

Ses Bilgisi Farkındalık Programının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Gelişimine Etkisi*

İclal Gökkuş¹

Hayati Akyol²

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

January 21/ 21 Ocak 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

February 24/ 24 Şubat 2020

Page numbers/Sayfa No:

308-331

Corresponding

Author/İletişimden

Sorumlu Yazar:

dagdevireniclal@gmail.com



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

Öz

Araştırmanın amacı, Ses Bilgisi Farkındalık Programının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin (1-kelime farkındalığı, 2- hece farkındalığı, 3-uyak farkındalığı, 4-ilk-son ses farkındalığı ve 5-sesbirim farkındalığı becerilerinin) gelişimine olan etkisini belirlemektir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 47 normal gelişim gösteren birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 24; kontrol grubunda 23 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği” ve “Fonolojik Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test uygulandıktan sonra, deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından Ses Bilgisi Farkındalık Programında yer alan etkinlikler 40 oturumda, sekiz hafta boyunca ve haftada beş gün 15-30 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun gelişim düzeyinin (ön test-ön test) anlamlı olup olmadığının incelenmesinde, bağımlı örneklem t-testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmıştır. Yapılan gruplar arası karşılaştırmalarda deneysel işlem sonrası (son test) deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesinde, bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığı alt testlerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Ses Bilgisi Farkındalık Programının, normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sesbilgisel farkındalık, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı, sesbirim farkındalığı, ilkokul birinci sınıf.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 308-331. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.678379>

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki “Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sivas/Türkiye
Assistant Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Sivas/Turkey

e-mail: dagdevireniclal@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2721-9892>

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye
Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Ankara/Turkey

e-mail: hakyol@gazi.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2374>

Effects of Phonological Awareness Program on Phonological Awareness Skills of First-Grade Elementary School Students

Abstract

Objectives of the present research was set as to determine the effects of Phonological Awareness Program (PAP) on phonological awareness skills (1-word, 2-syllable, 3-rhyme, 4-initial-final and 5-phonemic awareness) of the first grade elementary school students. Research was designed in pretest-posttest quasi experimental design with a control group. The study group included 47 normally progressed first-grade students studying at two classrooms of a state elementary school with a medium socio-economic status in Sivas city center. There were 24 students in experimental group and 23 students in the control group. "Phonemic Awareness Scale" and "Phonological Awareness Scale" were used as data gathering tools. Initially, pre-test was applied to experimental and control groups, then the activities of Phonological Awareness Program was applied to experimental group by the researcher in 40 sessions for eight week, five days a week in 30-minute sessions. Paired student t-test and Wilcoxon Singed Rank Test were applied to assess the significance of development levels (pretest-posttest) of the experimental and the control groups. In intergroup comparisons, unpaired t-test and Mann-Whitney U-test were used to assess the significance the posttest differences between the experimental group and the control group. Significant differences were observed in rhyme, word, syllable, initial-final sound and phonemic awareness sub-tests of the experimental group. Present findings revealed that Phonological Awareness Program was effective in development of word, syllable, rhyme, initial-final sound and phonemic awareness skills of normally progressed elementary school first-grade students.

Keywords: Phonological awareness, word awareness, syllable awareness, rhyme awareness, initial-final sound awareness, phonemic awareness

Giriş

Sesbilgisel farkındalık, anlamdan bağımsız bilinçli olarak sözel dilin daha küçük birimlere (kelime-hece-sesbirim) ayrılacağına farkında olma, konuşma dilinde yer alan sesbirimleri fark etme, tanıma, analiz etme ve onları etkili şekilde kullanabilme becerisidir. Okumayı öğrenmek ve başarılı bir okuyucu olmak için sesbilgisel farkındalığa sahip olmak önem taşımaktadır. Karakelle (1998), okumayı öğrenmeyi etkileyen en önemli bilişsel faktörlerden birinin sesbilgisel farkındalık becerisi olduğunu ifade etmiştir. Stahl ve Murray'ın (1994) yaptıkları araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz olan birinci sınıf öğrencilerinin, dört yıl sonraki okuma başarılarının da düşük olduğu görülmüştür. Pullen ve Justice'da (2003) sesbilgisel farkındalığı yetersiz olan çocukların doğru ve akıcı kelime okuma becerilerinin de yetersiz olacağını ifade etmişlerdir. Okula başlayan çocukların yaklaşık üçte birinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin zayıf olduğu bilinmektedir (Erkan Süel, 2011). Bu becerileri gelişmeyen çocukların okuma becerilerinin de gelişmediği görülmektedir. Okuma becerilerinin gelişmesi ve okuma güçlüklerinin engellenmesi için sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerileri, konuşma dilinin farklı sesbilgisel bileşenleri ile ilişkilidir. Bu bileşenler: kelime, hece, ilk-son ses, sesbirimdir (Lane Lane, Purdan, Eisele ve Jordan, 2002, s.102; Rief ve Stern, 2010, s.59). Bu araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerileri, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı, sesbirim farkındalığı başlıkları altında ele alınmıştır. Kelime farkındalığı, çocukların, sözel dilin daha küçük dil birimlerinden oluştuğunu

keşfetmelerinde ilk basamaktır. Çocukların dilin farklı uzunluktaki cümlelerden oluştuğunu ve bu cümlelerinde farklı uzunluktaki kelimelerden oluştuğunu anlamalarıdır. Hece farkındalığı, çocukların kelimelerin "hece" adı verilen daha küçük birimlerden oluştuğunu anlamalarıdır. Uyak farkındalığı, çocukların, sesbilgisel farkındalığının geliştirilmesinde çok değerli bir adımdır. Çocukların kelimeler arasındaki ses benzerliğini fark etmeleridir. İlk-son ses farkındalığı, kelimenin başındaki ve sonundaki sesbirimlerin varlığı ve doğasını fark edebilmedir. Sesbirim farkındalığı ise sözel dilindeki sesbirimleri fark edebilme ve onları etkili kullanabilmedir.

Sesbilgisel farkındalık, doğrudan öğretilmediği takdirde kendiliğinden gelişmeyen (Erdoğan, 2009), çeşitli deneyimler sonucunda kazanılan bir beceridir (Bentin; 1992). Yapılan pek çok araştırmada da çocuklara verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin, sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Akoğlu ve Turan, 2012; Al Otaiba, Puranik, Zilkowski ve Curran, 2009; Biwer, 2002; Bjarnadóttir, 2003; Boyer, 2010; Castiglioni-Spalten ve Ehri, 2003; Phelps, 2003; Turan ve Akoğlu, 2011; Wilkowski, 2012).

Türkiye'de sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan öğretim programlarını ve bu programların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine etkisini inceleyen deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu; bunların da okul öncesi (Akdağ, 2018; Bayraktar, 2013; Dinler, 2018; Parpucu, 2016; Turan ve Akoğlu, 2011), özel eğitim gerektiren (Akoğlu ve Turan, 2012; Gül, 2006) ve okuma sorunu olan (Yücel, 2009) öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sesbilgisel farkındalık öğretim programının ve bu programın sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Buradan yola çıkarak, bu araştırmada, normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Ses Bilgisi Farkındalık Programının (SBFP), normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin "sesbilgisel farkındalık becerilerinin" gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Kontrol grubundaki öğrencilerin kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ses Bilgisi Farkındalık Programı (SBFP) uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Sesbilgisel farkındalık öğretiminin, normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak deneklerin sonuç değişkenine ilişkin tekrarlı ölçümleri, uygulama öncesinde ön test,

uygulamadan sonra son test olarak elde edildiğinden, araştırma “kontrol gruplu ön test-son test eşleştirilmiş yarı deneysel desen” olarak adlandırılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Cresswell, 2003, Fraenkel ve Wallen, 2006, s.278).

Çalışma Grubu

Çok aşamalı örnekleme tekniği kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Öncelikle araştırmanın yürütüleceği okullar amaçlı örnekleme yöntemi ile kararlaştırılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) Sivas il merkezindeki sokak ve caddelerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili gerekli veriler alınmıştır. Bu veriler doğrultusunda orta sosyo-ekonomik düzeyde olan okullar belirlenmiş, bu okullarla görüşülmüş ve çalışmaya gönüllü, okul şartları araştırmaya uygun olan okullar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen “A” İlkokulu ile çalışılmaya karar verilmiştir. Daha sonra “A” İlkokul’unun birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ait beş birinci sınıf şubesine, veri toplam araçları uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunmayan şubeler arasından, cinsiyetleri aynı, yaşları ve öğretmenlik deneyimleri birbirine yakın olan öğretmenlere ait iki birinci sınıf şubesi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu şubelerden biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak yansız atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 47 normal gelişim gösteren birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda 8 kız, 16 erkek olmak üzere 24; kontrol grubunda 9 kız, 14 erkek olmak üzere 23 öğrenci yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara ön test ve son test olarak sesbilgisel farkındalık becerilerini ölçmek için, “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ) (Gökkuş, 2016) ve Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ) (Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada, **kelime farkındalığı becerilerinin gelişimini belirlemek için**, kelimeleri birleştirip birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeyi kelimelerine ayırma, cümledeki kelime sayısını belirleme becerilerine yönelik; **hece farkındalığı becerilerinin gelişimini belirlemek için**, heceleri birleştirme, kelimeleri hecelere ayırma, kelimedeki hece sayısını belirleme becerilerine yönelik; **uyak farkındalığı becerilerinin gelişimini belirlemek için**, uyaklı kelimeleri eşleştirme, uyaklı kelime üretme becerilerine yönelik; **ilk-son ses farkındalığı becerilerinin gelişim için**, ilk sesi aynı olan kelimeleri bulma ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma becerilerine yönelik; **sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimini belirlemek için de**; sesbirim birleştirme-ayırma, sesbirim atma ve sesbirim değiştirme becerilerine yönelik ölçümler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların kullanım amaçları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1
Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Gelişteren/ tarih	Kullanım amacı
SBFÖ	(Gökkuş, 2016)	Sesbilgisel farkındalık becerilerinden: 1) Kelimeleri birleştirme ve birleşik kelimeleri ayırma yırtma 2) Heceleri birleştirme ve kelimeleri hecelere a 3) Uyaklı kelimeleri eşleştirme (resim kartlı) ve uyaklı kelime üretme 4) Sesleri birleştirme ve kelimeleri seslere ayırma, ilk-son ses atma, ilk-son sesi değiştirme becerilerini ölçmek
FFÖ	(Yangın, Erdoğan ve Erdoğan, 2008)	Sesbilgisel farkındalık becerilerinden: 1) Bir cümledeki kelime sayısını bulma 2) Kelimenin hece sayısını bulma 3) İlk ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma becerilerini ölçmek.

Fonolojik farkındalık ölçeği (FFÖ). Birinci sınıfa yeni başlayacak olan öğrencilerin sesbilgisel (fonolojik) farkındalık seviyelerini ölçmek amacıyla Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık seviyeleri; “cümlelerin kelimelerden meydana geldiğinin, kelimelerin uyaklı olabileceğinin, kelimelerin aynı sesle başlayabileceğinin, kelimelerin aynı sesle bitebileceğinin, kelimelerin hecelerden meydana geldiğinin farkında olma” becerilerine göre belirlenmiştir. Fonolojik farkındalık ölçeği, bu becerileri temel alan beş alt boyuttan oluşmuştur. Her alt boyutta yedi madde olmak üzere toplam otuz beş madde yer almaktadır. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “,74” olarak bulunmuştur (Erdoğan, 2009, s.51).

Ses bilgisi farkındalık ölçeği (SBFÖ). Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, 5;6 - 9;11 aylık (5 yaş 6 ay - 9 yaş 11 ay) çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinden, kelime farkındalığı (kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), hece farkındalığı (hece birleştirme, hece ayırma), uyak farkındalığı (uyaklı kelimeyi bulma-uyaklı kelime üretme), sesbirim farkındalığı (sesleri birleştirme-sesleri ayırma, ilk sesi atma-son sesi atma, ilk sesi değiştirme-son sesi değiştirme) becerilerini değerlendirmek amacı ile Gökkuş tarafından 2016 yılında hazırlanmıştır. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, “kelime, hece, uyak ve sesbirim” olmak üzere dört bölümden, dokuz alt testten ve 60 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı SBFÖ için “,97”; kelime farkındalığı bileşeni için “,89”, hece farkındalığı bileşeni için “,86”, uyak ses farkındalığı bileşeni için “,78” ve sesbirim farkındalığı bileşeni için “,93” olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde, ön test, uygulama, son test aşamasında yapılan işlemlere yer verilmiştir.

Önteste yapılan işlemler. Fonolojik Farkındalık Ölçeği ve Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği deney ve kontrol grubundaki öğrencilere deneysel işlem öncesinde uygulanmıştır. Ölçüm güvenirliği için, veri toplama aracına ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ön test ölçümlerine

ait K-20 güvenilirlik katsayısı, deney grubu SBFÖ için ",91 ", FFÖ için ",82"; kontrol grubu SBFÖ için ",90 ", FFÖ için ",80" olduğu bulunmuştur.

Deneyisel işlem öncesi (ön test) deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesinde, Shapiro-Wilk testi sonucunda gerekli varsayımların karşılanması durumunda bağımsız örneklem t-testi, gerekli varsayımlar karşılanmadığında ise Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun, kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Kelime, Hece, Uyak, İlk-Son Ses ve Sesbirim Farkındalığı Becerilerine İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t Testleri										
Ölçüm Ön test	Alt Testler	Grup	N	A.		Levene T.				
				O.	S.S.	F	p	t	sd	p
Kelime	SBFÖ-Kelime	Deney	24	3,16	2,58	3,89	,055	-,939	45	,353
	Birleştirme	Kontrol	23	3,82	2,20					
Hece	SBFÖ-Hece	Deney	24	3,75	2,26	,74	,392	,561	45	,578
	Birleştirme	Kontrol	23	3,39	2,10					
	SBFÖ-Hece	Deney	24	3,00	1,38	3,05	,088	-,366	45	,716
	Ayırma	Kontrol	23	3,17	1,85					
FFÖ-Hece	Deney	24	1,25	1,18	,17	,676	-2,507	45	,016*	
Sayısı	Kontrol	23	2,17	1,33						
Uyak	SBFÖ-Uyak	Deney	24	4,25	2,04	,12	,724	,633	45	,530
	Eşleştirme	Kontrol	23	3,86	2,07					
Sesbirim	SBFÖ-Ses	Deney	24	,96	1,12	2,64	,111	-,140	45	,889
	Birleştir./Ayır.	Kontrol	23	1,00	,90					
Mann Whitney U Testleri										
Ölçüm Ön test	Alt Testler	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p			
Kelime	SBFÖ-Kelime	Deney	24	23,27	558,50	258,50	,659			
	Ayırma	Kontrol	23	24,76	569,50					
	FFÖ-Kelime	Deney	24	21,00	504,00	204,00	,081			
	Sayısı	Kontrol	23	27,13	624,00					
Uyak	SBFÖ-Uyak	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00			
	Üretme	Kontrol	23	24,00	552,00					
İlk-Son Ses	FFÖ-İlk Ses	Deney	24	24,48	587,50	264,50	,763			
	Eşleştirme	Kontrol	23	23,50	540,50					
	FFÖ-Son Ses	Deney	24	26,00	624,00	228,00	,179			
	Eşleştirme	Kontrol	23	21,91	504,00					
Sesbirim	SBFÖ-Ses	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00			
	Atma	Kontrol	23	24,00	552,00					
	SBFÖ-Ses	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00			
	Değiştirme	Kontrol	23	24,00	552,00					

*p<,05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, FFÖ-Hece sayısı belirleme alt test hariç bütün alt testlerde ön test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. FFÖ-Hece sayısı belirleme alt testine göre deney grubu

($X=1,25$) ve kontrol grubu ($X=2,17$) öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(45) = -2,50$ $p < ,05$].

Uygulama. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından deney grubuna Ses Bilgisi Farkındalık Programı (SBFP) uygulanmış kontrol grubunda ise araştırma ile ilgili bir işlem yapılmayarak yarı deneysel desenin tüm ilkeleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu süreçte her iki grupta da, "İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı" birbirine paralel şekilde yürütülmüştür.

SBFP'nın hazırlanmasında, Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler tarafından 2002 yılında hazırlanan "Erken Çocukluk Dönemi için Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı'ndan (Phonemic Awareness in Young Children A Classroom Curriculum)" yararlanılmıştır. Bu programda yer alan oyun ve etkinlikler temel alınarak Türkçe'nin dil yapısına uygun oyun ve etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerden faydalanılarak eğitim oturumları oluşturulmuştur. Sekiz hafta boyunca, haftada beş gün olmak üzere; "dinleme/uyak/kelime/hece/ilk-son ses/sesbirim/ses-harf eşleştirme" şeklinde yedi aşama altında 40 oturum planlanmıştır. Her biri 15-30 dakika olan bu oturumlarda bir veya iki etkinlik yapılmıştır. Bu oturumlarda yer alan etkinliklerden bir tanesine aşağıda yer verilmiştir:

Oturum No	20.							
Tarih	13 Kasım 2014							
Sınıf	Birinci Sınıf							
Beceri	Hece Farkındalığı							
Önerilen Süre	30dk							
Ortam	Sınıf, spor salonu, drama odası, okul bahçesi							
Gerekli Materyaller	Taç Top, ip, kâğıt, elma, şemsiye İki-üç-dört heceli kelimeler listesi							
Kazanımlar	Amaç 13. Heceleri birleştirebilme. Kazanım •Hecelerin birleşerek kelimeleri oluşturduğunu fark eder. •İki -dört heceyi birleştirerek oluşan kelimeyi söyler.							
Etkinlik ve Oyun	•Kral ya da kraliçe için bir taç hazırlanır. Çocuklara bir çember oluşturmaları söylenir. Çocuklardan biri seçilir. Taç başına takılır ve kral/kraliçe ilan edilir. Kral/kraliçenin kulağına bir kelime söylenir ve söylenen kelimeyi arkadaşlarına hece hece durarak söylemesi ve her duraklamada da eğitimcinin söylediği eylemleri yapması istenir (ke-üç kere öksürün/di-iki kere sıraya vurun). Diğer çocuklardan da kral/kraliçenin söylediği heceleri birleştirmesi ve oluşan kelimeyi söylemeleri istenir. Kral/kraliçe, kelimeler ve eylemler değiştirilerek bu oyuna devam edilir. Kullanılan kelimeler ve komutlar listesi aşağıda yer verilmiştir:							
Kelime	Hece	Komut	Hece	Komut	Hece	Komut	Hece	Komut
Etek	E-	Yere otur	tek-	Islık çal				
Şeftali	Şef-	Zıpla	ta-	Dizlerine vur	li-	Öksür		
Çanta	Çan-	Kolunu kaldır	ta-	Göz kırp				
Salatalık	Sa-	Ayaklarını aç	la-	Topu zıplat	ta-	Başını sall	lık	Öpücük at
Kanarya	Ka-	Saçını çek	nar-	Alkış	ya-	Bacağını kaldır		
Olta	Ol-	Avuçlarını aç-kapa	ta-	Otur kalk				
Cumartesi	Cu-	Ayağını yere vur	mar-	El sall	te-	Kafanı dönder	şi	Ağla
Oyuncak	O-	Topu havaya at	yun-	Islık çal	cak-	İki adım at		
Yüzük	Yü-	Omzunu indir-kaldır	zük-	Elmayı ısır				
Helikopter	He-	Parmağını şıklat	li-	Üç kere zıpla	kop-	Kâğıdı yırt	ter-	Gül
Arkadaş	Ar-	Bacağını kaldır	ka-	Saçını çek	daş-	İp atla		
Balık	Ba-	Topu dönder	lık-	Öksür				
Elbise	El-	El sal	bi-	Şemsiyi aç	se-	Yutkun		
Matematik	Ma-	Otur-kalk	te-	Gülümse	ma-	Dilini çıkar	tük-	Hapşur

Tablo 3
Etki Büyüklüğü Göstergeleri, Formülleri ve Standartları

İstatistiksel Test	Etki Büyüklüğü Endeksi	Formül	Etki Büyüklüğü			Referans
			Düşük	Orta	Yüksek	
Bağımsız Gruplar t-Testi	η^2	$\frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$	$\geq ,01$	$\geq ,06$	$\geq ,14$	(Aron, Aron ve Elliot, 2014; Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007;)
Mann-Whitney U testi	r	$\frac{ Z }{\sqrt{N}}$	$\geq ,10$	$\geq ,30$	$\geq ,50$	(Aron vd, 2014; Connolly, 2007; Corder ve Foreman, 2009, s.59)

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, kontrol grubundaki öğrencilerin, kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Kontrol grubunun kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla *SBFÖ'nin kelime farkındalığı* (kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), *hece farkındalığı* (hece birleştirme, hece ayırma), *uyak farkındalığı* (uyaklı kelimeleri eşleştirme-uyaklı kelime üretme), *sesbirim farkındalığı* (sesleri birleştirme-sesleri ayırma, ilk-son sesi atma, ilk-son sesi değiştirme) alt testlerine ve *FFÖ'nin kelime farkındalığı* (cümledeki kelime sayısını bulma), *hece farkındalığı* (kelimedeki hece sayısını bulma) , *ilk ve son ses farkındalığı* (ilk sesi aynı ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma) alt testlerine ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan bağımlı örneklem için t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında; **SBFÖ-kelime birleştirme** ($z=2,27$; $p<,05$); **SBFÖ-kelime ayırma** ($z=2,77$; $p<,05$); **FFÖ-kelime sayısını belirleme** ($z=3,45$; $p<,05$); **SBFÖ-hece birleştirme** [$t(22)= -2,64$; $p<,05$]; **FFÖ-hece sayısını belirleme** [$t(22)= -7,13$; $p<,05$]; **SBFÖ-uyaklı kelimeleri eşleştirme** [$t(22)= -4,69$; $p<,05$]; **FFÖ-ilk ses eşleştirme** [$t(22)= -8,17$; $p<,05$]; **FFÖ-son ses eşleştirme** ($z=4,04$; $p<,05$); **SBFÖ-ses birim birleştirme/ayırma** [$t(22)= -8,22$; $p<,05$]; **SBFÖ-sesbirim atma** ($z=2,38$; $p<,05$) becerilerinde son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken; **SBFÖ-hece ayırma** [$t(22)= -2,17$; $p=,05$]; **SBFÖ-uyaklı kelime üretme** ($z=1,00$; $p>,05$); **SBFÖ-sesbirim değiştirme** ($z=1,63$; $p>,05$) becerilerinde son test lehine anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin, uyak üretme, hece ayırma ve sesbirim değiştirme becerileri dışındaki diğer sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4

Kontrol Grubunun, Kelime, Hece, Uyak, İlk-Son Ses ve Sesbirim Farkındalığı Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Ölçüm	N	X	S.	t	sd	p
Kontrol	SBFÖ-Hece Birleştirme	Ön test	23	3,39	2,10	-2,64	22	,015*
		Son test	23	4,26	1,71			
	SBFÖ-Hece Ayırma	Ön test	23	3,17	1,85	-2,17	22	,050
		Son test	23	3,78	1,67			
	FFÖ-Hece Sayısı	Ön test	23	2,17	1,33	-7,13	22	,000*
		Son test	23	3,65	1,79			
	SBFÖ-Uyak Eşleştirme	Ön test	23	3,86	2,07	-4,69	22	,000*
		Son test	23	5,13	1,96			
	FFÖ-İlk ses	Ön test	23	,30	,47	-8,17	22	,000*
		Son test	23	2,91	1,53			
	SBFÖ-Ses Bir./ Ayırma	Ön test	23	1,00	,90	-8,22	22	,000*
		Son test	23	3,34	1,74			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son test- Ön test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Kontrol	SBFÖ-Kelime Birleştir.	Negatif	3	6,83	20,50	2,27**	,023*	
		Pozitif	12	8,29	99,50			
		Eşit	8					
	SBFÖ-Kelime Ayırma	Negatif	3	3,83	11,50	2,77**	,006*	
		Pozitif	12	9,04	108,50			
		Eşit	8					
	FFÖ-Kelime Sayısı	Negatif	2	3,50	7,00	3,45**	,008*	
		Pozitif	16	10,25	164,00			
		Eşit	5					
	SBFÖ-Uyak Üretme	Negatif	0	,00	,00	1,00**	,317	
		Pozitif	1	1,00	1,00			
		Eşit	22					
	FFÖ-Son ses	Negatif	0	,00	,00	4,04**	,000*	
		Pozitif	22	11,50	253,00			
		Eşit	1					
	SBFÖ-Ses Atma	Negatif	0	,00	,00	2,38**	,017*	
		Pozitif	7	4,00	28,00			
		Eşit	16					
	SBFÖ-Ses Değişirme	Negatif	0	,00	,00	1,63**	,102	
		Pozitif	3	2,00	6,00			
		Eşit	20					

**Negatif sıralar temeline dayalı, *p<,05

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, deney grubundaki öğrencilerin, kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Deney grubunun kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla SBFÖ'nin **kelime farkındalığı** (kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), **hece farkındalığı** (hece birleştirme, hece ayırma), **uyak farkındalığı** (uyaklı kelimeleri eşleştirme-uyaklı kelime üretme),

sesbirim farkındalığı (sesleri birleştirme-sesleri ayırma, ilk-son sesi atma, ilk-son sesi değiştirme) alt testlerine ve FFÖ'nin **kelime farkındalığı** (cümledeki kelime sayısını bulma), **hece farkındalığı** (kelimedeki hece sayısını bulma) , **ilk-son ses farkındalığı** (ilk sesi aynı ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma) alt testlerine ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan bağımlı örneklem için t-testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Deney Grubunun Uyak, Kelime, Hece, İlk-Son Ses ve Sesbirim Farkındalığı Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Ölçüm	N	X	S.	t	sd	p
Deney	FFÖ-Hece Sayısı	Ön test	24	1,25	1,18	-20,47	23	,000*
		Son test	24	6,16	,86			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son test- Ön test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	SBFÖ-Kelime Bir.	Negatif	0	,00	,00	3,55**	,000*	
		Pozitif	16	8,50	136,00			
		Eşit	8					
SBFÖ-Kelime Ayır.	SBFÖ-Kelime Ayır.	Negatif	0	,00	,00	4,14**	,000*	
		Pozitif	22	11,50	253,00			
		Eşit	2					
FFÖ-Kelime Sayısı	FFÖ-Kelime Sayısı	Negatif sıra	0	,00	,00	4,37**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
SBFÖ-Hece Birleş.	SBFÖ-Hece Birleş.	Negatif	0	,00	,00	3,53**	,000*	
		Pozitif	16	8,50	136,00			
		Eşit	8					
SBFÖ-Hece Ayırma	SBFÖ-Hece Ayırma	Negatif	0	,00	,00	4,22**	,000*	
		Pozitif	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					
SBFÖ-Uyak Eşleş.	SBFÖ-Uyak Eşleş.	Negatif	0	,00	,00	4,03	,000*	
		Pozitif	21	11,00	231,00			
		Eşit	3					
SBFÖ-Uyak Üretme	SBFÖ-Uyak Üretme	Negatif	0	,00	,00	4,31**	,000*	
		Pozitif	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
FFÖ-İlk Ses Eşleştir.	FFÖ-İlk Ses Eşleştir.	Negatif	0	,00	,00	4,35**	,000*	
		Pozitif	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
FFÖ-Son Ses Eşleştir.	FFÖ-Son Ses Eşleştir.	Negatif	0	,00	,00	4,34**	,000*	
		Pozitif	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
SBFÖ-Ses Bir/ Ayır.	SBFÖ-Ses Bir/ Ayır.	Negatif	0	,00	,00	4,31**	,000*	
		Pozitif	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
SBFÖ-Ses Atma	SBFÖ-Ses Atma	Negatif	0	,00	,00	4,29**	,000*	
		Pozitif	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					
SBFÖ-Ses Değiştir.	SBFÖ-Ses Değiştir.	Negatif	0	,00	,00	3,94**	,000*	
		Pozitif	20	10,50	210,00			
		Eşit	4					

**Negatif sıralar temeline dayalı, *p<,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında; **SBFÖ-kelime birleştirme** ($z=3,55$; $p<,05$); **SBFÖ-kelime ayırma** ($z=4,14$; $p<,05$); **FFÖ-kelime sayısını belirleme** ($z=4,37$; $p<,05$); **SBFÖ-hece birleştirme** ($z=3,53$; $p<,05$); **SBFÖ-hece ayırma** ($z=4,22$; $p<,05$); **FFÖ-hece sayısını belirleme** [$t(23)= -20,47$; $p<,05$]; **SBFÖ-uyaklı kelimeleri eşleştirme** ($z=4,03$; $p<,05$); **SBFÖ-uyaklı kelime üretme** ($z=4,31$; $p<,05$); **FFÖ-ilk ses eşleştirme** ($z=4,35$; $p<,05$); **FFÖ-son ses eşleştirme** ($z=4,34$; $p<,05$); **SBFÖ-ses birim birleştirme/ayırma** ($z=4,31$; $p<,05$); **SBFÖ-sesbirim atma** ($z=4,29$; $p<,05$); **SBFÖ-sesbirim değiştirme** ($z=3,94$; $p<,05$) becerilerinde son test lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin, bütün sesbilgisel farkındalık becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, SFÖP uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrası (son test), kelime, hece, uyak, ilk-son ses ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimi açısından, deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunun, SBFÖ'nin **kelime farkındalığı** (kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), **hece farkındalığı** (hece birleştirme, hece ayırma), **uyak farkındalığı** (uyaklı kelimeleri eşleştirme-uyaklı kelime üretme), **sesbirim farkındalığı** (sesleri birleştirme-sesleri ayırma, ilk-son sesi atma, ilk-son sesi değiştirme) alt testlerine ve FFÖ'nin **kelime farkındalığı** (cümledeki kelime sayısını bulma), **hece farkındalığı** (kelimedeki hece sayısını bulma) , **ilk-son ses farkındalığı** (ilk sesi aynı ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma) alt testlerine ait son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi ve Mann-Whitney U testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında; **SBFÖ-kelime birleştirme** (MWU=204,00; $p<,05$; $r=,38$); **SBFÖ-kelime ayırma** (MWU=131,50; $p<,05$; $r=,46$); **FFÖ-kelime sayısını belirleme** (MWU=27,00; $p<,05$; $r=,81$); **SBFÖ-hece birleştirme** (MWU=111,50; $p<,05$; $r=,59$); **SBFÖ-hece ayırma** (MWU=64,00; $p<,05$; $r=,71$); **FFÖ hece sayısını belirleme** [$t(31,41)= 6,06$ $p<,05$; $\eta^2=,44$]; **SBFÖ-uyaklı kelimeleri eşleştirme** (MWU=122,00; $p<,05$; $r=,56$); **SBFÖ-uyaklı kelime üretme** (MWU=5,50; $p<,05$; $r=,88$); **FFÖ-ilk ses eşleştirme** (MWU=8,00; $p<,05$; $r=,85$); **FFÖ-son ses eşleştirme** (MWU=47,00; $p<,05$; $r=,73$); **SBFÖ-sesbirim birleştirme/ayırma** (MWU=54,00; $p<,05$; $r=,71$); **SBFÖ-sesbirim atma** (MWU=39,50; $p<,05$; $r=,76$); **SBFÖ-sesbirim değiştirme** (MWU=68,00; $p<,05$; $r=,69$) becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu deneysel işlem sonrası, SBFP'nın uygulandığı deney grubunun, "uyak- kelime-hece-ilk-son ses - sesbirim farkındalığı" düzeyinin kontrol grubundan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk-son ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farklılıkların anlamlılığı için hesaplanan " η^2 " değerleri ve " r " değerleri, **kelime birleştirme** ve **kelime ayırma** beceri

düzeylerinde deney grubu lehine olan farklar üzerine SBFP'nın orta düzey etkiye sahip olduğunu; **kelime sayısını belirleme, hece birleştirme, hece ayırma, hece sayısını belirleme, uyak eşleştirme, uyaklı kelime üretme, ilk ses eşleştirme, son ses eşleştirme, sesbirim birleştirme/ayırma, sesbirim atma, sesbirim değiştirme** beceri düzeylerinde de deney grubu lehine olan farklar üzerinde SBFP'nın yüksek düzey etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Çalışma Grubunun Kelime, Hece, Uyak, İlk-Son Ses ve Sesbirim Farkındalığı Becerilerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları											
Ölçüm Son test	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene T		t	sd	p	η ²
						F	p				
Hece	FFÖ-Hece Sayısı	Deney	24	6,16	,86	11,47	,001*	6,06	31,41	,000*	,44
		Kontrol	23	3,65	1,79						
Mann Whitney U Testi Sonuçları											
Ölçüm Son test	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r		
Kelime	SBFÖ-Kelime Bir.	Deney	24	27,00	648,00	204,00	-2,64	,008*	,38		
		Kontrol	23	20,87	480,00						
	SBFÖ-Kelime Ay.	Deney	24	30,02	720,50	131,50	-3,17	,001*	,46		
		Kontrol	23	17,72	407,50						
	FFÖ-Kelime Sa.	Deney	24	34,38	825,00	27,00	-5,57	,000*	,81		
		Kontrol	23	13,17	303,00						
Hece	SBFÖ-Hece Birleştirme	Deney	24	30,85	740,50	111,50	-4,07	,000*	,59		
		Kontrol	23	16,85	387,50						
	SBFÖ-Hece Ayırma	Deney	24	32,83	788,00	64,00	-4,87	,000*	,71		
		Kontrol	23	14,78	340,00						
Uyak	SBFÖ-Uyak Eşleş.	Deney	24	30,42	730,00	122,00	-3,81	,000*	,56		
		Kontrol	23	17,30	398,00						
	SBFÖ-Uyak Üretme	Deney	24	35,27	846,50	5,50	-6,05	,000*	,88		
		Kontrol	23	12,24	281,50						
İlk-son Ses	FFÖ-İlk Ses	Deney	24	35,17	844,00	8,00	-5,86	,000*	,85		
		Kontrol	23	12,35	284,00						
	FFÖ-Son Ses	Deney	24	33,54	805,00	47,00	-5,01	,000*	,73		
		Kontrol	23	14,04	323,00						
Sesbirim	SBFÖ-Ses Bir/ Ayır.	Deney	24	33,25	798,00	54,00	-4,86	,000*	,71		
		Kontrol	23	14,35	330,00						
	SBFÖ-Ses Atma	Deney	24	33,85	812,50	39,50	-5,23	,000*	,76		
		Kontrol	23	13,72	315,50						
	SBFÖ-Ses Değiştirme	Deney	24	32,67	784,00	68,00	-4,76	,000*	,69		
		Kontrol	23	14,96	344,00						

*p<,05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin kelime farkındalığı aşamasında, oyunlarla cümle ve kelime kavramları fark ettirilmiş ve cümlenin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Daha sonra, kelimelerin anlamlarından bağımsız olarak uzun ve kısa olabileceğini anlamalarını sağlayacak etkinlikler yapılmış, kelime birleştirme ve birleşik kelimeleri ayırma etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmadan elde edilen

bulgular, SBFP'nun, birinci sınıf öğrencilerinin kelime farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çocukların cümle ve kelime farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Dinler, 2019; Kozminsky ve Kozminsky, 1995; Maslanka ve Joseph, 2002). Turan ve Akoğlu (2011) yaptıkları araştırmada, sesbilgisel farkındalık eğitimi (uyak-kelime-sesbirim farkındalığı becerilerine yönelik etkinlikler) verilen deney grubunun kelime farkındalığı puanının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; sesbilgisel farkındalık eğitiminin kelime farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kelime farkındalığı, çocukların, sözel dilin daha küçük dil birimlerinden oluştuğunu keşfetmelerinde ilk basamaktır. Bu beceriyi kazanan çocuklar dilin farklı uzunluktaki cümlelerden oluştuğunu ve bu cümlelerin de farklı uzunluktaki kelimelerden oluştuğunu anlarlar (Adams vd, 2002). Tunmer, Bowey ve Grive (1983) konuşulan dilin bir birimi olarak kelimeleri fark etmenin özellikle okumayı öğrenmenin başlangıç aşamasında önemli olabileceğini; Kamhi, Lee ve Nelson (1985) kelime farkındalığı becerilerinin okumayı destekleyen beceriler olduğunu; dil bozuklukları olan çocukların normal çocuklara göre cümleleri kelimelere ayırma ve kelimeleri daha küçük birimlere ayırma becerilerinin daha düşük seviyede olduğunu ve dil bozuklukları olan çocukların kelime, hece ve ses farkındalığındaki yetersizliğin gelecekteki akademik güçlükler ve okuma sorunları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu; McNinch, (1974) kelimenin işitsel sınırlarının farkında olmanın birinci sınıf öğrencilerinin yılsonu okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu ve kelimenin işitsel sınırlarının farkında olmanın okumayı öğrenmenin ön koşulu olarak düşünülebileceğini; Evans (1975) ise çocukların cümledeki kelimeleri birbirinden bağımsız birimler olarak ayırma becerilerinin okumayı öğrenmeyi kolaylaştırmasına rağmen okuma başarısının yordayıcısı olmadığını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi araştırmacıların çoğu kelime farkındalığı gelişiminin okuma için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden sesbilgisel farkındalık öğretimleri ile kelime farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmada uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin hece farkındalığı aşamasında, oyunlarla kelimenin hecelerden oluştuğunu anlamaları sağlanmış ve kelimeleri hecelerine ayırma etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra heceleri birleştirme oyunlarına yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, SBFP'nun, birinci sınıf öğrencilerinin hece farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çocukların hece farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Dinler, 2019; Kozminsky ve Kozminsky, 1995; Maslanka ve Joseph, 2002; Nancollis, Lawrie ve Dodd, 2005; Parpucu, 2016).

Hece farkındalığı, dilin sesbilgisel bileşenlerini birleştirme, ayırma, atma ve değiştirmede başlangıç öğretimleri için kullanılan seviyedir. (Lane, Purdan, Eisele ve Jordan, 2002). Hece farkındalığı, hece denilen birimlerin kelimeleri oluşturduğunu anlamaktır. Yani kelimelerin hecelere ayrılabilmesinin farkına varmaktır (Gillon, 2007). Heceler kelimeler gibi anlamlı parçalar olmadıkları için çocukların bu birimleri fark etmeleri zordur. Bu sebepten ötürü çoğu çocuk hece oyunlarını yeni ve zor bir süreç olarak görmektedir. Hece farkındalığı dil gelişiminde önemli gelişmelerden biri olduğu için öğretmen zorluk yaşayan öğrencilere gerekli desteği vererek dikkatli bir şekilde bütün çocukları gözlemlemelidir (Adams vd., 2002). Aidinis ve Nunes (2001) hece farkındalığının okumayı öğrenmeye katkısı olduğunu ve sesbirim farkındalığına

göre öğrenilmesi daha kolay olduğundan küçük çocuklarda hece farkındalığının öğretiminin sesbirim öğretimine göre daha yararlı olduğunu ifade etmiştir. Blachman (2000), sesbilgisel farkındalık becerilerinin her birinin okuma becerisinin öğrenilmesi ile doğrudan bağlantılı olmadığını bazılarının diğer sesbilgisel farkındalık becerilerini yapabilmek için aracı olduğunu belirtmiştir. Hece farkındalığının, tek başına sesbirim farkındalığı ve okuma üzerine etkili olmadığını ancak bu becerilerin gerçekleşmesi için araç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hece sayma, atma ve ayırma becerileri okumanın kazanılmasında hece birleştirme ve değiştirme becerilerinden daha önemlidir (Lane vd., 2002). Hecelerine ayırma yoluyla kelimeleri heceleme öğrenmek birçok öğrenci için kolaydır ve öğrencilere bütünü parçalarına bölmek konusunda da fırsat verir ve daha zor olan sesbirim ayırma becerisi için önceden hazırlık sağlar (Gül, 2006). Bu yüzden sesbilgisel farkındalık öğretileri ile hece farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmada uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin uyak farkındalığı aşamasında, ilk olarak tekerlemeler, niniler, oyunlar ve resimli kart etlinlikleri ile uyaklı kelimeler fark ettirilmiş; daha sonra uyaklı kelime üretme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, SBFP'nın, birinci sınıf öğrencilerinin uyak farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çocukların uyak farkındalığı becerilerinin verilen öğretilerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Dinler, 2019; Fazio, 1997; Kozminsky ve Kozminsky, 1995; Majsterek, Shorr ve Erion, 2000; Nancollis, vd., 2005; Maslanka ve Joseph, 2002; Parpucu, 2016; Reynolds, Callihan ve Browning, 2003; Turan ve Akoğlu, 2011; Warrick, Rubin ve Rowe-Walsh, 1993).

Rothe ve Baden göre normal gelişim gösteren çocuklarda, uyak becerileri ve ses tekrarı erken dönemde gelişen iki önemli sesbilgisel farkındalık becerisidir (Turan ve Akoğlu, 2011). Uyak becerileri ve ses tekrarı, çocuğun konuşma birimlerinin sıralamasını anlayabilme becerisine yönelik duyarlılığını gösterir. Erken yaşta verilen uyak farkındalığına yönelik oyunlar önemlidir (Hempenstall, 2003). Ball'a göre okul yaşantısına uyakları ve aliterasyonları tanıyarak ve üreterek başlayan çocuklar, aynı derecede farkındalık becerisine sahip olmayan akranlarına göre daha başarılı okurlar olmaktadır (Gül, 2006). Ses oyunları (lap games), parmak oyunları, tekerlemeler, ritimli hikâyeler veya uyakların tekrarlandığı dizeleri birlikte söylemek, sesbilgisel farkındalık ile ilgili becerileri edinmeyi destekleyen, erken okuryazarlık öğrenme etkinliklerinin bir parçası olan uyak kullanma yöntemleridir. Uyaklı şarkı söyleme de çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmektedir (Dunst, Meter ve Hamby, 2011).

Uyak farkındalığı, sesbilgisel farkındalığın en kolay aşaması olmasına rağmen, Gunning (2000) uyak farkındalığı becerilerinin bazılarını, anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin gerçekleştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Gillon'a göre (2007) uyak farkındalığı, uyağı fark etme, uyaklı olmayı bulma ve uyak üretme gibi çeşitli becerileri içerir. Bu becerilerden en zoru "uyak üretme" dir. Brady, Fowler, Stone ve Winbury (1994) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin uyak üretme performanslarının düşük olduğu ve öğrencilerin bu beceri de zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Uyak farkındalığı, okumayı öğrenmeye doğrudan ve dolaylı bir katkı sağlamaktadır. Uyağın tanınması, öğrencilerin ortak sesleri paylaşan kelimelerin genellikle ortak harf dizilerini de paylaştığını anlamalarına yardımcı olmakta ve çocuğun sıradan harf dizilerine olan bu duyarlılığı, daha sonra okuma stratejisinin

gelişimine de doğrudan katkı sağlamaktadır. Uyağın tanınması, kelime analizinin daha büyük kelime içi parçalardan (uyak gibi), daha küçük parçalara (sesbirim gibi) doğru gelişmesini teşvik ettiği için okumanın öğrenmesine de dolaylı olarak katkı sağlamaktadır (Hempenstall, 2003). Alanyazında yapılan birçok araştırmada erken uyak farkındalığı ile okuma becerisi arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Bradley ve Bryant, 1991; Buckstein, 2010; Holliman, Wood ve Sheehy, 2010; Wood ve Terrell, 1998). Bu yüzden sesbilgisel farkındalık öğretimleri ile uyak farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmada uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin ilk-son ses farkındalığı aşamasında, oyunlarla kelimenin ilk sesini fark etmeleri sağlanmış ve ilk sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme etkinlikleri yapılmıştır. Daha sonra oyunlarla kelimenin son sesini fark etmeleri sağlandıktan sonra son sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, SBFP'nın programın, birinci sınıf öğrencilerinin ilk ses-son ses farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çocukların ilk-son ses farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Dinler, 2019; Fazio, 1997; Parpucu, 2016; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar ve Harris, 2000; Warrick vd., 1993).

Geudens ve Sandra, (2003, s.159), ilk ses-son ses farkındalığının, çocukta var olan sesbilgisel farkındalığın doğal bir bileşeni olduğunu ve daha zor analitik becerilerin gelişmesi için bir geçiş noktası olduğunu belirtmiştir. Yani ilk ses-uyak seviyesi, hece aşaması ile daha hasas duyarlılık gerektiren sesbirim aşaması arasında bağlantı aşamasıdır. Stahl ve Murray (1994) ve Gough, Ehri ve Treiman (1992) ilk ses-son ses farkındalığının hem kelime okuma için hemde daha karmaşık sesbirim farkındalığı analizleri için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Lane vd., (2002) sesbilgisel öğretim programlarında sıklıkla bu orta adıma yer verilmediği için, çocukların hece analizinden sesbirim analizine geçişlerde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu yüzden sesbilgisel farkındalık öğretimleri ile ilkses-sonses farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Kelimenin ortasında bulunan sesleri ile ilgili sesbilgisel görevler, kelimenin son sesi ile ilgili görevlerden; kelimenin son sesi ile ilgili görevlerde, kelimenin ilk sesi ile ilgili görevlerden daha zordur (McBride-Chang, 1995). İlk okuma yazmaya hazırlık döneminde çocuklar, kelimelerin başında bulunan sesleri kolaylıkla tanımakta, kelimenin sonunda ve ortasında yer alan sesleri tanıma, ayırt etme ve fark etme becerileri ise ilk okuma-yazma ile birlikte gelişmektedir (Özcan ve Özcan, 2014). Stahl ve Muray (1994) da ilk ses-son ses farkındalığının edinilmesi için alfabe bilgisine sahip olunması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada uygulanan sesbilgisel farkındalık öğretiminin sesbirim farkındalığı aşamasında, oyunlarla iki sesi birleştirerek kelime oluşturmaları ve iki sesli kelimeleri seslerine ayırmaları sağlanmıştır. Daha sonra, iki sesli kelimeye bir ses ekleyerek üç sesli yeni kelime üretme, üç sesi birleştirerek kelime oluşturma, üç sesli kelimeleri seslerine ayırma ve üç sesli kelimelerden ses çıkararak yeni kelime oluşturma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler yapıldıktan sonra üç sesli kelimeye bir ses ekleyerek dört sesli yeni kelime üretme, dört sesi birleştirerek kelime oluşturma, dört sesli kelimeleri seslerine ayırma, dört sesli kelimelerden ses çıkararak yeni kelimeler oluşturma ve kelimelerin seslerini hesaplama etkinliklerine geçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, SBFP'nın, birinci sınıf öğrencilerinin sesbirim farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada da çocukların sesbirim farkındalık becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği belirtilmiştir

(Kozminsky ve Kozminsky, 1995; Maslanka ve Joseph, 2002; Parpucu, 2016; Phelps, 2003; Warrick vd., 1993; Wilkowski, 2012). Turan ve Akoğlu (2011) yaptıkları araştırmada verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin çocukların sesbirim farkındalık becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Brady, Fowler, Stone ve Winbury (1994) yaptığı araştırmada, verilen sesbilgisel farkındalık öğretiminin çocukların sesleri ayırma ve ses-hece atma becerilerini geliştirdiğini ifade edilmişlerdir.

Sesbirim farkındalık becerileri, karmaşık ve zor becerilerdir. Çocukların sesbilgisel farkındalıklarının yaşla birlikte arttığı görülmüş ve kelimeyi seslere ayırma ve verilen sesin sonda olduğu kelimeyi bulma gibi sesbirim farkındalığa ilişkin becerilerin ancak birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra kazanıldığı görülmüştür (Şimşek, 2011). Goswami ve Bryant'a (1990), bir çocuğun verilen iki kelime arasındaki benzeyen sesbirimleri belirlemede yetersiz olabileceğini ancak kelimeler arasındaki sesbirim benzerliğini fark edebiliyorsa belirli bir düzeyinde sesbirim farkındalığına sahip olduğunu belirtmiştir. Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes (2011) göre ise çocuklara kapsamlı bir eğitim verilmeden öncede sesbirim farkındalığını gösterebilirler. 3-4 yaşları arasında çocuklar, cümleleri kelimelere, kelimelerin hecelere ve heceleri sesbirimlere ayırabilirler. Eğitimle birlikte sesbirim farkındalığının gelişiminin hızlanmasıyla okul öncesini bitiren çocukların ilk sesi eşleştirme görevlerini, anasınıfının sonuna doğrudan kelimeleri sesbirimlerine ayırma görevini yapmaları beklenmektedir. Sesbirim değiştirme görevleri, gelişimsel açıdan daha zor oldukları için birinci sınıf ve üst sınıflarda kazanılmaktadır. Yopp, bu görevlerin zorluğunu, bunların, çalışma belleğine yerleştirilme şekilleri ile ilgili olduğu ifade etmiştir. Tek işlem gerektiren görevler (sesbirimi ayırt etme-izole, sesbirimlerine ayırma, sesbirimleri birleştirme gibi), basit sesbirimsel görevler olarak tanımlanırken, iki işlem gerektiren görevler-birinci işlem bellekte tutulurken ikinci işlem uygulandığı görevler(sesbirimleri değiştirme-manipüle etme gibi) birleşik sesbirimsel görevler olarak tanımlanmıştır (Gillon, 2007). Birleşik sesbirimsel görevler, basit sesbirimsel görevlere göre daha zordur.

Nation ve Hulme (1997) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar süren boylamsal araştırmasında çocukların sesbirim farkındalığı, okuma ve heceleme becerileri ölçülmüş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda, sesbirim ayırma ile okuma ve heceleme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Çoğu araştırmada sesbirim ayırma görevindeki performansın erken okuma başarısının yordayıcısı olduğu (Izzo, 2002; Snider, 1997) ve sesbirim farkındalığı ile okuma arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu (Allor, 2002; Badian, 1993; Thomas, 2000; Yopp, 1992) görülmüştür.

Yeh ve Connel (2008) birinci sınıfın başlangıcında sesbirim ayırma ve birleştirme becerileri eksik olan çocukların büyük olasılıkla dördüncü sınıfta zayıf okuyucular olacağını belirtmiştir. Cunningham (1990) tarafından yapılan araştırmada da, sesbirimleri birleştirme ve ayırma etkinliklerinden oluşan sesbirim farkındalık öğretiminin sesbirim farkındalık becerileri ve okuma üzerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda sesbirim farkındalık etkinlikleri uygulanan grubun diğer gruba göre daha yüksek sesbirim farkındalığına ve okuma performansına sahip olduğu görülmüştür. Sesbirim farkındalık öğretimlerinin, sesbirim farkındalık becerilerinden yoksun çocukların okuma güçlüklerini önlemede faydalığı olduğu kanıtlanmıştır

(Allain, 2001). Bu yüzden sesbilgisel farkındalık öğretimleri ile sesbirim farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunabilir;

- Sesbilgisel farkındalık programlarının etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık öğretim yeterliliklerini ve öğretim sırasında karşılaştıkları sorunları belirleyen nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
- Sesbilgisel farkındalık, farklı zorluk derecelerinde çeşitli aşamalardan ve görevlerden oluşmaktadır. Okuma ve yazmanın gelişim sürecini belirlemek için, bu aşamaların (kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk ses farkındalığı, ses birim farkındalığı) birbiriyle ve herbirinin ayrı ayrı okuma becerisi, yazma becerisi ve diğer erken okuryazarlık becerileri (yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi, yazma) ile olan ilişkisi inceleyen araştırmalar yürütülebilir.
- Daha etkili okuma-yazma programlarının hazırlanması için, anne-babalara ve öğretmenlere yönelik, öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirecek bilgisayar ve çeşitli yazılım destekli sesbilgisel farkındalık öğretim programlarının, sesbilgisel farkındalık ve okuma becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., ve Beeler, T. (2002). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Aidinis, A. ve Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14(1-2), 145-177. <https://doi.org/10.1023/A:1008107312006>
- Akdal, D. (2018) *Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik sesfar müdahale programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>
- Akoğlu, G., ve Turan, F. (2012). Phonological awareness as an educational intervention approach: effects on reading skills with mentally retarded children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 11-22.
- Al Otaiba, S., Puranik, C., Zilkowski, R. ve Curran, T. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *J Spec Educ*, 43(2), 107-128. <https://doi.org/10.1177/0022466908314869>
- Allain, S. M.(2001). *Effectiveness of a phonemic awareness intervention with four- and five-year-olds*. Doctoral Dissertation, The Texas Woman's University, USA.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 47-57. <https://doi.org/10.2307/1511190>
- Aron, A., Aron. E. ve Elliot, C. (2014). *Statistics for psychology* (6. baskı). London: Pearson.
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing*, 5(1), 87-100. <https://doi.org/10.1007/BF01026920>

- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. *In Advances in psychology*, 94, 193-210. North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62796-X](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62796-X)
- Biwer, D. L. (2002). *Effects of three phonological awareness programs on kindergarten students identified as at risk for reading failure* (Doctoral dissertation). Loyola University Chicago, USA.
- Bjarnadóttir, G. (2003). *The effects of phonological awareness instruction on phonological awareness and reading skills* (Doctoral dissertation). Pennsylvania State University, USA.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. M. Kamil, Pr Mosenthal, D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume III* (483-503). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyer, N. E. (2010). *Phonemic awareness instruction: effects of letter USA manipulation and articulation training on learning to read and spell* (Doctoral dissertation). City University of New York, USA.
- Bradley, L. ve Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S.A. Brady ve D.P. Shankweiler (Ed.), *Phonological processes in literacy*. (s. 37-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., ve Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 26-59. <https://doi.org/10.1007/BF02648154>
- Buckstein, E. (2010). *The effect of explicit rhyming instruction on the phonological awareness skills and early reading abilities of kindergarten-age children* (Doctoral dissertation). The William Paterson University Of New Jersey, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Castiglioni-Spalten, M. L., ve Ehri, L. C. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 25-52. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_03
- Cohen, L.; Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). London: Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9780203224342_chapter_1
- Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: a critical introduction using spss*. Routledge, USA.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (6th edition). London: SAGE.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology*, 50(3), 429-444. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90079-N](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90079-N)

- Dinler, H. (2018). *Şiir odaklı destekleyici eğitim programının okul öncesi dönemi çocuklarının fonolojik farkındalıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Dunst, C., Meter, D., ve Hamby, D. W. (2011). Relationship between young children's nursery rhyme experiences and knowledge and phonological and print-related abilities. *Center for Early Literacy Learning*, 4(1), 1-12.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evans, M. C. (1975). Children's ability to segment sentences into individual words. *Reviews; Reading Improvement; Reading Instruction; Reading Interests; Reading Materials; Reading*, 177-180.
- Fazio B. (1997). Learning a new poem: memory for connected speech and phonological awareness in low income children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*;40, 1285-1297. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1285>
- Fraenkel J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education. (Sixth edition)*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Geudens, A., ve Sandra, D. (2003). Beyond implicit phonological knowledge: No support for an onset-rime structure in children's explicit phonological awareness. *Journal of Memory and Language*, 49(2), 157-182. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00036-6)
- Gillon, G. T., (2007). *Phonological Awareness from Research to Practice*. New York, NY: Guilford.
- Goswami, U., ve Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Ltd.
- Gough, P. B., Ehri, L. C., and Treiman, R. (1992). *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gökkuş, (2016). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde sesbilgisel farkındalık programının etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn ve Bacon.
- Gül, G. (2006). *Hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine ses bilgisel farkındalık becerileri eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis*, 201. İnternet adresinden <https://pact.tarleton.edu/TCERT/Content/Documents/Phonemic%20Awareness.pdf> alınmıştır.

- Holliman, A. J., Wood, C., ve Sheehy, K. (2010). The contribution of sensitivity to speech and non-speech rhythm to early reading development. *Educational Psychology, 30*, 247-267. <https://doi.org/10.1080/01443410903560922>
- 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. <https://doi.org/10.1044/jshd.5002.207>
- Karakelle, S. (1998). *Okuma becerisinin kazılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kozminsky, L., ve Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction, 5*(3), 187-201. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00004-M](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00004-M)
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., ve Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure, 46*(3), 101-110. <https://doi.org/10.1080/10459880209603354>
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., ve Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during Head Start circle-time. *Child Study Journal, 30*, 143-151.
- Maslanka, P., ve Joseph, L. M. (2002). A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology, 23*(4), 271-288. <https://doi.org/10.1080/713775284>
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 179-192. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.179>
- McNinch, G. (1974). Awareness of aural and visual word boundary within a sample of first graders. *Perceptual and Motor Skills, 38*(3c), 1127-1134. <https://doi.org/10.2466/pms.1974.38.3c.1127>
- Nancollis, A., Lawrie, B. A., ve Dodd, B. (2005). Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds. *Language, speech, and hearing services in schools, 36*(4), 325. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/032\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/032))
- Nation, K. ve Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly, 32*(2), 154-167. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.2.2>
- Özcan, A. O., ve Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 67-86. <https://doi.org/10.17336/igusbd.99559>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Phelps, S. (2003). Phonological awareness training in a preschool classroom of typically developing children. *The Faculty of the Department of Communicative Disorders East Tennessee State University, 18*(24), 40-42.
- Pullen, P. C., ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in*

- school and clinic*, 39(2), 87-98.
<https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Reynolds, M., Callihan, K., ve Browning, E. (2003). Effect of instruction on the development of rhyming skills in young children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 30, 41-46.
https://doi.org/10.1044/cicsd_30_S_41
- Rief, S. ve Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: a practical referance for parents and teachers*. Jossey- Bass a Wiley İmprint San Francisco.
- Stahl, S. A., ve Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221>
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, A. M. (2000). *The effects of phonemic awareness instruction on reading achievement of kindergarten students: A meta-analysis*. İnternet adresinden https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Briedwell_Jasmine.pdf alınmıştır.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A., ve Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12(6), 567-594.
- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., ve Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00070-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00070-3)
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K. ve Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.006>
- Warrick N, Rubin H. ve Rowe-Walsh S. (1993) Phoneme Awareness in language-delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*, 43, 153-173. <https://doi.org/10.1007/BF02928179>
- Wilkowski, T. (2012). *An evaluation of a pilot early intervention phonemic awareness program*. Doctoral Dissertation, St. John's University, School Of Education And Human Services.
- Wood, C., ve Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 397-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00760.x>
- Yeh, S. S., ve Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 243-256. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00353.x>
- Yopp. H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.

Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Summary

Introduction

Phonological awareness skills should be developed to improve reading skills and to prevent reading disabilities. In case the phonological awareness was not directly taught, it is not a spontaneous skill (Erdoğan, 2009), but acquired through various experiences (Bentin; 1992). Several researches indicated that phonological awareness training provided to kids had positive effects on acquisition of phonological awareness skills.

The number of studies conducted in Turkey about the training programs for phonological awareness skills and the effects of such programs on phonological awareness skills is quite limited and such studies mostly conducted on pre-school and special-training students. Authors of this study were unable to meet any studies about a phonological awareness training program for normally-developed first-grade elementary school students and the effects of such a program on phonological awareness skills. Therefore, this research was conducted to investigate the effects of prepared Phonological Awareness Program (PAP) on "phonological awareness skills" of the first-grade elementary school students.

Method

Research was designed in pretest-posttest quasi experimental design with a control group. The study group included 47 normally progressed first grade students studying at two classrooms of a state elementary school with a medium socio-economic status in Sivas city center. There were 24 students in experimental group and 23 students in the control group. "Phonological Awareness Scale" composed of 60 items was used to measure the skills of matching rhymes (picture cards), generating rhymes, compounding words, segmenting compound words, compounding syllables, segmenting words into syllables, compounding phonemes, segmenting words into phonemes, deleting initial phoneme, deleting final phoneme, initial phoneme substitution, final phoneme substitution (researcher, 2014). "Phonological Awareness Scale" composed of 35 items was used to measure the skills of counting the words of a sentence, counting the syllables of a words, finding the words with the same initial and final phonemes (Yangın, Erdoğan and Erdoğan, 2008). For scale reliability, pretest and posttest reliability analyses were conducted for experimental and control groups. In pretests, K-20 reliability coefficient was identified as "91" for PAS and "82" for PHAS of experimental group, as "90" for PAS and "80" for PHAS of the control group. In posttests, K-20 reliability coefficient was identified as "95" for PAS and "87" for PHAS of experimental group, as "94" for PAS and "77" for PHAS of the control group. the activities of Phonological Awareness Program were applied to experimental group by the researcher in 40 sessions for eight week, five days a week in 30-minute sessions. Paired student t-test and Wilcoxon Singed Rank Test were applied to assess the significance of development levels (pretest-posttest) of the experimental and the

control groups. In intergroup comparisons, unpaired t-test and Mann-Whitney U-test were used to assess the significance the posttest differences between the experimental group and the control group.

Results

In control group students, all phonological awareness skills, except for generating rhymes, segmenting syllables and phoneme substitution, improved. In experimental group students, entire phonological awareness skills improved. Following the experimental tests, it was observed that PAP-applied experimental group had significantly greater “word, syllable, rhyme, onset-rime phoneme and phonemic” awareness levels than the control group. Present findings revealed that PAP was effective on development of phonemic awareness skills of elementary school students.

Discussion

Previous studies revealed that with phonological awareness trainings, *word awareness skills* (Bayraktar, 2013; Kozminsky and Kozminsky, 1995; Maslanka and Joseph, 2002; Turan and Akoğlu, 2011); *syllable awareness skills* (Bayraktar, 2013; Kozminsky and Kozminsky, 1995; Maslanka and Joseph, 2002; Nancollis et al., 2005); *rhyme awareness skills* (Bayraktar, 2013; Fazio, 1997; Kozminsky and Kozminsky, 1995; Maslanka and Joseph, 2002; Majsterek, Shorr and Erion, 2000; Nancollis, Lawrie and Dodd, 2005; Reynolds, Callihan ve Browning, 2003; Turan ve Akoğlu, 2011; Warrick et al., 1993); *onset-rime awareness skills* (Bayraktar, 2013; Fazio, 1997; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar and Harris, 2000; Warrick et al., 1993) and *phonemic awareness skills* (Brady, Fowler, Stone and Winbury, 1994; Kozminsky and Kozminsky, 1995; Lundberg et al., 1988; Maslanka and Joseph, 2002; Phelps, 2003; Torgesen et al., 1992; Turan and Akoğlu, 2011; Warrick et al., 1993; Wilkowski, 2012) of the students could be improved.

Pedagogical Implications

For an efficient application of phonological awareness programs, qualitative and quantitative researches should be conducted to identify phonological awareness training sufficiency of teachers and the problems they experienced during the implementation of such training programs. Phonological awareness is composed of different stages and tasks with different difficulty levels. Further research is recommended to determine reading and writing progress, to determine the relationships of these stages (sentence and word awareness, syllable awareness, rhyme awareness, onset-rime awareness, phonemic awareness) with each other and the relationship of each stages separately with reading skill, writing skill and the other early literacy skills (print awareness, alphabet knowledge, word knowledge, writing skills).

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri

İclal GÖKKUŞ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanı erken okuryazarlık, ilkokuma yazma öğretimi ve ilkokulda Türkçe öğretimidir.

İclal Gökkuş is working a research assistant at Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Primary Education. Her research interests are the use of early literacy, teaching reading and writing in primary education, teaching Turkish in primary education.

Hayati AKYOL Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde profesör olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanı, ilkokuma yazma öğretimi, okuma yazmada nörolojik ve sosyal temeller, okuma güçlükleri tespiti ve giderilmesi ve Türkçe öğretimidir.

Hayati AKYOL is working a professor at Gazi University Faculty of Education, Department of Primary Education. Her research interests are teaching reading and writing in primary education; neurologic and social foundations of reading and writing, determining literacy problems and solving and teaching Turkish in primary education.