellikleri bakımından araştırmaya katılan çocukların yaş grupları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demirtaş (2017) okuma güçlüğü bulunan öğrencilerde sesbilgisel farkındalık düzeylerinin incelendiği araştırmada tipik gelişim gösteren çocukların isimlendirme, sözcük okuma, çalışma belleği becerileri gibi özelliklerin okuma güçlüğü bulunan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yücel (2009) sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmada ilkökul öğrencilerinde sesbilgisel farkındalık eğitiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda gerçekleştirilen uygulamaların çocukların sesbilgisel farkındalık ve düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Keser (2020) çocuklarda dikkat yetisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmada genel olarak çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Emir (2015) kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinde sesbilgisel farkındalık ile ilgili öğretimsel etkinlikleri kullanma düzeylerini incelediği araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığı, ilk okuma yazma döneminde bu becerilerin önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirdikleri bu çalışmada, genel olarak öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdal (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik SEFSAR müdahale programı

etkisinin araştırıldığı çalışmada, gerçekleştirilen programın çocuklar üzerinde etkili olduğu, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişimsel açıdan farklılıklar erken yaşlarda ortaya çıkmakta ve o dönemde hızlı bir dilsel gelişim de olduğu için dil gelişiminde ve sesbilgisel farkındalıkta bazı güçlüklerle yol açtığı için bu konunun üzerinde daha fazla durulması gereğini ortaya çıkarmıştır (Bloodstein, 2006).

Gelişimsel farklılıkları olan çocukların da tipik gelişen akranlarından dil becerileri ve sesbilgisel farkındalık açısından eksikliğe sahip olmaları alanyazındaki birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Anderson, Pellowski ve Conture, 2005; Ambrose ve diğ., 2015; Aydın Uysal ve Fidan, 2017; Coulter, Anderson ve Conture, 2009; Luckman ve diğ., 2020; Ntourou, Conture ve Lipsey, 2011). Tekin (2021)'e göre, araştırmalarda kullanılan örneklem sayıları, çalışmaya dâhil edilme ölçütleri, değerlendirme araçları ya da incelenen yaş dönemlerinin değişmesi bu farklılaşmaya yol açabilmektedir.

Sesbilgisel farkındalıkla ilişkili bir program, içeriğe odaklanma, aktif ve etkileşimli öğrenmeyi içerme, işbirliğine dayalı şekilde uygulanma, etkili uygulama yapabilecek şekilde modelleri ve modellemeyi bulundurma, geribildirim ve yansıtmaya yer verme ve programın yeterli sürede devam ettirilmesini önemli ölçüde kapsamalıdır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bunun yanı sıra, çocukların kişisel özellikleri ile gelişimsel özellikleri ve gelişimsel farklılıkları de dikkate alınacak biçimde oluşturulmalıdır.

Çocukların sesbilgisel farkındalığını geliştirmek uyak farkındalığı becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Uyak farkındalığı, sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımına işaret eden önemli göstergelerden biri olarak değerlendirilmektedir çünkü çocuğun iki sözcüğün uyaklı olup olmadığına karar verebilmesi için, sözcüğün gerçek anlamı yerine sözcüğün içsel yapısına odaklanması gerekmektedir. Bu sebeple çocukların yeni bir zihinsel sınıflandırma yapmaları gerekmektedir. Çocuklar sözcüğün içsel yapısına ilişkin bir duyarlılık geliştirdikleri zaman aynı zamanda sözcüğün yapısına ilişkin küçük analizler gerçekleştirmeye de başlamış olacaklardır (Ecenbarger, 2006; Gillon, 2007; Hempenstall, 2002).

Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi önlisans ve üstü olan çocukların sesbilgisel

farkındalık düzeyleri, anne eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklara göre daha yüksektir. Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre baba eğitim düzeyi önlisans ve üstü olan çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri, baba eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklara göre daha yüksektir. Benzer şekilde Keser (2020) çocuklarda dikkat yetisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmada anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdal (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yaptığı çalışmada, anne eğitim düzeyinin sesbilgisel farkındalık becerilerine olumlu etki meydana getirdiği, baba eğitim düzeyinin ise etkili bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Ergin (2012) çocukların dil gelişim seviyeleri ile sosyal ortamdaki kabul görmeleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenleri etkileyen faktörleri incelediği araştırmada anne baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimlerini etkilediği belirtilmiştir.

Dilin ses özelliklerini analiz edebilen çocukların yazılı dilin sistemini anlayabilmesi kolaylaşmaktadır. Gelişimsel açıdan ilk sesi ve son sesi ayırt etme ve verilen sesle ilgili yeni sözcük üretme gibi görevler 60-72 aylık çocuklar tarafından yapılabilmektedir (Ecenbarger, 2006). Ancak, sesbirimi birleştirme, sesbirimlerine ayırma ve sesbirimleri üzerinde değişiklik yapma gibi görevlerin daha ileri sesbirimi farkındalık becerileri olduğu ve okul öncesi dönem için bu görevlerin yapılabilmesinin dile ilişkin deneyimlerle ilgili olduğu ortaya koyulmuştur (Gillon, 2007). Bu kapsamda, annenin eğitim durumunu da çocukların sesbirim farkındalığı kazanmasında önemli olduğu dile getirilebilir.

Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında hane geliri değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre hane gelir düzeyi 5000 TL üzeri olan çocukların ses bilgisel farkındalık düzeyleri, 5000 TL ve altı hane gelirine sahip olan çocuklara göre daha yüksektir. Benzer şekilde Gündoğdu (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada çocukların aile gelir düzeylerine göre sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık meydana geldiği ve aile gelir düzeyi yüksek olan çocukların sesbilgisel gelişim

düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Demirtaş (2017) okuma güçlüğü bulunan öğrencilerde sesbilgisel farkındalık düzeylerinin incelendiği araştırmada hane geliri ile sesbilgisel becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ergin (2012) yaptığı araştırmada sosyoekonomik düzeyin artmasının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada aile sosyal ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların dil gelişimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında çocukların cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gündoğdu (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada çocukların cinsiyet değişkenine göre sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Demirtaş (2017) okuma güçlüğü bulunan öğrencilerde sesbilgisel farkındalık düzeylerinin incelendiği araştırmada hane geliri ile sesbilgisel becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Akdal (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmada cinsiyetin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir. Ergin (2012) yaptığı araştırmada kız çocukların dil gelişimlerinin erklere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların cinsiyet değişkenlerinin dil gelişimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında çocukların kronolojik yaşı (60-75 ay ve 76-93 ay) değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında çocukların gelişimsel yaşı (60-66 ay ve 67-72 ay) değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gündoğdu (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada çocukların kronolojik yaş düzeylerine göre sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ergin (2012) yaptığı araştırmada çocukların yaş düzeyinin artmasının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği

belirtilmiştir. Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada çocukların yaş değişkeninin artmasına bağlı olarak çocukların dil gelişimi becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelişimsel farklılıkların çocukların dil gelişimleri ve sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Otizm spektrum bozukluğu gibi nörogelişimsel bozuklukların sesbilgisel farkındalık üzerinde yordayıcılığı varsa risk faktörleri belirlenirken sesbilgisel farkındalığın da değerlendirilmesi söz konusu olmaktadır. Bu çocuklar sesbilgisel kodlamada bütüncül bir işlemelemeden daha ince bir işlemelemeye daha yavaş ve geç ulaşabilmektedir. Alanyazında gelişimsel farklılık ve sesbilgisel farkındalık ilişkisinin yaş ve cinsiyet gibi faktörlerle değişebileceği de belirtilmektedir (Byrd, Conture ve Ohde, 2007; Clark ve diğ. 2013; Spencer ve Weber Fox, 2014).

Araştırmada sesbilgisel farkındalık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında çocukların ebeveyn ile birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumları değişkenine göre anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre ebeveynlerde birlikte okuma etkinliği yapan çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri birlikte okuma yapmayan çocuklara göre daha yüksek düzeydedir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Yazıcı ve Kandır (2018) erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin gerçekleştirdikleri araştırmada ebeveynin okuma davranışının çocuklarda okumaya yönelik isteği artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Cassel (2011) ev okumalarının çocuklarda okuma yazmaya etkisini incelediği araştırmada, evde ebeveynlerle yapılan çalışmaların çocuklar üzerinde olumlu etki meydana getirdiği, ebeveynlerin çocuklara model olduğu belirtilmiştir.

Sesbilgisel farkındalığı ele alan programların çocukların hece farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Hece farkındalığını edinmiş bir çocuk, sözcüklerin daha küçük parçalara ayrılabilceğini fark etmiş olmakta ve sonrasında sözcüğün daha da küçük parçaları olan sesbirimlerine ayrılabilceğini daha kolay kavrayabilmektedir. Bu bakımdan sesbilgisel farkındalık programlarında, sesbirimi farkındalığına geçilmeden önce çocuklara hece farkındalığı ile ilgili öğretim yapılmasının faydalı olduğu belirtilmiştir (Gillon, 2007; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008; Schuele ve Boudreau, 2008). Bu açıdan çocuğun ebeveynleriyle

yaptığı okuma temelli etkinlikler de etkileşimli bir ortam içinde sesbilgisel farkındalık ve hece farkındalığı gelişimine katkı yaptığı düşünülebilir.

Araştırmada çocukların anne çalışma durumu değişkeni bakımından sesbilgisel farkındalık düzeyleri karşılaştırıldığında sesbilgisel farkındalık düzeyleri toplam puanı, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme puanlardan annesi çalışan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Akdal (2018) sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yaptığı çalışmada, anne çalışma durumunun sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirtilmiştir. Ergin (2012) çocukların dil gelişim seviyelerinin sosyal ortamdaki kabul görme düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Dinler (2018) okulöncesi çocuklarına uygulanan şiir odaklı destekleyici eğitim programının fonolojik farkındalık becerilerine etkisini incelediği çalışmada uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2009) fonolojik farkındalığın okumaya etkisini boylamsal olarak incelediği çalışmada fonolojik farkındalık düzeyinin çocukların okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sesbilgisel kodlamanın farklı alanlarındaki eksikliklerin çocukların dil planlamasını kötü yönde etkilediği ve onların motor, dilsel ve bilişsel faktörler de düşünüldüğünde sesbilgisel sistemlerinin fazla yük altında olduğu söylenebilir. Gelişimsel gecikme yaşayan çocukların sesbilgisel farkındalıkla ilgili düşük bir performans göstermelerine yol açtığı ifade edilebilir. 5-7 yaş arası çocukların sesbilgisel farkındalık görevlerinde gecikmelerin ve zayıflıkların sesbilgisel bozukluğa işaret ettiği de düşünülebilir (Blood ve diğ., 2003; Pelczarski ve Yaruss, 2016; Weber Fox ve diğ., 2008).

6.SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Araştırmada 60-72 aylık çocuklarda gelişimsel özelliklerin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla ebeveynlerden toplanan verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, hane geliri, çocuğun cinsiyeti, çocuğun yaşı (ay), çocuğun tanısı, ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu, gelişimsel yaş ve anne çalışma durumu dağılımları incelendiğinde;

- Çocukların annelerinin %37,7'sinin üniversite, %23,4'ünün lise, %23,4'ünün ilkokul, %7,8'inin önlisans, %6,3'ünün ortaokul ve %1,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu,
- Çocukların babaların %31,3'ünün lise, %30,2'sinin üniversite, %20,3'ünün ilkokul, %9,4'ünün önlisans, %4,7'sinin ortaokul, %2,7'sinin doktora ve %1,4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu,
- Çocukların %54,7'sinin hane gelirinin 5000 TL ve altında ve hane geliri ortalamasının $8143,75 \pm 10332,11$ TL olduğu,
- Çocukların %60,9'unun kız ve %39,1'inin erkek olduğu,
- Çocukların %53,1'inin 76-93 aylık ve yaş ortalamasının $76,23 \pm 9,28$ ay olduğu,
- Çocukların %34,4'üne otizm tanısı konduğu,
- Çocukların %64,1'inin ebeveynleriyle birlikte okuma etkinliği yaptığı,
- Çocukların %71,9'unun AGTE puanlarından elde edilen gelişimsel yaşının 67-72 ay arası olduğu,
- Çocukların annelerinin %54,7'sinin çalıştığı ve %45,3'ünün çalışmadığı saptanmıştır.

Normal dağılım varsayımı; “çarpıklık ve basıklık” değerleri değerlendirilmiş olup normal dağılıma sahip olan değişkenlerin 2 grup kıyaslamalarında “bağımsız örneklem t testi” kullanılır iken 3 ve üstü grupların kıyaslamalarında “tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA)” kullanılmış olup analiz sonuçlar irdelendiğinde;

- Çocukların tanısı, AGTE, dil-bilişsel beceriler, ince motor beceriler, kaba motor beceriler ve sosyal beceri-özbakım beceriler grup ortalama skorlarında farklılık oluşturmadığı,
- Anne öğrenim durumu, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturduğu,
- Baba öğrenim durumu, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturduğu,
- Hane geliri, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturduğu,
- Çocuk cinsiyeti, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmadığı,
- Çocuk kronolojik yaşı, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmadığı,
- Çocuk tanısı, cümleyi sözcüklere ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmadığı,

- Ebeveynlerin çocukla birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumu, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturduğu,
- Çocukların gelişimsel yaşı, sözcükleri hecelerine ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmadığı,
- Anne çalışma durumu, sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme grup ortalama skorları arasında farklılık oluştururken cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma grup ortalama skorları arasında farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- AGTE'ye göre tanı özellikleri bakımından araştırmaya katılan çocukların yaş grupları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada AGTE ve EROT sesbilgisel farkındalık puanlarından elde edilen verilerde çocukların tanı özelliklerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında anne öğrenim durumu değişkenine göre çocukların puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Buna göre anne öğrenim düzeyi önlisans ve üstü olan çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri, anne öğrenim düzeyi lise ve altı olan çocuklara göre daha yüksektir.
- Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre baba öğrenim düzeyi önlisans ve üstü olan çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri, baba eğitim düzeyi lise ve altı olan çocuklara göre daha yüksektir.
- Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında hane geliri değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna

göre hane gelir düzeyi 5000 TL üzeri olan çocukların ses bilgisel farkındalık düzeyleri, 5000 TL ve altı hane gelirine sahip olan çocuklara göre daha yüksektir.

- Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında çocukların cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada EROT sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında çocukların kronolojik yaşı (60-75 ay ve 76-93 ay) değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında çocukların ebeveyn ile birlikte okuma etkinliği yapıp yapmama durumları değişkenine göre anlamlı farklılık meydana geldiği görülmüştür. Buna göre ebeveynlerde birlikte okuma etkinliği yapan çocukların sesbilgisel farkındalık düzeyleri birlikte okuma yapmayan çocuklara göre daha yüksek düzeydedir.
- Araştırmada sesbilgisel farkındalık ve alt boyutlarında çocukların gelişimsel yaşı (60-66 ay ve 67-72 ay) değişkeni bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada çocukların anne çalışma durumu değişkeni bakımından sesbilgisel farkındalık düzeyleri karşılaştırıldığında sesbilgisel farkındalık düzeyleri toplam puanı, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme ve heceleri birleştirme puanlarından annesi çalışan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık cümleyi sözcüklere ayırma ve sözcükleri hecelerine ayırma puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Anne öğrenim düzeyinin artması ile çocukların sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme düzeylerinde farklılık meydana gelmiştir. Bu bakımdan anne öğrenim düzeyinin artırılması amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal

Politikalar Bakanlıklarının işbirliği ile çalışmalar yapılarak bilgilendirmeler ve annelerin öğrenim düzeyini yükseltmeye teşvik edilmesi sağlanabilir.

- Hane geliri çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerinde etkili değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Bu bakımdan hane geliri düşük olan çocuklarda sesbilgisel farkındalığın artırılması için hane gelirinin yükseltilmesi sağlanabilir.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte evde okumalar yapmasının sesbilgisel farkındalık, uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme düzeylerini artırdığı görülmüştür. Dolayısıyla ebeveynlerin bilinçlendirilerek çocuklarıyla ev okumaları yapmaları sağlanabilir.
- Tipik gelişim gösteren, gelişimsel gecikmesi ve otistik spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklardan sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupta olanların, sesbilgisel farkındalık becerilerinin erken dönemde desteklenmesini sağlayacak eğitsel müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının, çocukların okuma-yazma öğreniminde önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.
- Özel gereksinimli çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklarla; okullarda, rehabilitasyon merkezlerinde, klinikte çalışan öğretmenlerin uygulamalarına, erken okuryazarlık gelişimini destekleyici, sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirici etkinliklere ve öğretilere yer vermelerinin çocukların akademik gelişiminde önemli bir yer tutacağı düşünülmektedir.
- Ebeveynlere çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapmanın gelecekteki okuryazarlık gelişimleri üzerinde oynadığı rolün anlatılması ve çocuklarıyla birlikte okuma yaparken uygulayabilecekleri stratejilerle ilgili ebeveynlere gerekli desteğin; bireysel görüşmeler, toplantılar, hazırlanacak eğitimlerle sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Benzer araştırmalar farklı örneklemlerde ve öğrencilerin ifadeleri de incelenerek gerçekleştirilebilir.
- Benzer araştırmaların nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesi ile daha etkili ve kapsamlı sonuçlar çıkarılması sağlanabilir.

- Otizmi ve gelişimsel gecikmeyi irdeleyici ölçme araçları eklenerek bu konuda araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F.** (2006). Baş Makale: Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 1-13.
- Akbaba Altun, S. A., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, D. N.** (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 244-263.
- Akdal, D.** (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akköse, C. M.** (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar Dellal, N.** (2011). *Çocuklara yabancı dil eğitimi ve dil edinimi nedir? Niçin? Nasıl?* Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.
- Aksoy, U. M.** (2019). Nörogelişimsel bozukluklar: Bir ağacın farklı dalları. *İKSSTD*, 11, 1-4.
- Akyüz, E.** (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimi ve ev okuryazarlık ortamı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Alak, G.** (2014). Otizmlı çocuklarda sembolik oyunun dil gelişimi ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 45-59.
- Albeyoğlu, Z. E.** (2021). *Okuma bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık ve işitsel/görsel çalışma belleği başarımları açısından*

- karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Allor, J. H.** (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25,47-57
- Altıparmak-Ercan, F.** (2020). *Aile yapısının, aile tutumlarının ve televizyonun 2-4 yaş arası çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi (Muş ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, S. ve Erden, M.** (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Mor Pa Kültür Yayınları.
- Ambrose, N.G., Yairi, E., Loucks, T.M., Seery, C.H. ve Throneburg, R.** (2015). Relation of motor, linguistic and temperament factors in epidemiologic subtypes of persistent and recovered stuttering: Initial findings. *Journal of Fluency Disorders*, 45, 12-26.
- American Psychiatric Association [APA]** (2012). DSM-5 proposed criteria for Autism Spectrum Disorder designed to provide more accurate diagnosis and treatment. News Release 2012; Release No: 12-03. <http://www.dsm5.org/Documents/12-03%20Autism%20Spectrum%20Disorders%20-%20DSM5.pdf>.
- Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]**, (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı* (DSM V). 5.Baskı. (Çev. Köroğlu, E.), Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Anderson, J.D., Pellowski, M.W. ve Conture, E.G.** (2005). Childhood stuttering and dissociations across linguistic domains. *Journal of Fluency Disorders*, 30, 219-253.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J.** (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. ve Burgess, S. R.** (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Aral N., Baran G., Bulut Ş. ve Çimen S.** (2000). *Çocuk gelişimi I*. İstanbul: YA-PA

- Aslan, D.** (2017). Gelişim ile ilgili temel konular. Akyol Köksal A, editör. *Erken çocukluk döneminde gelişim I*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşıcı M.,** (2004). *Çocuğum okuryazar oluyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aydın Uysal, A. ve Fidan, S.T.** (2017). Language abilities of monolingual Turkish speaking children who stutter. *Osmangazi Journal of Medicine*, 39, 31-36.
- Aydın B.** (2016). Gelişimin doğası. Yeşilyaprak B, (ed). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, D. ve Özgen, Z. E.** (2018). Çocuklarda otizm spektrum bozukluğu ve erken tanılamada hemşirenin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 93-101.
- Aydoğan, Y. ve Koçak N.** (2003). *Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. [http://yayim.meb.gov.tr /dergiler/159/aydogan-kocak.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/aydogan-kocak.htm), adresinden 02 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bar-Kochva, I. ve Nevo, E.** (2019). The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: a longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 97-122.
- Başal H.** (2004). Gelişim ve psikoloji. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Beauchat, K.A., Blamey, K.L. ve Walpole, S.** (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford Press.
- Bilgin M.** (2016). Bedensel ve devinsel gelişim. Yeşilyaprak B, editör. *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Blood, G.W., Ridenour, V. J., Qualls, C.D. ve Hammer, C.S.** (2003). Co-occurring disorders in children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 36, 427-448.
- Bloodstein, O.** (2006). Some empirical observations about early stuttering: A possible link to language development. *Journal of Communication Disorders*, 39(3), 185- 191.

- Bodrova, E. ve Leong D.J.** (2010). Curriculum and play in early child development. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/curriculum-and-play-early-child-development>.
- Bodur, Ş.** (2004). Otizim tanısı koymak için gerekli koşullar. 20.12.2020 tarihinde <http://www.doktornobette.com/uploads/yuklemeler/otizm.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Bradley, L. ve Bryant, P. E.** (1983). Categorizing sounds and learning to read-A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, C.T., Conture, E.G. ve Ohde, R.N.** (2007). Phonological priming in young children who stutter: Holistic versus incremental processing. *American Journal of Speech Language Pathology*, 16, 43-53.
- Byrne, B., Wadsworth, S., Corley, R., Samuelsson, S., Quain, P., DeFries, J. C., Willcutt, E. ve Olson, R. K.** (2005). Longitudinal twin study of early literacy development: Preschool and kindergarten phases. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 219–235.
- Callaghan, G., and Madelaine, A.** (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 13-23.
- Cassel, R.** (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. Unpublished Doctoral Thesis, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, United States.
- Caulfield, R.** (2001). *Infants toddlers*. New Jersey: Prentice Hall Publication, 211-268.
- Cebiroğlu, R. (Derl.)** (1984). *Çocuk, anne-baba ilişkisi, ya-pa okulöncesi eğitimi semineri, Ya- Pa Yayınları: İstanbul*.
- Chakrabarti S. ve Fombonne E.** (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *JAMA*, 285: 3093– 3099.

- Charman, Drew ve Cox.** (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorder*. 38(3):265-285.
- 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.
- Clark, C.E., Conture, E.G., Walden, T.A. ve Lambert, W.E.** (2013). Speech sound articulation abilities of preschool age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 325-341.
- Coulter, C.E., Anderson, J.D. ve Conture, E.G.** (2009). Childhood stuttering dissociations across linguistic domains. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 257-278.
- Cunningham, A. ve 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.
- Çat Şahin, A.** (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimiyle annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelenk, S.** (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çiçek, A.,** (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:4, Cilt:1.
- Çoknaz H.** (2017). *Psikomotor gelişim-doğum öncesinden ölüme kadar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M.** (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Debiz Kaan, ü.** (2006) Erken çocukluk yıllarında okuma-yazmaya hazırlık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31,16-20.

- Demir, B.** (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, Ç. P.** (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, K.** (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doyle, J.** (2005). *Dyslexia an introductory guide*. Whurr Publishers, London.
- Durukan, İ ve Türkbay, T.** (2008). Otizmde ortak dikkat becerileri: Gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15:2.
- Dynia, J. M., Matthew, E. B., Laura, M. J. ve Joan N. K.** (2017). Predictors of decoding for children with autism spectrum disorder in comparison to their peers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-48, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.02.003>.
- Dynia, J. M., Bean, A., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N.** (2019). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*. <https://doi.org/10.1177/2396941518822453>.
- Dynia, J. M., Lawton, K., Logan, J. A. ve Justice, L. M.** (2014). Comparing emergent-literacy skills and home-literacy environment of children with autism and their peers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 142–153. doi:10.1177/0271121414536784
- Ecenbarger, L.** (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.
- Ege, P.** (2006). Baş makale: Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 7 (2) 1-23.
- Ege, P.** (2007). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim (S. Topbaş, Ed.). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık: Ankara. 109-122.

- Elbro, C ve Jensen, M. N.** (2005). Quality of phonological representations, verbal learning and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46: 375-384
- Elhassan, Z., Crewther, S. G. ve Bavin, E. L.** (2017). The contribution of phonological awareness to reading fluency and its individual sub-skills in readers aged 9-to 12-years. *Frontiers in Psychology*, 8, 533.
- Emine, M.** (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Emir, C.** (2015). *Kaynaştırma ve genel eğitim öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin öğretim etkinliklerini kullanımlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbilgin, D.** (2016). *Otistik çocuklarda dil ve iletişim becerileri (3-6 yaş arası)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erdem, E. ve Ege, P.** (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 23-36.
- Erdoğan, Ö.** (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, Ö.** (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180.
- Erdoğan, Ö.** (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan, S., Şimşek B. H., Erdoğan A.** (2005). *Ankara'nın alt sosyoekonomik bölgelerinde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 231-246.

- Erdoğan, T., Özen Altunkaynak, Ş., ve Erdoğan, Ö.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Ergin, B.** (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Eseroğlu, T., Başgül, S., Güner, M. ve Karaçetin, G.** (2014). Çocuk ve ergen psikiyatrisinde DSM 5’teki yenilikler. *Psikoloji Araştırmaları*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Yayınları, Gaziantep.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A. Kupanoff, K. ve Martin, C. L.** (2001). *Parental coping with children’s negative emotions: Relations with children’s emotional and social responding*. Department of Family & Human Development, Arizona State University, USA.
- Fazlıoğlu, Y. ve Eşme-Yurdakul, M.** (2005). *Otizm, otizmde görsel iletişim tekniklerinin kullanımı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A. ve Pimenta, A.** (2015, January). Phonological awareness program: A longitudinal study from preschool to 4th grade. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 16). EDP Sciences.
- Flett, A. ve Conderman G.** (2002). Promote phonemic awareness. *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), 242- 245.
- Flusberg Tager, H., Paul, R. ve Lord, C.** (2005). *Language and communication in autism*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Fodstad, J. C., Matson, J. L., Hess, J. ve Neal, D.** (2009). Social and communication behaviours in infants and toddlers with autism and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 152-157.

- Fromkin, V., Rodman, R. ve Hyams, N.** (2014). *An introduction to language* (10. b.). Boston: Cengage Learning
- Gillon, G.** (2005). Phonological awareness: Effecting change through the integration of research findings. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 346-349.
- Gillon, G. T.** (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Görgü, E.** (2016). Otizmli bireylerde alternatif iletişim becerilerinin öğretimi; bir uygulama örneği "benim de sesim var". *1. Engellilik Araştırmaları Kongresi* (s. 80-81). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Gray, A. ve McCuthen, D.** (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory and comprehension. *Journal of Language Disabilities*, 39(4), 325-333
- Griffith, P. L. Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn, L.** (2008). *Literacy for young children*. London: Crown Press.
- Guidry, L. O.** (2003). A phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive, small-group instruction. Dissertation Abstracts International.
- Gunning, T. G.** (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & Bacon.
- Gül, G.** (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine sesbilgisel farkındalık eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., ve Ergül, C.** (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., ve Miller, P.** (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.

- Gündoğdu, E. S.** (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F.** (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın
- Haney, M. R., Bissonnette, V. ve Behnken, K. L.** (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal* 33(2), 99-115.
- Haspelmath, M. ve Sims, A.** (2010). *Understanding morphology* (2. baskı). Londra, Birleşik Krallık: Hodder Education.
- Hempenstall, K.** (2003). *Phonemic awareness: what does it mean?* <http://www.ednews.org/articles/523/1/Phonemic-awareness-What-does-it-mean/Page1.html> Erişim tarihi: 14.07.2021.
- Hempenstall, K.** (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 4-29.
- Hindman, A. H. ve Wasik, B. A.** (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 479-492.
- Howard, F. V., Williams, B. ve Lepper, E. C.** (2010). *Very young children with special needs. özel gereksinimi olan küçük çocuklar* (Gönül Akçamete, Çev. Edt.) (2011). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., ... ve Hackett, J.** (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55--75. doi:10.1177/0014402917705855.
- İnanç Yazgan B, Bilgin M, Atıcı Kılıç M.** (2015). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- İslamoğlu Külte, Ş.** (2019). *2-6 yaş arası down sendromlu bireyler ile normal gelişim gösteren bireylerin fonolojik farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- İşlek, S.** (2014). *Normal gelişim gösteren, otistik spektrum bozukluğu olan ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların söz öncesi gelişen sosyal ve sembolik davranışlarının sözcük dağarcığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jarrold, C.** (2003). A review of research into pretend play in autism. *The National Autistic Society*, 4 (7), 379-390.
- Jaskolski, J. E.** (2013). *Effects of phonological awareness training on early childhood educators' knowledge, instructional practice and student outcomes*. (Unpublished doctoral thesis). Cardinal Stritch University, Wisconsin.
- Johanson, M., Justice, L. M. ve Logan, J.** (2016). Kindergarten impacts of a preschool language-focused intervention. *Applied Developmental Science*, 20(2), 94-107.
- Jonston, J.** (2005). Factors that influence language development. *Encyclopedia On Early Childhood Development: Canada*.
- Justice, L. M., Logan, J., Kaderavek, J., Schmitt, M. B., Tompkins, V., Bartlett, C.** (2015). Empirically based profiles of the early literacy skills of children with language impairment in early childhood special education. *Journal of Learning Disabilities* 48(5): 482–494.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E.** (2012). *Erken çocukluk eğitimi dizisi: 5-6 yaş çocukları için dil etkinlikleri*. s. 5-38. Ankara: Efil.
- Kapci E. G., Kucuker S. ve Uslu R. I.** (2010). How applicable are Ages and Stages Questionnaire for use with Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(3):176-188.
- Karacan, E.** (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html>.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., ve Güldenoğlu, B.** (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

- Kaysılı-Keçeli, B.** (2006). *Otistik çocukların dil özelliklerinin kullanım açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Programı. Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Keser, M.** (2020). *60-72 aylık çocukların dikkat yetisi ile geometri ve sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (afyonkarahisar ili örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, S.** (2015). *Çocuklarda gelişimsel gecikmeler*. 07.01.2020 tarihinde https://www.tavsiyedyorum.com/makale_13983.htm adresinden erişim sağlanmıştır.
- Kırcaali-İftar, G.** (2003) *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-pa yayınları.
- Kırcaali-İftar, G.** (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Doktylos Yayınları
- Kolb B. ve Bryan F.** (2008). *Development of the child's brain and behavior*. <http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=DDY6wWCa79AC&oi=fnd&pg=PA17&dq=Development+of+the+Child+tokgöz%27s+Brain+and+Behavior&ots=mFjfy2POoC&sig=GENsba0VjRIsVq5XoROy7ZZDsM#PPA18, M1>, adresinden 21 Ocak 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, E.** (2005). *Yağmur çocuklar, otizm nedir?* 8. Gün Özel Eğitim İstanbul: Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi.
- Korkmaz, E.** (2009). *6-24 aylardaki normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan bebeklerin iletişim ve sembolik davranışlarının karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Kudaibergenova, A.** (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinin karşılaştıkları sorunlar: Edirne örneği*. Dalı Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kuhl, P. K.** (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-843.

- Kurt, E.** (2014). *TRT çocuk kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Küçüksakarya, E.** (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 22(1), 33–60. <https://doi.org/10.16953/deuosbil.519887>
- Kürkçüoğlu B.** (2016). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Diken İ, editör. *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
- Lane, H., Pullen, P., Eisele, M. ve Jordan., L.** (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction, *Preventing School Failure*, Vol:46(3), 2002, S:101-110
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. ve Nurmi, J. E.** (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.
- Lewis, V.** (2003). Play and language in children with autism. *The National Autistic Society*, 7(4), 391-399.
- Limbos M. M. ve Joyce D. P.** (2011). Comparison of the ASQ and PEDS in screening for developmental delay in children presenting for primary care. *J Dev Behav Pediatr*, 3(7), 499-511.
- Luckman, C., Wagovich, S.A., Weber, C., Brown, B., Chang, S.E., Hall, N. E. ve Bernstein Ratner, N.** (2020). Lexical diversity and lexical skills in children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 63, 105747.
- Luyster, R., Lopez, K. ve Lord, C.** (2006). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the macarthur-bates communicative development inventory (CDI). University of Michigan Autism and Communication Disorders Center.
- Madan, R. ve Tekin, D.** (2015). "0-6 yaş grubu çocukların gelişim takipleri" programı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı Retrieved from

- Mcclain, D.** (2019). *Child development*, Scientific e-Resources.
- Mcduffie, Yoder and Stone** (2005). Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 48:5.1080-1097.
- Ntourou, K., Conture, E. G. ve Lipsey, M.W.** (2011). Language abilities of children who stutter: a meta-analytical review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 163–179.
- Otizmin erken teşhisi.** (2013). <http://www.beslenmebulteni.com/index.php/otizmin-erken-teshisi/> adresinden 20.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Otto, B.** (2006). Language developmen in earlt childhood. *Language in Our Lives*. II. Baskı, Pearson Merrill Prentice Hall, New Jersey. s. 1-17.
- Oudeans, M. K.** (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonologican 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, 258-279.
- Owens, R. E.** (2005). *Language development: an introduction*. Boston: Pearson Education.
- Owens, R. E.** (2001). *Language development*. State University of New York. New York: s. 18-27.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç.** (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (2), 163-190.
- Önder, A.** (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa
- Özer, E.** (2012). *Normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların dil özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Özgür, İ.** (2011). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. 3. Baskı. Adana: Karahan Kitabevi.

- Özkaya, B. T.** (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Approaches in Psychiatry*, 5(2), 127-139 doi:10.5455/cap.20130509.
- Özlu-Fazlıoğlu, Y.** (2004). *Duyusal Entegrasyon programının otizmlı çocukların duyuşal ve davranış problemleri üzerine etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Öztürk, A.** (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadili etkinlikleri* (s. 10-56). Ankara: Nobel.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F.** (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pelczarski, K.M. ve Yaruss, J.S.** (2016). Phonological memory in young children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 62, 54-66.
- Parpucu, N.** (2020). *Sesbilgisel farkındalık, mesleki gelişimin programı'nın okul öncesi öğretmenlere ve çocukları üzerindeki etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Programı, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Paul, R.** (2001). *Language disorders from infancy through adolescence assessment and intervention*. Second Edition.
- Phelps, G.** (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 137-154.
- Philips, B. M., Menchetti, J. C., ve Lonigan, C. J.** (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topic in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- 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.
- Riley, J.** (2006). *Language and literacy 3–7 creative approaches to teaching*. New York: SAGE Publications Ltd.

- Rodriguez, E. T. ve Tamis-LeMonda, C. S.** (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, 82(4), 1058-1075.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. ve diğ.** (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 44(5):763-81.
- Rubba, J.** (2004). 15.09.2008. *Phonological awareness skills and spelling skills*. Retrieved September 15, 2008, from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.
- Rutter, M., Kim-Cohen, J., ve Maughan, B.** (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *J Child Psychol Psychiatry*, 47, 276-295.
- Rvachew, S., Chiang, P. ve Evans, N.** (2007). Characteristics of speech errors produced by children with and without delayed phonological awareness skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38,60-71.
- Saarni, C.** (2001). Cognition, context and goals: significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10 (1), 125- 127.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ.** (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları, 2004.
- Savaş B.** (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım. 1. Basım: İstanbul.
- Schuele, M. C. ve Boudreau, D.** (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Senemoğlu N.** (2012). *Gelişim, gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu N.** (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. 25. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seyhan, S.** (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Sices L., Feudtner C., Mclaughlin J., Drotar D. ve Williams M.** (2003). How do primary care physicians identify young children with developmental delays? A national survey. *J Dev Behav Pediatr.* Dec; 2(6), 409-417.
- Silverman, L.K.** (2003). Gifted Children With Learning Disabilities,” Handbook Of Gifted Education, Ed: Nicholas Colangelo, Gary Davis, 2003, S:533-545
- Soğancı, S.** (2017). *Sesbilgisel fakındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Son, S-H. ve Morrison, F. J.** (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-118.
- Sonnenschein, S. ve Munsterman, K.** (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds’ reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sowden, H., Perkins, M. ve Clegg, J.** (2011). The changing role of gesture form and function in a picture book interaction between a child with autism and his support teacher. In G. Stam ve Ishino, M (Eds.). *Integrating Gestures: The Interdisciplinary Nature of Gesture.* Philadelphia: John Benjamins.
- Spencer, C. ve Weber-Fox, C.** (2014). Preschool speech articulation and nonword repetition abilities may help predict eventual recovery or persistence of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 41, 32-46.
- State of Delaware Delaware Developmental Disabilities Council.** (2007). *What is a developmental disability.* Erişim tarihi: 09 Ocak 2016, <http://ddc.delaware.gov/faqs.shtml>.
- Şahin S.** (2016). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal- duygusal gelişim. Diken İ, Editör. *Erken Çocukluk Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi; 2016.
- Şahin S.** (2016). Bilişsel gelişim. Metin Baysal N, editör. *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi.* Ankara: Pegem Akademi; 2016.

- Şahin, K. ve Aslan, S.** (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3.
- Şen, S.** (2015). Tarama modeli ve ilişkisel araştırma yöntemi. Erişim Adresi: <https://sedatsen.files.wordpress.com/2015/02/bilim4.pdf>.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M.** (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- T.C. MEB,** (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Bireyin Gelişimi.
- T.C. MEB,** (2013). *0-36 aylık çocuklar için eğitim programı*.
- Tager-Flusberg, H.** (2000). Understanding the language and communicative impairments in autism. *International review of research on mental retardation, special issue on autism* (Ed. L. M. Glidden). Academic Press, New York: 1-39.
- Thapar, A., Cooper, M., Rutter, M.** (2017). Neurodevelopmental disorders. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339-46.
- Tekin, S. E.** (2021). *Türkçe konuşan okul öncesi dönemdeki kekemeliği olan ve olmayan çocukların dil, sesletim, sesbilgisel farkındalık ve yürütücü işlev becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Temel, F. Z.** (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: Sosyoekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.20, s. 2: 40–45.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G.** (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Tetik, G.** (2015). *Diyaloğa dayalı hikâye okuma tekniği ile okunan öykülerin 4-5 yaş (48-60 ay) çocuklarının dil gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tomasello, M.**(2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In: Bowerman ve S.C Levinson (Eds). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge University Press. Cambridge, UK: 132-158

- Topalca, S.** (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine erkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topbaş, S.** (2005). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. TC. Anadolu Üniversitesi Yayınları: 1318, Eskişehir.
- Torgesen, J. K. ve Mathes, P. G.** (2000). *A basic guide to understanding, assessing and teaching phonological awareness*. Pro Ed.
- Turan, F. ve Gül, G.** (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 8, 265-284.
- Turan, F.** (2012). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar (Nilgün Metin, Ed). *Özel gereksinimli çocuklar*. Maya Akademi. Ankara: 143-185.
- Turan, F. ve Ökçün-Akçamuş, M. Ç.** (2013). Otistik spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri ve taklidin alıcı-ifade edici dil gelişimi ile ilişkilerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 111-116.
- Tümkiye, S.** (2008). Dil Gelişimi, M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- Ulutaşdemir, N.** (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2, 5.
- Varol, N.** (2005). *Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök
- Wadsworth, B. J.** (2015). *Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı*. Selçuk Z, çeviri editörü. Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, J., Joanisse, M. F., ve Booth, J. R.** (2018). Reading skill related to left ventral occipitotemporal cortex during a phonological awareness task in 5–6 years old children. *Developmental cognitive neuroscience*, 30, 116-122.
- Weber-Fox, C., Spruill, J.E., Spencer, R. ve Smith, A.** (2008). Atypical neural functions underlying phonological processing and silent rehearsal in children who stutter. *Developmental Science*, 11(2), 321-337.

- Westerveld, M. F., Paynter, J., Trembath, D., Webster, A. A., Hodge, A. M., Roberts, J.** (2017). The emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2): 424–438. doi:10.1007/s10803-016-2964-5.
- Westerveld, M. F., Trembath, D., Shellshear, L. ve Paynter, J.** (2016). A systematic review of the literature on emergent literacy skills of preschool children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education* 50(1): 37–48.
- Wetherby, A. M.** (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. T. Charman ve W. Stone (Eds.), *Social and Communication Development In Autism Spectrum Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Wetherby, M. A., Watt, N., Morgan, L., Shumway, S.** (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum. *J Autism Development Disorder*, 37, 960- 975.
- Yavuz, M.** (2008). *Otistik çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılmasında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yavuzer H.** (1992). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H.** (2000). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E. ve Kandır, A.** (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *GEFAD*, 38(1): 101-135.
- Yücel, D.** (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zucker, T. A. ve Grant, S. L.** (2007). Assessing home supports for literacy. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in emergent literacy* (s. 81-187), San Diego: CA, Plural Publishing.

EKLER

- EK 1** : Araştırma İzin Talebi
EK 2 : Araştırma İzin Belgesi
EK 3 : Veli İzin Formu
EK 4 : Onam Formu
EK 5 : Anket Formu

EK1: Araştırma İzin Talebi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1988570
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

29/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 12.12.2018 tarihli ve 6756 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.01.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Nesilsezgi YILMAZ'ın "Farklaştırılmış Öğretim Yöntemi Temelli Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Gelişimine Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenler; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
29/01/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5e18-ce26-3340-bb99-aaf5 kodu ile teyit edilebilir.

EK2: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2156241
Konu : Anket Araştırma İzni

31.01.2019

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 12.12.2018 tarihli ve 6756 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 29.01.2019 tarih ve 1988570 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Neslisezgi YILMAZ'ın "Farklaştırılmış Öğretim Yöntemi Temelli Ses Bilgisel Farkındalık Eğitim Programının 5 Yaş Çocuklarının Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Gelişimine Etkisi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
Müdür a.
Şube Müdürü

- EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4598-cac8-3de0-829e-7510 kodu ile teyit edilebilir.

EK3: Veli İzin Formu

.../.../2020

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Ben Nesil Sezgi Yılmaz, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Yüksek Lisans programı öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için hazırladığım Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi Temelli Sesbilgisel Farkındalık Eğitim Programının okul öncesi çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar, bu konuda eğitim alan çocukların okuma-yazma öğrenmeye hazırlanmış olduklarını bizlere söylemektedir. Sesbilgisel farkındalık, harf ile sesler arasındaki bağlantıyı anlamayı sağlayan temel bir sözlü dil becerisidir. Sesbilgisel farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programa katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildikleri ile ilgili araştırma sonuçları da mevcuttur.

Eğitim programına katılacak öğrencilere, uygulamaya başlamadan önce gelişimsel değerlendirmeleri için AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) uygulanacaktır. Bu değerlendirme öğrencilerin ailelerine yöneltilen sorular yardımı ile yapılmaktadır. Envanterin uygulanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmektedir. Ayrıca çocukların öğrenme stilleri ve ilgi alanlarının belirlenmesine yönelik sınıf öğretmenlerinden formlar yardımıyla bilgi alınacaktır. Ve ayrıca Çocukların sesbilgisel becerilerini belirlemeye yönelik EROT (Erken Okuryazarlık Becerileri Testi) Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi uygulanacaktır. Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemi Temelli Sesbilgisel Farkındalık Eğitim Programının 8 hafta boyunca uygulanmasından sonra EROT (Erken Okuryazarlık Becerileri Testi) Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testi yeniden uygulanacaktır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir. Araştırma sürecinde çocuklara çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacak olan EROT (Erken Okuryazarlık Becerileri Testi) Sesbilgisel Farkındalık Becerileri alt testinin uygulanması en fazla 20 dakika sürmektedir.

Bu araştırma katılımcılar üzerinde olumsuz etki bırakacak soru ve uygulamalardan uzaktır. Paylaştığımız bilgiler gizli tutulacak, araştırma amaçları dışında kullanılmayacaktır. İstedığınız taktirde çocuğunuzun çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmasını sağlayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyup, velisi olduğunuz çocuğun bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasına izin verdiğinizize dair bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmacı bilgileri

e-posta: nesilsezgiyilmaz@stu.aydin.edu.tr

Tel: 0533-2706556

İmza:

EK 4: Onam Formu

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Nesil Sezgi Yılmaz, “Tipik Gelişim Gösteren, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Gelişimsel Gecikme Tanısı Olan Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi” adı altında bilimsel bir tez araştırma çalışması yürütmektedir. Bu çalışmada otizm ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ebeveyn bilgi formunda yer alan bazı değişkenlere göre incelenecektir

Bu çalışma, öğretim üyesi Sn. Dr. Mine Akkaynak danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmada bize yardımcı olmanız eğitim alanına katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, EROT testinin çocuğunuza uygulanması, AGTE formunda yer alan maddeleri ve Kişisel Bilgi Formunda yer alan soruları yanıtlamanız beklenmektedir.

Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Verdiğiniz testler ve formdaki bilgiler, değerlendirmeye sayılar ve puanlar olarak kaydedilecektir. Bilgilerinizi içeren formlar araştırma çalışmamız süresince muhafaza edilip araştırma sona erdiğinde ortadan kaldırılacaktır.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğinizle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ettiğinizi imzalayarak beyan etmeniz gerekmektedir.

İmza

EK 5: Anket Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ANNE ÖĞRENİM DURUMU:

BABA ÖĞRENİM DURUMU:

HANE GELİRİ:

ANNE ÇALIŞMA DURUMU:

EBEVEYNLERİN ÇOCUKLA BİRLİKTE OKUMA ETKİNLİĞİ YAPIP

YAPMAMA DURUMU:

ÇOCUĞUN CİNSİYETİ:

ÇOCUĞUN DOĞUM TARİHİ:

ÇOCUĞUN TANISI:

ÇOCUĞUN FİZİKSEL ÖZÜR DURUMU:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgileri

Ad-Soyad : Nesilsezgi Yılmaz

Öğrenim Durumu:

Lisans: 2013, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2021; İstanbul Aydın Üniveristesi; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı