



## Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programının Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi\*

Türkan Bozdağ<sup>1\*</sup>, Ayfer Şahin<sup>2</sup>

### ÖZ

Bu çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının (SESFAR) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ön test-son test tek grup deneysel modelde planlanmıştır. Okuma performanslarının “endişe düzeyinde” olduğu belirlenen 12 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Öğrencilere SESFAR müdahale programı öncesi “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında son-test olarak tekrar aynı ölçek uygulanmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine programın geçerliliği ile ilgili “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” doldurtulmuştur.

Araştırma sonucunda; SESFAR müdahale programının uygulandığı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerinin ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine bir fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler (sosyal geçerlik) doğrultusunda ise bu programın sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuma Güçlüğü, Sesbilgisel Farkındalık Programı (SESFAR), Sesbilgisel Farkındalık.

## The Effect Of Supporting Phonological Awareness Skills Intervention Programs On Phonological Awareness Skills Of Students With Learning Disability

### ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of supporting a phonetic skill awareness intervention program (SESFAR) on the phonetic awareness skill of students with dyslexia. The study is planned with a pre-test/post-test single-group experimental model. The study is conducted on 12 students with “frustration level” reading performance. The “Phonetic Awareness Scale” was applied as the pre-test to the students before the SESFAR intervention program. The same scale is applied as a post-test after the application. At the same time, the classroom teachers of the students in the experimental group completed the “Teacher Social Validity Question Form” regarding the program validity. The results of the study show that there is a difference in favour of post-test scores when the pre-test and post-test scores for phonetic awareness, word awareness, syllable awareness, rhyme awareness and phoneme awareness skills for students with dyslexia subjected to the SESFAR intervention program but this difference is not at a statistically significant level. The views of students’ classroom teachers (social validity) included in the program revealed that the program has high social validity.

**Keywords:** Reading, Dyslexia, Phonological Awareness Program (SESFAR), Phonological Awareness.

\* Bu araştırma “Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Destekleme Müdahale Programının Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1\*</sup>Corresponding Author: Öğretmen, MEB, Kırşehir, Türkiye, [turkan.bozdag123@gmail.com](mailto:turkan.bozdag123@gmail.com), ORCID: 0000-0001-8773-3511 Telefon: 530-964-16-14

<sup>2</sup> Prof. Dr. , Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kırşehir, Türkiye, [ayfersahin1@gmail.com](mailto:ayfersahin1@gmail.com), ORCID: 0000-0001-9903-1445, Telefon: 505-525-46-06

## Giriş

Okuma, kişilerin akademik ve akademik olmayan yaşantısının tümünü etkileyen en önemli becerilerden biridir. Özellikle okul yaşantısı sürecine bakıldığında, bütün derslerde okuma becerisi kullanılır ve bu beceri sayesinde öğrenci söz varlığını, sorgulama, düşünme, araştırma, problem çözme gibi becerileri de geliştirir (Şahin, 2011; Baştuğ ve Demirgüneş, 2016). Bıyık ve Erdoğan'a (2017) göre okuma; görme, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, değerlendirme gibi değişik becerileri de bir araya getiren karmaşık süreçtir. Okumanın insanların ufkunu açma, kelime haznelerini güçlendirme, diğer insanlarla arasındaki iletişimi kolaylaştırma gibi birçok faydaları vardır. Okuma becerilerini her yönüyle kazanan nitelikli okuyucular sadece derslerde değil birçok alanda başarıya ulaşırlar. Yeni bilgileri takip eden, teknolojiye ayak uyduran, araştıran ve sorgulayan kişiler kendilerini de her yönden geliştirirler. İlkokulda iyi bir okuma becerisi kazanan öğrenci gelecek yaşantısında akademik ve sosyal yönden de gelişir.

İyi bir okuma becerisine sahip olmak hem öğrencilerin hem de ailelerinin en büyük beklentileri arasında yer almaktadır. Fakat bazı durumlarda öğrenciler bu beklentileri karşılayamamakta ve okumada sorun yaşayabilmektedirler. Okullardaki başarısızlığın ana temeli de okuma güçlüğünden kaynaklanmaktadır (Gholami, Shirazi, Nikookar, Rahimi, 2016). Okuma güçlüğü; zekâ olarak normal zekâ düzeyine, sosyoekonomik fırsatlara ve yeterli öğretim koşullarının sağlanmasına karşın okumayı öğrenmede yaşanan güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Bruck, 1988). Okuma güçlüğü yaşayan çocuklara eğitim veren uzmanların ilk görevleri çocuktaki okuma kusurlarının nedenlerini ve geliştirilmeye açık yönlerinin neler olduğunu belirlemek olmalıdır. Ancak böyle bir yol izlendiğinde çocuğa uygun yöntemi seçip bir öğretim programı hazırlanabilir (Razon, 1982). Tolson ve Krnac (2015), okuma güçlüğüne iyi eğitilmiş bir öğretmen tarafından erken teşhis edilerek uygun stratejilerle önlenebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygun yöntem ve stratejiler geliştirilmeli, öğrencinin okuma hatalarının en aza indirilmesi sağlanmalıdır.

Başarılı bir okuma performansı göstermenin en önemli basamaklarından biri güçlü sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olunmasıdır. Yapılan birçok çalışmada çocuğa erken yaşta kazandırılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki yıllarda okuma becerisi üzerinde olumlu sonuçlar çıkardığını ortaya koymaktadır (Carroll, Snowling, Hulme ve Stevenson, 2003; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh ve Shanahan, 2001).

Sesbilgisel farkındalık; sözlü dil becerisi olup konuşma dili ile yazılı dili birbirine bağlar. Konuşma dili ve yazı dili arasındaki ilişkiyi iyi anlayan öğrenci daha iyi okuyabilmekte ve yazabilmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerisinin öğrenciye kattığı en önemli değer kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olmasıdır. Böylelikle öğrenci okuma- yazma becerilerini daha rahat geliştirebilir (Bıyık ve Erdoğan, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmiş çocuklar sözcükleri tanırlar ve sözcüklerin oluşturan hecelerin de farkına varırlar. Heceleme becerisinin eksikliği öğrencileri ileriki yaşlarda okuma ve diğer alanlarda akademik olarak zorlayabilir.

Sesbilgisel farkındalık sağlanarak öğrencilerin hem okuma becerilerinde hem de akademik başarı düzeylerinde artış sağlanabilir. Yeterli düzeyde sesbilgisel bilgi ve becerileri kazanmış çocukların kelime çözümleme ve okuduğunu anlamada gösterdikleri başarı, sesbilgisel becerileri daha az seviyede kazanmış çocuklara oranla daha fazladır. Çünkü okuduğunu anlamanın temel taşı olan kelime çözümleme becerisi yine iyi bir sesbilgisel farkındalık becerisini kazanmakla mümkündür. Bu sebeple sesbilgisel bilgi ve becerilerin okuduğunu anlama üzerinde çok önemli olduğu söylenebilir (Güldenöglü, Kargın ve Ergül, 2016). Sesbilgisel farkındalık becerileri başarılı bir okuma becerisinin önemli yordayıcısı olarak gösterilmektedir (Parrilla, Kirby ve McQuarrie, 2004; Share, 1995; Hong, Jeon, Pae, Lee, 2002; Blaiklock, 2004). Sesbilgisel farkındalık literatürde dört temel beceri alanıyla

ilişkilendirilmektedir. Bunlar uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık becerileridir (Akdağ ve Kargın, 2019). Bilindiği üzere okuma sorunu olan çocuk okumada sorun yaşadığı gibi sesbilgisel farkındalık becerilerinde de sorun yaşayabilir. Bu çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmenin okuma üzerinde olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan programların etkililiğini inceleyen birçok araştırma olduğunu fakat Türkiye’de bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Parpucu, 2020; Akyol ve Gökkuş, 2020; Akdağ, 2018; Turan ve Akoğlu, 2011; Yücel, 2009). Bu bağlamda SESFAR müdahale programının ne ölçüde amaca hizmet edeceği de önemli görülmektedir. Akdağ ve Kargın (2019) sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi ile ilgili çalışmalarında sesbilgisel farkındalık becerilerinde desteğe gereksinim duyan okul öncesi dönem çocukların üzerinde önemli gelişmelerin yaşandığı bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla SESFAR müdahale programının öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerinde etkili olabileceği düşüncesinden hareketle bu durumun bilimsel çalışmalarla ortaya konulması için bu çalışma planlanmıştır.

Bu çalışmada, SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları *öncesi ve sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri* arasında anlamlı farklılık var mıdır?
  - 1.1. *Kelime farkındalığı* becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 1.2. *Hece farkındalığı* becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 1.3. *Uyak farkındalığı* becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - 1.4. *Sesbirim farkındalığı* becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilere uygulanan SESFAR müdahale programın etkililiği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri (sosyal geçerlilik) nelerdir?

## Yöntem

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada deneysel desenlerden “Tek Grup Ön-Test-Son-Test Modeli” nin kullanılması uygun görülmüştür. Deneysel desenlerde bilimsel yöntemin belirlenmesinde yöntemin net bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Ersoy, 2013). Tek grup öntest-sontest modelinde bağımsız değişkenin etkisini belirlemek için uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2012).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ilkokullarda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu evrenden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiş ilkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenimlerine devam eden ve okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin okumalarının “endişe düzeyinde” olması bu çalışmaya dâhil edilmelerinde ölçüt olarak ele alınmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Patton, 1987).

Araştırmada çalışma grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmeden önce sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okuma güçlüğü olabileceği düşünülen 15 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin ailelerine gönderilen izin belgelerinden gelen sonuçlar doğrultusunda 15 öğrenciye, Akyol (2014, s. 102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)’dan

uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” uygulanmış ve değerlendirme sonucuna göre okumaları endişe düzeyinde çıkan 12 öğrenci uygulamaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1. Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler**

Kod	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Yaş
Ö1.1	1.sınıf	E	7
Ö1.2	1.sınıf	K	7
Ö1.3	1.sınıf	E	7
Ö1.4	1.sınıf	E	7
Ö2.5	2.sınıf	E	8
Ö2.6	2.sınıf	K	8
Ö2.7	2.sınıf	K	8
Ö2.8	2.sınıf	E	8
Ö3.9	3.sınıf	E	9
Ö3.10	3.sınıf	K	9
Ö3.11	3.sınıf	E	9
Ö3.12	3.sınıf	E	9

Araştırmaya katılan öğrencilerin adları etik açıdan sorun oluşturmaması için birinci sınıflar için 1, ikinci sınıflar için 2 ve üçüncü sınıflar için 3 kodu kullanılarak sıralanmıştır. Bu durumda çalışmaya katılan birinci sınıftaki bir öğrencinin kodu (Ö1.1) ikinci sınıftaki bir öğrencinin kodu (Ö2.5) üçüncü sınıftaki bir öğrencinin kodu ise; (Ö3.10) şeklindedir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler belirlenirken araştırmanın uygulama grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden olması dikkate alınmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri 1, 2 ve 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri de araştırmaya dâhil edilmiştir. 1. sınıflardan 2 erkek öğretmen, 2. sınıflardan 1 kadın öğretmen, 3. sınıflardan 1 kadın öğretmen olmak üzere toplam 4 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu öğretmenlere SESFAR'ın uygulamaları sonrasında araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek adına, “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” doldurtulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada; müdahale programı uygulanmadan önce öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde Akyol (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:414) ve May (1986)'dan uyarladığı “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Endişe düzeyindeki öğrencilere Akdal (2018) tarafından geliştirilmiş olan SESFAR müdahale programı uygulamalarından önce ön-test ve uygulamalardan sonra son-test olarak Gökkuş (2016) tarafından geliştirilen “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” uygulanmış ve çalışmanın verileri bu ölçek ile elde edilmiştir. Uygulamalar sonrasında ayrıca SESFAR müdahale programının uygulandığı öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik soru formu aracılığıyla uygulanan program hakkında görüşleri belirlenmiştir.

### Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği

Ses Bilgisel Farkındalık Ölçeği Gökkuş (2016) tarafından, 5-9 yaş grubundaki çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen bu ölçek; kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerini değerlendirmektedir. Ölçek bu başlıklar altındaki dört bölümde toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Her alt test için uygulayıcı formları oluşturulmuştur. Uygulayıcı formlarında testlerin nasıl uygulanacağını anlatan açıklamalar ve yönergeler yer almaktadır. Ayrıca her formda öğrenci cevapları doğrultusunda doldurulacak bir “Puanlama Çizelgesi” bulunmaktadır. Bu dört alt testten alınan puan öğrencinin toplam puanını oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve madde analizi Gökkuş (2016) tarafından yapılmıştır ve SBFÖ için hesaplanan güvenirlik katsayısı “KR-20=,97 olarak hesaplanmıştır.

### SESFAR Müdahale Programı ve Uygulama Aşamaları

Araştırmada uygulanan SESFAR müdahale programı haftada dört gün olmak üzere 8 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulama haftada 4 gün 30+20 dakika olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir oturumda ikişer etkinlik yapılmış olup 8 hafta sürecince toplam 128 etkinlik yapılarak uygulama sonlandırılmıştır. Etkinliklere başlamadan önce öğrencilerin rahat davranmaları için öğrencilerle kısa bir konuşma yapıp bir örnek yapıldıktan sonra müdahale programının uygulanmasına geçilmiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini hazır hissetmeleri ve rahatlamaları sağlanmıştır. Öğrencilere yapılacak etkinliğin amacı söylenmiş ve etkinlik materyalleri tanıtılmıştır. Sonrasında araştırmacı etkinliğin nasıl uygulanacağını öğrencilere model olma yöntemi ile birebir yaparak göstermiş ve öğrencilerden etkinliği bağımsız olarak yapmalarını istemiştir. Bu aşamada araştırmacı resimli kartları göstererek beceri alanına ilişkin sorulara öğrencilerin bağımsız cevaplar vermesini hedeflemiştir. Uygulamalar doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Bu öğretim yönteminde ilk önce öğretmen öğrencinin dikkatini öğretime çeker. Sonrasında öğretmen öğrencilerin tepkilerine bakarak gerekli geri bildirimleri verir. Öğrencilerle aktif bir şekilde ilgilenir ve öğrencilerin beceri düzeylerini dikkatle inceleyerek öğretime uygun hale getirmeye çalışır (Çolak, 2014). SESFAR müdahale programının beceri alanlarından biri olan “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” beceri alanına ait örnek bir plan aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 2.** SESFAR Müdahale Programı Beceri Alanlarından “Sözcüklerin İlk Sesini Atma” Beceri Alanına Ait Örnek Plan

<b>Etkinliğin Amacı</b>	Sözcüklerin İlk Sesini Atma
<b>Kullanılan Materyaller</b>	Resimli kartlar ve oyun zemini
<b>Etkinliğin Uygulanışı</b>	<p><b>Model Olma;</b> Araştırmacı ilk olarak oyun zemini üzerindeki resimli kartlardan bir tane seçerek görselin adının ilk sesini uzatarak söyler. Ardından görselin ilk sesini atar ve geriye kalan kısmını söyler. Ör. “dev” kelimesinin ilk sesini atılır “ev” kelimesi elde edilir.</p> <p><b>Rehberli Uygulama;</b> Araştırmacı model olma aşamasından sonra uygulamayı öğrenciyle birlikte yapar. Araştırmacı ve öğrenci birlikte bir kart çekerler ve görselin adını yine birlikte söyleyerek ilk sesini atarlar ve kalan kısmı söylerler.</p> <p><b>Rehbersiz (Bağımsız) Uygulama;</b> Araştırmacı bu aşamada uygulamayı öğrencinin kendisinin bağımsız yapmasını ister. Öğrenci oyun zemini üzerindeki kartı çeker. Görselin adını söyler ve ilk sesini atar. Kalan kısmını yine öğrenci bağımsız söyler.</p>

### Sosyal Geçerlik Soru Formu

Araştırmada kullanılan “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulamaya dâhil edilen 1, 2 ve 3. sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine araştırmanın sosyal geçerliliğini sağlaması amaçlı uygulanan bir formdur. “Sosyal geçerlik değerlendirmelerinin amacı, eğitim programının sürdürülebilirliğini saptamaktır” (Schwartz ve Bear, 1991’ den Akt. Sak, 2011). Araştırmacı tarafından oluşturulan bu form alanında 2 uzman öğretmenin görüşüne sunulmuş formda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” toplam 7

sorudan oluşmaktadır. Uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenlerine uygulama sonrası dağıtılan forma öğretmenlerin görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Öğretmen sosyal geçerlik formunda yer alan soru örneği şu şekildedir: “SESFAR müdahale programı eğitimi öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını nasıl etkiledi?”

### Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi

Endişe düzeyindeki 12 öğrenciye önce “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Bu süreçte ilk olarak ölçekte yer alan yönerge kısımları araştırmacı tarafından okunmuş ve testle ilgili genel bir bilgi verilmiştir. Sonrasında ölçekte yer alan 4 farklı alt boyut için 3'er tane örnek deneme yaptırılmış ve öğrencilere 4 alt boyut sorularından oluşan (kelime, hece uyak ve sesbirim farkındalığı) “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilere SESFAR müdahale programı uygulama öncesi ve uygulama sonrası “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” kullanılarak ön-test, son-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan incelemelerde dağılımların normalden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüş ve veri çözümlemesinde parametrik olmayan testler kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı örnekleme ait iki ortalamayı karşılaştıran Bağımlı İki Örnek t-Testi'nin parametrik olmayan alternatifi olarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır (Kalaycı, 2010). Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

SESFAR müdahale programı uygulama aşamasından sonra araştırmacının sosyal geçerliliğini incelemek için çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf öğretmenlerine uygulanan “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile transkript edilmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

## Bulgular

**“Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası sesbilgisel farkındalık becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular:**

*Tablo 3. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Karşılaştırılması*

Sınıf Düzeyleri	Deney grubu Ön-Test-Son-Test Sesbilgisel Farkındalık	Sıra				
		N	Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.857	.063
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.826	.068
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p<.05

SESFAR müdahale programı uygulanmadan önce öğrencilere uygulanan Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği ön-test ve SESFAR müdahale programının uygulanma aşamasından sonra öğrencilere tekrar uygulanan Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği son-test sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden elde edilen p değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre 1. sınıf öğrencilerinin ( $z=-1,857$ ;  $p<.05$ ); 2. sınıf öğrencilerinin ( $z=-1,826$ ;  $p<.05$ ) ve 3. sınıf öğrencilerinin ( $z=-1,841$ ;  $p<.05$ ) SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında SESFAR müdahale programının 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini artırdığı ancak bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

**“Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası kelime farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular:**

**Tablo 4.** Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Kelime Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Kelime Farkındalığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841 <sup>b</sup>	.066
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.826	.068
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

$p < .05$

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar ışığında okuma güçlüğü yaşayan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin kelime farkındalığı ile ilgili ön -test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Bu nedenle SESFAR müdahale programının öğrencilerin kelime farkındalıklarını artırdığı söylenebilir.

**Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası hece farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Alt problemine ait bulgular:**

**Tablo 5.** Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Hece Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyleri	Hece Farkındalığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.890	.059
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066

2.sınıf	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.826	.068
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrasında uygulanan “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” verilerinin karşılaştırılmasında uygulama grubunda yer alan 1., 2. ve 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin hece farkındalığı becerileri ön-test son-test puanları arasında çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Fakat sıra toplamlarına bakıldığında pozitif sıralar lehine yani son-test puanı lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilere uygulanan programın öğrencilerin hece farkındalığı becerisini geliştirdiği söylenebilir.

**Öğrencilerin SESFAR müdahale programı uygulamaları öncesi ve sonrası uyak farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? alt problemine ait bulgular:**

*Tablo 6. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Uyak Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması*

Sınıf Düzeyleri	Uyak Farkındalığı	N	Sıra		z	p
			Ortalaması	Toplamı		
1.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.826	.068
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.890	.059
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılan 1. sınıf okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin uyak farkındalığı becerileri ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ( $z=-1,841$ ;  $p<.05$ ) tespit edilmiştir. 2., ve 3. sınıf öğrencilerinin uyak farkındalığı becerileri ön-test ve son-test puanları arasında bulunan farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [( $z_2=-1,826$ ;  $p<.05$ ) ( $z_3=-1,890$ ;  $p<.05$ )]. Buna göre SESFAR müdahale programı, 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde öğrencilerin uyak farkındalığı becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına artırdığı fakat bu etkinin anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**“Öğrencilerin SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrası sesbirim farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ait bulgular:**

*Tablo 7. Öğrencilerin SESFAR Müdahale Programı Uygulamaları Öncesi ve Sonrası Sesbirim Farkındalığı Becerilerinin Karşılaştırılması*



Sınıf Düzeyleri	Sesbirim Farkındalığı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
1.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.890	.059
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
2.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.841	.066
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				
3.sınıf	Negatif sıralar	0	.00	.00	-1.826	.068
	Pozitif sıralar	4	2.50	10		
	Eşit	0				
	Toplam	4				

p < .05

Yukarıdaki tabloda “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” verilerinden elde edilen ön-test ve son-test sesbirim farkındalık becerilerinin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile karşılaştırılması sonucunda 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesbirim farkındalığı ile ilgili ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $z=-1,890$ ;  $p<.05$ ); 2. Sınıf öğrencileri için yapılan sesbirim farkındalık ön-test son-test puanlarının karşılaştırılması sonucuna göre yine anlamlı farkın olmadığı ( $z=-1,841$ ;  $p<.05$ ) ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir ( $z=-1,826$ ;  $p<.05$ ).

Araştırmanın son alt problemi olan “Öğrencilere uygulanan SESFAR müdahale programının etkililiği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri (sosyal geçerlilik) nelerdir?” şeklindeydi. Bu soru ile ilgili öğrencilere uygulanan SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel becerilerine etkisini konusunda sosyal geçerliliğini belirlemek için öğretmenlere “Öğretmen Sosyal Geçerlik Soru Formu” uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşlerinin şu şekilde olduğu belirlenmiştir:

Birinci olarak öğretmenlere velilere dağıtılması için verilen izin formunda yer alan etik kurallar çerçevesinde araştırmacı tarafından bu uygulamanın yapılıp yapılmadığı sorulmuş ve öğretmenlerden araştırmacının etik kurallara uygun bir şekilde uygulamayı tamamladığı yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir.

İkinci soruda öğretmenlere araştırmacının öğrencilere yaptırdığı müdahale öncesi sesli okuma ortamının ve SESFAR müdahale programının yapıldığı ortamın, kullanılan araç ve gereçlerin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin uygulamanın gerçekleştirildiği ortam ve kullandığı araç gereçlere ilişkin görüşleri olumlu yönde olmuştur.

Üçüncü soruda öğretmenlere öğrencilerinin uygulanan eğitim programı sonucunda sesbilgisel farkındalık becerilerindeki değişimleri sorulmuştur. Öğretmenler uygulamaya katılan öğrencilerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinde artış olduğunu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dördüncü soruda öğretmenler uygulanan SESFAR müdahale programının öğrencilerin sınıf ortamında kendilerine olan özgüveni desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Beşinci soruda öğretmenlere öğrencilerinin uygulanan eğitim programı sonucunda okumaya karşı tutumunda bir değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin

okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve öğrencilerin okuma isteklerinin arttığını ve sınıf ortamında daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Altıncı soruda öğretmenlere öğrencilerinin uygulanan eğitim programından memnun ayrılıp ayrılmadıklarına ilişkin soru yöneltilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin bu programdan mutlu ve memnun ayrıldıklarını böyle programların okumada güçlük yaşayan öğrencilerde bir programa dâhilinde uygulanmasının iyi olacağını söyleyerek olumlu görüşlerini belirtmişlerdir.

Yedinci soruda SESFAR müdahale programı uygulama süresinin yeterli olup olmadığı hakkında öğretmenlerden görüş istenmiştir. Öğretmenler 8 haftalık eğitimin okulun açıldığı zamandan itibaren verilirse ve çoklu gruplar halinde değil de birebir uygulanmasının daha faydalı olacağını bildirirken bir öğretmen de eğitim süresinin yeterli olduğuna dair görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için uygulanan programa ve sürece ilişkin olumlu görüşlerin olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sosyal geçerliliğinin olumlu yönde olduğu düşünülmüştür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

SESFAR müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada;

1, 2 ve 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin SBFÖ ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ortalama puanlarının son-test lehine yükseldiği belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Yücel'in (2009) yaptığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında da okuma sorunu olan çocuklara uygulanan sesbilgisel farkındalık eğitiminin bu çocukların sesbilgisel farkındalık ve okuma becerilerini geliştirdiğini ortaya konulmuştur.

1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören okumada sorun yaşayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında yapılan kelime farkındalığı becerileri ön-test son-test puanları karşılaştırması sonucuna göre; öğrencilerin kelime farkındalığı becerileri arasında son test lehine bir artış görünse de bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında yapılan çalışmalarda Kamhi, Lee ve Nelson (1985) yaptıkları çalışmada dil bozukluğu olan çocukların kelime farkındalığı becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha düşük seviyede olduğu ve beceri eksikliğinin gelecek yıllarda akademik olarak özellikle okuma becerisini önemli ölçüde olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Al-Tamimi ve Rabab'Ah (2007) yaptıkları çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık eğitimi sonrasında kelime okuma becerisine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark bulguları bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerde kelime farkındalığı becerilerindeki gelişimin okuma becerisindeki gelişme ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

1. sınıf öğrencilerinin SBFÖ alt boyutunda yer alan hece farkındalığı ön-test ve son-test puanları arasındaki sonucun anlamlı olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ön-test ve son-test hece farkındalığı puanları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin hece farkındalığı becerileri ortalama puanlarındaki artış son-test lehine olarak görülmektedir. Sesbilgisel farkındalığı zayıf olan öğrencilerin risk grubunda yer aldığı gibi okula başladıklarında hem okuma hem de kelimeleri hecelerine ayırmada sorunlar yaşadığı görülür (Bird, Bishop ve Freeman, 1995). Hong, Jeon, Pae ve Lee (2002) Koreli çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini inceledikleri çalışmanın sonucunda dört yaş çocukların sesbilgisel farkındalık alt boyutunda yer alan hece farkındalığında %34; beş yaşındaki çocuklarda % 67; altı yaşındaki

çocuklarda % 95 ve üzeri oranında doğru tepki verdiklerini tespit etmişlerdir. Bu durumda çocukların hece farkındalık düzeylerinin yaş arttıkça geliştiği söylenebilir. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel beceri düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin SBFÖ alt boyutunda yer alan uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların okuma becerisi kazanmadan yani okul öncesi dönemde kazandıkları sesbilgisel farkındalık becerilerinden olan uyak farkındalığı becerisini kazanmalarının ilk okuma becerisi gelişiminin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Wood ve Terrel, 1998). Turan ve Akoğlu'nun (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilere verilen sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin öğrencilerde uyak farkındalığı becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin SESFAR müdahale programı öncesi ve sonrası sesbirim farkındalığı becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı yönündedir. Sözcükleri meydana getiren sesbirimlerin farkında olan çocuklar okuma becerilerini daha rahat edinirler (Bıyık ve Erdoğan, 2017; 135). Alan yazına bakıldığında (Ehri vd., 2001) sesbirim farkındalığı becerilerinin okuma becerilerine istatistiksel olarak anlamlı katkılar sağladığını ortaya koyan ve sesbirim farkındalığının okumanın önemli yordayıcıları arasında olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir.

Ayrıca SESFAR müdahale programının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin müdahale programı ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için SESFAR'ın okumaya teşvik edici yönünün olduğunu, programın uygulanmasından memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulguların ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

İlkokula yeni başlayacak çocukların eğitimlerinde görevli öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda bilgilendirilmeleri ve öğrencilerin okumalarını iyileştirici müdahale programlarını bilmeleri konusunda eğitime katılabilirler. Böylelikle sesbilgisel farkındalık düzeyleri zayıf öğrencilerin belirlenerek öğrencilere uygun olan müdahale programlarının belirlenmesi ve materyallerinin hazırlanmasının faydalı olacağı önerilmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri müdahale programının 1. sınıfa başlayan öğrencilerde ses öğretimine geçilmeden önce müfredata entegre edilmesi yine yaşanabilecek herhangi bir okuma sorununun önüne geçilmesi açısından önemli olacaktır.

Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarının destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlere ışık tutması açısından müfredatlarda yer almasının olumlu etkiler doğuracağına ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere eğitim programına başlama aşamasında verilmesinin ileriki okuma düzeylerini olumlu etkileyerek iyi sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların dışında kaynaştırma öğrencisi olup farklı tanı grupları ile benzer çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırma sınırlı sayıda öğrenci grubu ile deney grubuna yer verilmeden çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırma ile ilgili daha geniş bir örneklem grubu ile deney grubuna da yer verilerek bir araştırma yapılması ve bu bağlamda verilerin değerlendirilmesi önerilmektedir.

### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 17.08.2022 tarihli, 2022/06/17 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

### Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarların makaleye katkı oranları birinci yazarın %50 ve ikinci yazar %50 şeklindedir.

## Kaynakça

- Akdal, D. (2018). *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından ulaşılmıştır (Tez No: 515378).
- Akdal, D. ve Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620.
- Al-Tamimi, Y. ve Rabab'Ah, G. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), 5-21.
- Baştuğ, M., ve Demirgüneş, S. (2015). Türkçe öğretiminde ders işleme süreci. *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*, 17-60. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bird, J., Bishop, D.V. ve Freeman, N.H. (1995). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological disorders. *Journal of speech, language, and hearing research*, 38 (2), 446-462.
- Bıyık, M. ve Erdoğan, T. (2017). Okumayı etkileyen etmenler ve hazırlık çalışmaları. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.). *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (111-152). (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of research in reading*, 27(1), 36-57.
- Bruck, M. (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 51-69.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. ve Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. ve Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ersoy, E. (2013). Nicel araştırma yöntemleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (339-374). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gholami, M., Shirazi, T. S., Nikookar, N. ve Rahimi, A. (2016). Comparison of effectiveness of phonetic intervention, holistic intervention and mixed intervention on the rate and accuracy of reading skills of children with reading difficulty in grade 2. *IIOAB Journal*, (7), 270-276.
- Gökkuş İ. (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkuş, İ. ve Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Hong, S. I., Jeon, S. I., Pae, S. ve Lee, I. (2002). Development of phonological awareness in Korean children. *Communication Sciences & Disorders*, 7(1), 49-64.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları
- Kamhi, A. G., Lee, R. F. ve Nelson, L. K. (1985). Word, syllable, and sound awareness in language-disordered children. *Journal of speech and hearing disorders*, 50(2), 207-212.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Parrila, R., Kirby, J. R. ve McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development?. *Scientific studies of reading*, 8(1), 3-26.
- Şahin, A. (2011). Farklı Yöntemlerle Okuma-Yazma Öğrenmiş Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişileriyle Okuma Hızlarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 423-433.
- Tolson, R. ve Krnac, V. (2015). Legislative issues for the early identification of dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(4), 19-24.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Wood, C. ve Terrell, C. (1998). Preschool phonological awareness and subsequent literacy development. *Educational Psychology*, 18(3), 253-274.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

## EXTENDED SUMMARY

### Introduction

This study aims to investigate the effect of supporting a phonetic skill awareness intervention program (SESFAR) on the phonetic awareness skill of students with dyslexia. Phonetic awareness can be achieved to increase students' reading skills and academic success levels. The success level of the children with sufficient phonetic knowledge and skills is higher than the children with a low level of phonetic knowledge and skills in terms of word analysis and reading comprehension. Because word analysis skill which is the building block for reading comprehension can be gained with good phonemic awareness skill. Therefore, it is possible to state that phonetic knowledge and skills are highly important for reading comprehension (Güldenoğlu, Kargın and Ergül, 2016). Phonetic awareness is regarded as an important predictor of successful reading skills (Parrila, Kirby and McQuarrie, 2004; Share, 1995; Hong, Jeon, Pae, Lee, 2002; Blaiklock, 2004). Phonetic awareness is associated with four fundamental skills in the literature. These are rhyme awareness, word awareness, syllable awareness and phonetic awareness skills (Akdal and Kargın, 2019). As it is known, children with dyslexia can experience problems with reading as well as phonetic awareness skills. It is believed that improving the children's phonetic awareness will have a positive effect on reading. The literature review showed that there are various studies that investigate the effectiveness of programs to improve the students' phonetic awareness skills, however, there are only a few such studies in Turkey (Parpucu, 2020; Akyol and Gökkuş, 2020; Akdal, 2018; Turan and Akoğlu, 2011; Yücel, 2009). Accordingly, the level of the SESFAR intervention program to serve the purpose seems important. Akdal and Kargın (2019) investigated the effectiveness of the SESFAR intervention program to support phonetic awareness skills and found that preschool children who need support for phonetic awareness skills experienced significant improvement. Based on the idea that the SESFAR intervention program can be effective on the students' phonetic awareness skills, this study is planned to reflect this state with scientific studies.

This study investigates the effects of the SESFAR intervention program on the phonetic awareness skills of students with dyslexia. In accordance with this purpose, this study attempts to find answers to the following researcher's problems.

3. Is there any significant difference between students' *phonetic awareness levels* before and after the SESFAR intervention program was applied?
- 3.1. Is there any significant difference between students' *word awareness levels* before and after the SESFAR intervention program was applied?
- 3.2. Is there any significant difference between students' *syllable awareness levels* before and after the SESFAR intervention program was applied?
- 3.3. Is there any significant difference between students' *rhyme awareness levels* before and after the SESFAR intervention program was applied?
- 3.4. Is there any significant difference between students' *phoneme awareness levels* before and after the SESFAR intervention program was applied?
4. What are the teachers' views (social validity) of the effectiveness of the SESFAR intervention program applied to the students?

### Method

The study is planned with a pre-test/post-test single-group experimental model. The study is conducted on 12 students with "frustration level" reading performance. The "Phonetic Awareness Scale" was applied as the pre-test to the students before the SESFAR intervention program. The same scale is applied as a post-test after the application. At the same time, the classroom teachers of the students in the experimental group completed the "Teacher Social Validity Question Form" regarding the program validity.

The "Phonetic Awareness Scale" was applied as the pre-test to 12 students at a frustration level. In this process, the instructions in the scale were first read by the researcher and general information about the test was provided. Later, 3 sample tests were applied for the 4 different sub-dimensions in the scale and the "Phonetic Awareness Scale" consisting of 4 sub-dimensions (word, syllable, rhyme and phoneme awareness) was applied to the students. The "Phonetic Awareness Scale" was applied before and after the SESFAR intervention program to analyse whether there was a significant difference between pre-test and post-test scores. The analysis revealed that the distributions were differentiated from the normal distribution at the significance level and non-parametric tests were applied for the data analysis. Wilcoxon Signed Rank Test which is the non-parametric alternative for the Dependent Two-Sample t-test that compares the two averages for the same sample was applied (Kalaycı, 2010). The significance level for the comparisons was accepted at .05.

The data obtained from the "Teacher Social Validity Question Form" was applied to the classroom teachers of the students in the study group to investigate the social validity of the study after the application of the SESFAR intervention program was transcribed and interpreted with a descriptive analysis technique.

### Findings and Discussion

It was found that there was no significant difference between the 1st, 2nd and 3<sup>rd</sup>-grade students' SESFAR pre-test and post-test averages. However, it was determined that the average scores increased in favour of the post-test. When the studies in the literature were considered, Yücel (2009) revealed that phonetic awareness training applied to children with dyslexia improved the children's phonetic awareness and reading skills.

When the 1st, 2nd, and 3rd-grade students with dyslexia's word awareness skill pre-test and post-test scores before and after the application were compared, the students' word awareness skill scores increased in favour of the post-test but there was no statistically significant increase. Kamhi, Lee and Nelson (1985) stated that the word awareness level of children with language disorders was at a lower level than children with normal development and this low skill level caused a significant negative impact on academic skills, especially on the reading skills in the following years. Al-Tamimi and Rabab'Ah (2007) found a significant difference between the word reading skill pre-test and post-test scores after phonetic awareness training was applied to the 1st-grade students and the results of that study are similar to the results of this study. Accordingly, it is possible to state that the students' word awareness skill development was in line with the reading skill development.

It was seen that there was no significant difference between the 1st-grade students' SBFÖ syllable awareness sub-dimension pre-test and post-test scores. Similarly, it was found that there was no significant difference between the 2nd-grade and 3rd-grade students' syllable awareness pre-test and post-test scores. However, the students' syllable awareness skill average score increase was in favour of the post-test. While the students with insufficient phonetic awareness are in the risk group, these students experience problems in reading and dividing the words into syllables when they start school (Bird, Bishop and Freeman, 1995). Hong, Jeon, Pae and Lee (2002) investigated the phonemic awareness skills of Korean children and determined that syllable awareness was 34% for four-year-old children, 67% for five-year-old children and 95% or above for six-year-old children. In this case, it is possible to state that the children's syllable awareness level increased with increasing age. This study determined that the students' phonetic skill level increased with the increasing grade level.

It was found that there was no statistically significant difference between the 1st, 2nd and 3rd-grade students' SBFÖ sub-dimensions rhyme awareness and phoneme awareness pre-test and post-test results. Rhyme awareness which is one of the phonetic awareness skills that children gain before gaining reading skills during the pre-school period appears as an important predictor of the first reading skill development (Wood and Terrel, 1998). Turan and Akoğlu (2011) found that the phonetic awareness skill training provided to the students developed students' rhyme awareness skills.

This study investigated whether there was no significant difference before and after the SESFAR intervention program for phoneme awareness. Children with phonemic awareness that builds the words can gain reading skills easier (Bıyık and Erdoğan, 2017; 135). The literature (Ehri et al., 2001) revealed studies that show phoneme awareness skills had a statistically significant contribution to reading skills and that phoneme awareness is one of the important predictors of reading.

Additionally, it was found that the classroom teachers of the students in the experiment group in the SESFAR intervention program had positive views about the intervention program. The teachers expressed that SESFAR encouraged reading for students with dyslexia and the teachers were satisfied with the program application.