



**ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE SES
BİLGİSİ FARKINDALIK PROGRAMININ ETKİSİ**

İCLAL GÖKKUŞ

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İCLAL

Soyadı : GÖKKUŞ

Bölümü : SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ses Bilgisi Farkındalık Programının Etkisi.

İngilizce Adı: The Effect of Phonological Awareness Program on The Development of Early Literacy Skills.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İCLAL GÖKKUŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

İclal GÖKKUŞ tarafından hazırlanan “Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Ses Bilgisi Farkındalık Programının Etkisi” adlı tez araştırması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Özlem BAŞ

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 20/09/2016

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmalarım boyunca farklı bakış açıları ve bilimsel katkılarıyla beni aydınlatan, ilgi ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hayati AKYOL'a teşekkürü borç bilirim.

Tez yazım sürecinde ve izleme toplantılarında önerdikleri çok değerli fikirlerle teze katkılar sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora süresince maddi destek veren TÜBİTAK_BİDEB birimine teşekkür ederim.

Araştırmamın deneysel uygulama aşamasında ve istatistiksel verilerin toplanmasında yardımlarını esirgemeyen değerli öğretmenlerim Ebru DAĞDEVİREN'e, Osman Batur DAĞDEVİREN'e ve Salih YILDIRIM'a ve tezimin yazım süresince bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANAK'a teşekkür ederim.

Araştırmalarım süresince sabır göstererek beni daima destekleyen eşime, aileme ve sevgili yeğenim Elif'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 2016

İclal GÖKKUŞ



Canım anneme ve babama...

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE SES BİLGİSİ FARKINDALIK PROGRAMININ ETKİSİ

(Doktora Tezi)

İclal GÖKKUŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2016

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, uygulanan “Ses Bilgisi Farkındalık Programı”nın, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin “ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgileri, kelime bilgileri ve kelime okuma-yazma becerileri” üzerine olan etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sivas il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 47 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara 8 haftalık süreçte uygulamada olan “Türkçe Dersi Öğretim Programı” ile birlikte “Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı”nda yer alan oyun ve etkinliklerden yararlanılarak hazırlanan ses bilgisi farkındalık programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, ön test uygulandıktan sonra 8 haftalık süreçte uygulamada olan “Türkçe Dersi Öğretim Programı” dışında hiçbir işlem yapılmamış ve bu süre sonunda son test uygulanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında uygulanan ses bilgisi farkındalık programın, çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için, “Fonolojik Farkındalık Ölçeği ve Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği”; yazı farkındalığı becerilerine etkisini belirlemek için, “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”; alfabe bilgisine etkisini belirlemek için, “Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği’nin harf okuma ve harf yazma alt testleri”; kelime bilgisine etkisini belirlemek için, “Peabody Resim Kelime Testi”; kelime okuma-yazma becerilerine etkisini belirlemek için, “Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği’nin kelime okuma ve kelime yazma alt testleri” ve deneklerin demografik özelliklerini belirlemek için

de “öğrenci bilgi formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde; deneysel işlem öncesi (ön test) ve deneysel işlem sonrası (son test) deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesinde gerekli varsayımların karşılanması durumunda bağımsız örneklem t-Testi, gerekli varsayımlar karşılanmadığında ise Mann-Whitney U Testi; deney ve kontrol grubunun gelişiminin (ön test-son test) anlamlı olup olmadığının incelenmesinde gerekli varsayımların karşılanması durumunda bağımlı örneklem t-testi, gerekli varsayımlar karşılanmadığında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, “Ses Bilgisi Farkındalık Programı”nın ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi ve kelime okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki ilgili araştırmalar eşliğinde tartışılmıştır.



Anahtar Kelime : Ses bilgisi farkındalık programı, ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi, kelime okuma-yazma becerileri
Sayfa Adedi : 309
Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

THE EFFECT OF PHONOLOGICAL AWARENESS PROGRAM ON DEVELOPMENT OF EARLY LITERACY SKILLS

(Doktora Tezi)

İclal GÖKKUŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2016

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the effect of “Phonological Awareness Programme” on “phonological awareness skills, print awareness skills, vocabulary knowledge, alphabet knowledge and reading-writing skills” of primary school students. In this study, pre-test and post-test, control group semi-experimental design was used. The study group consisted of 47 first year primary students from two different classes in a state school in the fall semester 2014 with middle socio-economic background in Sivas city. In the study, along with “The Turkish Teaching Programme” applied currently, phonological awareness teaching programme based on the games and activities in “Phonological Awareness Education Programme” was applied to the students in the study group for 8 weeks. On the other hand, the students in the control group had no other training than “The Turkish Teaching Programme” applied currently for 8 weeks after being given a pre-test but at the end of the process they were given a post-test. As for the data collection, “Phonological Awareness Scale” and “Phonological Awareness Test” were used to measure the effect of the programme on the students’ phonological awareness skills. “Writing Awareness Assessment Check List” was used to assess its effect on print awareness skills. “Peabody Picture Vocabulary Test” was used to assess its effect on vocabulary knowledge. “Basic Reading-Writing Skill Scale” was used to assess its effect on alphabet knowledge and vocabulary reading-writing skills. Finally, “Student Information Form” was used to determine the demographic properties of the subjects. In the statistical analysis of the obtained data, independent sample t-test was used in case of the assumptions being true to

assess the difference between experimental group and control group before the experimental study (pre-test) and after the experimental study (post-test). If the assumptions were not to be true, Mann-Whitney U Test was used. In order to assess the level of development of experimental group and control group dependent sample t-Test was used if the assumptions were to be true and Wilcoxon Signed-Rank Test was if they were not to be true. According to the results of the study, there has been a positive effect of Phonological Awareness Program on students' phonological awareness, writing awareness, vocabulary and reading-writing skills. The results were discussed within the context of existing literature.



Key Words :Phonological awareness programme, phonological awareness, print awareness, vocabulary knowledge, vocabulary reading-writing skills
Page Number :309
Supervisor :Professor Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Sayıtlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
II. BÖLÜM.....	15
KAVRAMSAL ÇERCEVE.....	15
2.1. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi.....	15
2.1.1. Ses Bilgisi Farkındalık Becerilerinin Gelişimi.....	18
2.1.2. Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi.....	19
2.1.3. Kelime Bilgisinin Gelişimi.....	24
2.1.4. Alfabe Bilgisinin Gelişimi.....	24
2.1.5. Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi.....	32
2.2. Ses Bilgisi Farkındalığı.....	37
2.2.1. Ses Bilgisi Farkındalığının Tanımı.....	37
2.2.2. Ses Bilgisi Farkındalığının Tarihsel Gelişimi.....	41

2.2.3. Ses Bilgisi Farkındalığının Okumayı Öğrenmedeki Önemi.....	42
2.2.4.Ses Bilgisi Farkındalığının Aşamaları.....	45
2.2.4.1. Uyak Farkındalığı	51
2.2.4.2. Cümle ve Kelime Farkındalığı.....	53
2.2.4.3. Hece Farkındalığı.....	56
2.2.4.4. İlk Ses-Son Ses Farkındalığı	59
2.2.4.5. Sesbirim Farkındalığı.....	60
2.2.5.Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretimi.....	65
2.2.5.1. Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretim Programları.....	68
2.2.6. Ses Bilgisi Farkındalığı Becerilerinin Değerlendirilmesi.....	72
2.2.6.1. SBF'na Yönelik Yurt Dışında Geliştirilen Testler	76
2.2.6.2. SBF'na Yönelik Yurt İçinde Geliştirilen Testler.....	79
2.3.İlgili Araştırmalar	81
BÖLÜM III.....	93
YÖNTEM.....	93
3.1. Araştırmanın Modeli	93
3.2. Çalışma Grubu	95
3.3. Veri Toplama Araçları	98
3.3.1. Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği	101
3.3.2. Türkçe Konuşan Çocuklar için Peabody Resim Kelime Testi.....	102
3.3.3. Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi	102
3.3.4.Fonolojik Farkındalık Ölçeği	103
3.3.5.Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği	103
3.3.5.1. SBFÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	106
3.4. Verilerin Toplaması	155
3.4.1. Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlemler	155
3.4.1.1. Ses Bilgisi Farkındalık Programının Hazırlanması	155
3.4.2. Deneysel İşlem Sürecinde Uygulana İşlemler	156
3.4.2.1. Deney Grubunda Uygulanan Deneysel İşlemler	157
3.4.2.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemler	181
3.5. Verilerin Analizi.....	184
3.6. Araştırmanın Geçerliği.....	189

BÖLÜM IV	193
BULGULAR VE YORUM.....	193
4.1.Programın Ses Bilgisi Farkındalık Becerilerine Etkisi	193
4.1.1. Programın Genel Ses Bilgisi Farkındalığına Etkisi	193
4.1.2. Programın Uyak Farkındalığına Etkisi	196
4.1.3. Programın Cümle ve Kelime Farkındalığına Etkisi	200
4.1.4. Programın Hece Farkındalığına Etkisi	204
4.1.5. Programın İlk Ses-Son Ses Farkındalığına Etkisi.....	208
4.1.6. Programın Sesbirim Farkındalığına Etkisi	211
4.2. Programın Yazı Farkındalığına Etkisi.....	215
4.3. Programın Kelime Bilgisine Etkisi	218
4.4. Programın Alfabe Bilgisine Etkisi.....	220
4.5. Programın Kelime Okuma ve Kelime Yazma Becerilerine Etkisi	223
BÖLÜM V.....	227
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	227
5.1. Sonuç	227
5.2. Tartışma.....	232
5.3. Öneriler	254
KAYNAKLAR	257
EKLER.....	285
EK 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	287
EK 2. Çalışma Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	289
EK 3. Veri Toplama Araçları	291
EK 4. Örnek Oturum Planları.....	293
EK 5. Normallik Dağılım Varsayımları	305
EK 6. Araştırma İzinleri.....	309

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ses Bilgisi Farkındalığı ile İlgili Türkiyede Yapılan Çalışmalar</i>	7
Tablo 2. <i>Brewer'e Göre Yazma Gelişiminin Aşamaları</i>	33
Tablo 3. <i>Uyak Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri</i>	52
Tablo 4. <i>Cümle ve Kelime Farkındalığı Aşamasındaki Görevler</i>	54
Tablo 5. <i>Cümle ve Kelime Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri</i>	55
Tablo 6. <i>Hece Farkındalığı Aşamasındaki Görevler</i>	57
Tablo 7. <i>Hece Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri</i>	58
Tablo 8. <i>İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Aşamasındaki Görevler</i>	60
Tablo 9. <i>Sesbirim Farkındalığı Aşamasındaki Görevler</i>	62
Tablo 10. <i>Sesbirim Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri</i>	63
Tablo 11. <i>Ses Bilgisi Farkındalığı Değerlendirme Türleri</i>	75
Tablo 12. <i>Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Desen</i>	95
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Öğretmenlik Deneyimleri</i>	96
Tablo 14. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Gruplara göre Cinsiyet Dağılımı</i>	96
Tablo 15. <i>Çalışma Gruplarını Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları</i> ..	97
Tablo 16. <i>Çalışma Grubunun Ölçütlere İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i> ..	98
Tablo 17. <i>Veri Toplama Araçları</i>	99
Tablo 18. <i>Çalışma Grubunun Veri Toplama Araçlarına Ait Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin K-20 Güvenirlilik Katsayıları</i>	101
Tablo 19. <i>Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği'nin Alt Testlerinde Yer Alan Madde Sayıları</i> ...	104

Tablo 20. <i>Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları</i>	105
Tablo 21. <i>Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu</i>	108
Tablo 22. <i>Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği ve Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon</i>	109
Tablo 23. <i>SBFÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasında İncelenen Parametreler ve Temel Alınan Kriterler</i>	112
Tablo 24. <i>Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı</i>	114
Tablo 25. <i>Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon</i>	115
Tablo 26. <i>Kelime Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri</i>	116
Tablo 27. <i>Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi</i>	117
Tablo 28. <i>Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	118
Tablo 29. <i>Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı</i>	121
Tablo 30. <i>Hece Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon</i>	122
Tablo 31. <i>Hece Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri</i>	124
Tablo 32. <i>Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi</i>	125
Tablo 33. <i>Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	126
Tablo 34. <i>Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı</i>	130
Tablo 35. <i>Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon</i>	131
Tablo 36. <i>Uyak Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri</i>	133
Tablo 37. <i>Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi</i>	134
Tablo 38. <i>Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	135
Tablo 39. <i>İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı</i>	138
Tablo 40. <i>İlk Ses Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri</i>	139
Tablo 41. <i>İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi</i>	140
Tablo 42. <i>İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	141
Tablo 43. <i>Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı</i>	145
Tablo 44. <i>Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon</i>	146

Tablo 45. <i>Sesbirim Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri</i>	148
Tablo 46. <i>Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi</i>	149
Tablo 47. <i>Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	150
Tablo 48. <i>Deneyysel İşlemin Zaman Çizelgesi</i>	156
Tablo 49. <i>Deney Grubuna Uygulanan Deneyysel İşlemin Zaman Çizelgesi</i>	158
Tablo 50. <i>Dinleme Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	160
Tablo 51. <i>Uyak Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	162
Tablo 52. <i>Cümle ve Kelime Aşamasında Uygulanan Etkinlikler</i>	165
Tablo 53. <i>Hece Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	168
Tablo 54. <i>İlk Ses-Son Ses Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	170
Tablo 55. <i>Sesbirim Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	174
Tablo 56. <i>Ses – Harf Eşleştirme Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar</i>	178
Tablo 57. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Verilen Ses/Harf Öğretiminin Zaman Çizelgesi</i> ...	182
Tablo 58. <i>İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Kazanımlar</i>	184
Tablo 59. <i>Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemlere İlişkin Bilgiler</i>	186
Tablo 60. <i>Etki Büyüklüğü Göstergeleri, Formülleri ve Standartları</i>	189
Tablo 61. <i>Genel Ses Bilgisi Farkındalık Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	194
Tablo 62. <i>Genel Ses Bilgisi Farkındalık Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	195
Tablo 63. <i>Uyak Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	197
Tablo 64. <i>Uyak Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	198
Tablo 65. <i>Cümle ve Kelime Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	201
Tablo 66. <i>Cümle ve Kelime Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	202

Tablo 67. <i>Hece Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	205
Tablo 68. <i>Hece Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	206
Tablo 69. <i>İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	209
Tablo 70. <i>İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	210
Tablo 71. <i>Sesbirim Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	212
Tablo 72. <i>Sesbirim Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	214
Tablo 73. <i>Yazı Farkındalığı Becerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	216
Tablo 74. <i>Yazı Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	217
Tablo 75. <i>Kelime Bilgisine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	219
Tablo 76. <i>Kelime Bilgisine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	219
Tablo 77. <i>Alfabe Bilgisine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	221
Tablo 78. <i>Alfabe Bilgisine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	222
Tablo 79. <i>Kelime Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	224
Tablo 80. <i>Kelime Okuma ve Kelime Yazma Becerilerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları</i>	225

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Ses bilgisi farkındalığının sesbilgisel süreç ve metalinguistik farkındalık ile olan ilişkisi.....	41
<i>Şekil 2.</i> Kelime okumaya giden yol	44
<i>Şekil 3.</i> Ses bilgisi farkındalığı becerilerinin gelişim süreci	47
<i>Şekil 4.</i> Ses bilgisi farkındalık etkinliklerinin zorluk düzeyi	48
<i>Şekil 5.</i> Kelime farkındalığı alt ölçeği DFA modeli	116
<i>Şekil 6.</i> Hece farkındalığı alt ölçeği DFA modeli	123
<i>Şekil 7.</i> Uyak farkındalığı alt ölçeği DFA modeli.....	132
<i>Şekil 8.</i> İlk ses farkındalığı alt ölçeği DFA modeli	139
<i>Şekil 9.</i> Sesbirim farkındalığı alt ölçeği DFA modeli	147
<i>Şekil 10.</i> Ses bilgisi farkındalık programının aşamaları.....	159

SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ

SBF	Ses Bilgisi Farkındalığı
SBFP:	Ses Bilgisi Farkındalık Programı
SBFÖ:	Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği
KFAÖ	Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği
HFAÖ	Hece Farkındalığı Alt Ölçeği
UFAÖ	Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği
İSFAÖ	İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği
SFAÖ	Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği
FFÖ:	Fonolojik Farkındalık Ölçeği
FFDF:	Fonolojik Farkındalık Değerlendirme Formu
YFDKL:	Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi
PRKT:	Peabody Resimli Kelime Testi
TOYBÖ	Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Okuma, modern toplumun varlığını sürdürebilmesi ve kendini geliştirmesi için önemli bir gereklilik ve yaşam boyu kullanılan en etkili öğrenme etkinliğidir. Bireyin günlük yaşama ayak uydurması ve akademik becerilerin öğrenilmesi için temel oluşturan okuma becerisi, bir çocuğun okul yaşantısında kazandığı ilk ve en temel becerilerden biridir. Okuma becerisi yetersiz olan bir çocuğun hayatta ve diğer akademik becerilerinde de başarılı olması beklenmemektedir.

Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Okumada anlam kurma ise yazılı dildeki sembolleri tanımaya ve algılamaya, dilsel bilgiye, zihinsel becerilere ve dünya ile ilgili deneyimlere dayalıdır (Akyol, 2013, s.3). Okuyucular kelimeleri oluşturan sesbilgisel yapı bloklarını çözümleyerek ve bu çözümledikleri kelimeleri anlamlandırarak okumayı gerçekleştirirler (Güldenoğlu, Kargın & Ergül, 2016, s.253-254). Kelime çözümlemenin gerçekleşmesi için yazılı dil ve sözlü dil arasında bağ kurulması gerekmektedir. Çocukların sözlü dilin yapısına ilişkin ses bilgisini edinmeleri için ses bilgisi farkındalık becerileri; yazılı dilin yapısına ilişkin yazı kavramı ve harf bilgisinin edinmesi için de yazı farkındalığı becerileri ve alfabe bilgisi gereklidir. Okumayı öğrenen çocuklar yazılı dil ile sözlü dil arasında ilişki kurar, kelimelerin seslerden meydana geldiğini,

seslerin kendine ait harfleri olduğunu fark eder ve duydukları sesleri harflerle eşleştirirler (Erdoğan, 2009, s.25).

Ses bilgisi farkındalığı, okuma üzerinde önemli etkisi olan sözel bir dil becerisidir. Ses bilgisi farkındalığı, konuşma dilindeki seslere yönelik duyarlılık kazanmak (Snowling, 2001); konuşma dilinin farklı yöntemler kullanarak (kelimelerden seslere ulaşma, başlangıç ve son sesi bölme, kelimenin tek tek bütün seslerini ayırma, sesleri atma, ekleme ve yeni kelimeler oluşturma gibi) daha küçük birimlere ayrılacağına farkında olmak (Chard & Dickson, 1999), söylenenleri anlamından bağımsız, tek tek ses birimler dizisi olarak algılayabilmek ve sesbirimleri etkili kullanabilmek (Aktan, 1996, s.92) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalarda, bu dil becerisi ile okuma arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Blaklock, 2004; Boyer, 2010; Buckstein, 2010; Casalis & Colé, 2009; Casey, Cook-Cottone & Baker, 2012; Castles & Coltheart, 2004; Erdoğan, 2009; Erkan Süel, 2011; Gül, 2006; Karakelle, 2004; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004; Perez, 2008; Turan & Gül, 2008).

Okumayı öğrenmek ve başarılı bir okuyucu olmak için ses bilgisi farkındalığına sahip olmak önem taşımaktadır. Karakelle (1998), okumayı öğrenmeyi etkileyen en önemli bilişsel faktörlerden birinin ses bilgisi farkındalık becerisi olduğunu ifade etmiştir. Stahl ve Murray'ın (1994) yaptıkları araştırmada, ses bilgisi farkındalık becerilerinde yetersiz olan birinci sınıf öğrencilerinin, dört yıl sonraki okuma başarılarının da düşük olduğu görülmüştür. Pullen ve Justice (2003, s.88) de ses bilgisi farkındalığı yetersiz olan çocukların doğru ve akıcı kelime okuma becerilerinin de yetersiz olacağını ifade etmişlerdir. Okula başlayan çocukların yaklaşık üçte birinin ses bilgisi farkındalık becerilerinin zayıf olduğu bilinmektedir (Erkan Süel, 2011, s.32). Bu becerileri gelişmeyen çocukların okuma becerilerinin de gelişmediği görülmektedir. Okuma becerilerinin gelişmesi ve okuma güçlüklerinin engellenmesi için ses bilgisi farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Ses bilgisi farkındalığı, doğrudan öğretilmediği takdirde kendiliğinden gelişmeyen (Erdoğan, 2009), çeşitli deneyimler sonucunda kazanılan bir beceridir (Bentin; 1992). Yapılan sayısız araştırmada da çocuklara verilen ses bilgisi farkındalık öğretiminin, ses bilgisi farkındalık becerilerinin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Akoğlu & Turan, 2012; Al Otaiba, Puranik, Zilkowski & Curran, 2009; Biwer, 2002; Bjarnadóttir, 2003; Boyer, 2010; Callcott, Hammond & Hill, 2014; Castiglioni-

Spalten & Ehri, 2003; Phelps, 2003; Turan & Akoğlu, 2011; Valliath, 2002; Wilkowski, 2012). Bu beceri sistemli ve özenle planlanan bir öğretimi gerektirmektedir. Bu öğretimin etkili olması ses bilgisi farkındalık ilkelerine dikkat etmeye bağlıdır (Güneş, 2007, s.80). Bundan dolayı ses bilgisi farkındalık öğretim programları planlanırken, alanyazından ve eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda belirli ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Ses bilgisi farkındalık öğretim programlarında temel alınması gereken ilkelerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

- *Ses bilgisi farkındalık öğretimi, kolay görevlerden daha zor görevlere doğru, büyük birimlerden (kelime-hece-ilk ses-son ses) küçük birimlere (sesbirim) doğru ilerlemelidir.* (Chard & Dickson, 1999; Gül, 2006; Torgesen & Mathes, 2002). Örneğin, birçok program, çocukların sesbirimlerin sırasını fark etmelerine yardımcı olmak için tasarlanan genel dinleme etkinlikleriyle başlamakta ve ardından çocukların cümlelerdeki kelimeleri, kelimelerdeki heceleri fark etmelerine yardımcı olacak etkinliklere geçmektedir. Bazı programlar ise, çocukların anlamlarına ek olarak kelimelerdeki seslere odaklanmalarına yardımcı olmak için uyak etkinlikleri ile başlamakta (Torgesen & Mathes, 2002, s.34), daha sonra sesbirim ayırma ve/veya manipüle etmeyi içeren etkinliklere geçmektedir.
- *Ses bilgisi farkındalık programlarının esas amacı çocukların sesbirim farkındalığına sahip olmaları olduğundan, öğretim temelde sesbirim seviyesindeki becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanmalıdır* (Gillon, 2007; Gül, 2006). Lundberg, Frost ve Petersen (1988, s.266) da sesbirim farkındalığı etkinliklerine odaklanan öğretim programlarının daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.
- *Öğretim programı konuşma üretiminin yeri ve şekline ilişkin farkındalığı da içermelidir.* Ses bilgisi farkındalık öğretiminin ilk amacı çocukların kelimelerdeki bireysel sesleri fark etmelerine yardımcı olmak olduğundan, öğretmenler yavaş ve dikkatli konuşmalı ve sesleri doğru telaffuz etmelidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35). Lindamood ve Lindamood (1975), çocuklara sesleri betimleyici özelliklerin öğretilmesi ve ses üretirken ağız ve dilin pozisyonu ile ilgili düzeltici geri bildirimde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Aktaran Gül, 2006, s.32).
- *Bazı sesbirimler diğer sesbirimlere göre daha kolay ayırt edildiğinden sesbirim farkındalığı çalışmaları ses dizileri sınıflandırılarak verilmelidir* (Gül, 2006, s.32). İlk oturumlarda sürekli sessizlerle (s/m/f) başlayan kelimeler seçilmelidir. Çünkü sürekli sessizler süresiz sessizlerden (p/b/k) daha kolay telaffuz edilmektedir

(Chard & Dickson, 1999). Süreksiz sesler ile başlayan kelimelere daha sonraki oturumlarda yer verilmelidir.

- *Ses bilgisi farkındalık öğretimleri, hem analiz hem de sentez etkinliklerini içermelidir.* Sesbirim ayırma ve sesbirim birleştirme becerilerinin, her ikisi de okumayı ve hecelemeyi öğrenmede önemlidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35). Bundan dolayı ses bilgisi farkındalığı programları hem sesbirim birleştirme hem de sesbirim ayırma görevlerini içermelidir (Fox, & Routh, 1984; Schmitz, 2011, s.35; Torgesen, Morgan & Davis, 1992).
- *Ses bilgisel farkındalık öğretimlerinde, harf bilgisi ses bilgisi ile bütünleştirilmeli ve konuşma ile yazı arasındaki bağlantılar açıkça gösterilmelidir.* Sesbilgisel bağlantı hipotezi (Hatcher, 1994), çocukların kelimelerin ses yapıları hakkındaki bilgisi ile yazılı temsilleri arasında açık bir bağlantı kurmanın, ses bilgisi farkındalık becerilerinin öğretilmesinde veya okumanın öğretilmesinde daha etkili olacağını ileri sürmektedir (Gillon, 2007, s.148). Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, (2015, s.241) da ses bilgisi farkındalık becerilerinin, harf bilgisi olmayan çocuklarda gelişmesinin daha zor olduğu ve bu yüzden de bu iki beceri öğretiminin birleştirilmesinin, tek olarak öğretilmesine göre öğrenme sürecini daha hızlandırdığı ifade etmişlerdir. Yapılan birçok araştırmada, alfabe bilgisinin ses bilgisi farkındalığı ile birlikte verildiği öğretimlerin okumayı öğrenme üzerine daha yararlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur (Cunningham, 1990; Ball & Blachman, 1991; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994).
- *Program uygulamada esnek olmalıdır.* Örneğin, uyak etkinlikleri, çocuklar tarafından hızlı bir şekilde elde edilebilir ve daha zor sesbirim analizi görevleri ile aynı öğretim yoğunluğuna ihtiyaç duymaz. Öğretim programlarında bireysel ihtiyaçların karşılanması ön planda olmalıdır (Gillon, 2007, s.151).
- *Ses bilgisi farkındalığı öğretimi, müfredatın düzenli bir parçası olmalıdır.* Tüm sınıf öğretimi durumunda, ses bilgisi farkındalık etkinlikleri, yıl boyunca her gün 15-20 dakika boyunca gerçekleştirilmelidir.
- *Etkinlikler, çocukların birbirinden öğrenmelerine olanak sağlayan grupla uygulamaya uygun şekilde düzenlenmelidir (Yopp, 1992, s.702). Daha yoğun eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için, küçük grup veya bireysel grup şeklinde dersler günlük olarak verilmelidir.* Örneğin, daha yoğun eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için bir

program, yaklaşık 12 hafta boyunca yarım saatlik oturumlarda her gün verilen küçük grup eğitimini içermelidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35).

- *Ses bilgisi farkındalık öğretimi, bir beceride uzmanlaşma yaklaşımını veya bütünleşik/çoklu beceri yaklaşımından birini içermelidir.* Bir beceride uzmanlaşma yaklaşımında, bir beceride uzmanlaşana kadar diğer beceriye geçilmezken; bütünleşik/çoklu beceri yaklaşımında farklı düzeydeki ses bilgisi farkındalık becerileri eş zamanlı olarak verilmektedir (Gillon, 2007, s. 149).
- *Ses bilgisi farkındalık öğretimi, öğretmenler ve öğrenciler için eğlenceli olmalıdır* (Torgesen & Mathes, 2002, s.36). Örneğin, sesbirim farkındalığı öğrencilerin her gün konuşma dillerini geliştirmelerine yardımcı olan birçok oyun, eğlence ve diğer etkinliklerin içine serpiştirilmelidir (Trehearne, Healy, Cantalini & Moore, 2003, s.127).
- *Ses bilgisi farkındalık öğretimleri, pahalı olmayan ve zaman almayan* (Beauchat, Blamey & Walpole, 2010, s.76), *genellikle yaşa uygun ve son derece ilgi çekici etkinlikler içermelidir.* Dört yaşlarında uyak etkinliklerini içeren öğretimler yapılırken anaokul ve birinci sınıflarla ilk ses-son sesi ayırma-birleştirme, yaş ilerledikçe de sesbirim birleştirme-ayırma-atma etkinliklerine yer veren öğretimler yapılmalıdır (Chard & Dickson, 1999).
- Ses bilgisi farkındalığı, en önemli erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Erken okuryazarlık ise çocuğun yaşamının ilk yıllarından, okula başladığı, formal okuma-yazma öğretimine kadar olan dönemde (Whitehurst & Lonigan, 1998, s.848), okuma yazmaya ilişkin kazanmaları beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998, s.849). Erken okuryazarlık becerileri okuma becerileri için öncü beceriler olduğu gibi okuma becerilerinin gelişim sürecinde doğal bir aşamasıdır. Erken okuryazarlık becerileri (ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi, vb.) erken çocukluk döneminde bir sıra halinde değil, birlikte ve birbirinden etkilenecek şekilde gelişim göstermektedir. Yapılan çoğu araştırmada ses bilgisi farkındalığı ile diğer erken okuryazarlık becerilerinin birbirini etkilediğini ve aralarında önemli bir ilişkin olduğunu ortaya koymuştur (Aouad & Savage, 2009; Blaiklock, 2004; Bowey, 1994; Burgess & Lonigan, 1998; Carroll, 2004; Carroll, Bowyer-Crane Duff, Hulme, Margaret & Snowling, 2011; Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003; Chaney, 1992; Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002; Dunst, Meter & Hamby, 2011;

Edwards, Beckman & Munson, 2004; Evans, Bell, Shaw & Morettil, 2006; Foy & Mann, 2006; Johnston, Anderson & Holligan, 1996; Kelman, 2006; Kim, Petscher, Foorman & Zhou, 2010; Lonigan, 2007; Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura, Wilson & McQueen, 2009; Manolitsis & Tafa, 2011; McBride-Chang, 1999; McGuinness, McGuinness & Donohue, 1995; Metsala, 1997;1999; Murray, Stahl & Ivey, 1996; Olofsson & Niedersoe, 1999; S n chal, Ouellette & Rodney,2006; Share, 2004; Treiman, Pennington, Shriberg & Boada, 2008; Walley, 1993). *Bu yüzden hazırlanan ses bilgisi farkındalık  ğretim programlarının, sadece ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirmesi beklenmemelidir.*

Yurt dışında, çoğu alan araştırmalarına dayalı olarak hazırlanmış, farklı dillerde uygulanarak etkisi belirlenmiş çok sayıda ses bilgisi farkındalık  ğretim programı (Sounds Abound/ Hugh Catts & Tina Vartiainen, 1993; Phonological Awareness Training for Reading/ Torgesen & Bryant, 1994; The Phonological Awareness Companion/ Wellington County Board of Education, 1995; Phonemic Awareness in Young Children/ Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1997; The Phonological Awareness Kit, Beginning and Intermediate/ Carolyn Robertson & Wanda Salter, 1995, 1997; Sound Start: Teaching Phonological Awareness in the Classroom/ Orna Lenchner & Blanche Podhajski, 1997; Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling, and Speech [LIPS]/ Lindamood, 1998; Road to the Code: A Program of Early Literacy Activities to Develop Phonological Awareness/Blachman, Ball, Black & Tangel, 2000; Stepping Stones to Literacy/ Nelson, Cooper & Gonzales, 2004) ve ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Al Otaiba, Puranik, Zilkowski, & Curran, 2009; Allain, 2001; Ayres, 1993; Bjarnadóttir, 2003; Bhat, 2000; Biwer, 2002; Callcott vd., 2014; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Maslanka & Joseph, 2002; O'Connor, Jenkins & Slocum, 1995; O'Connor Jenkins, Leicester & Slocum, 1993; Qi & O'Connor, 2000; van Kleeck, 1998; Valliath; 2002; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh, 1993; Wise, Olson & Lindamood, 1993).

Türkiye'deki ses bilgisi farkındalığa (fonolojik farkındalık) ilişkin alanyazın incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırma yapıldığı ve bunların *tarama* (Erdoğan, 2009; Erdoğan, 2012; Karakelle, 2004; Karaman, 2006; Karaman &  st n, 2011), *karşılaştırmalı tarama* (Aktan, 1996; Erkan Süel, 2011; Oktay & Aktan, 2002; Turan & Akoğlu, 2014) *boylamsal tarama* (Güldenoğlu, Kargin & Ergül, 2015), *deneysel* (Akoğlu & Turan, 2012; Bayraktar, 2013;

Bayraktar & Temel; 2014; Gül, 2006; Turan & Akoğlu, 2011; Yücel, 2009), ölçme aracı geliştirme (Büyüktaşkapu, 2012; Sarı, 2012; Sarı & Aktan Acar, 2013), derleme (Turan & Gül,2008; Sayar & Turan, 2012) araştırmaları olduğu görülmüştür. Tablo 1’de doğrudan ses bilgisi farkındalığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ses Bilgisi Farkındalığı ile İlgili Türkiyede Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın Modeli*	1	2	3	4	5	6	
Ses Bilgisi Farkındalığı (Fonolojik Farkındalık) ile İlgili Alanyazında Yapılan Çalışmalar	Gül, 2006-Akoğlu ve Turan, 2012 Bayraktar, 2013-Bayraktar ve Temel,2014 Turan ve Akoğlu, 2011 Yücel,2009	Erdoğan, 2009-Erdoğan,2012 Karakelle,2004 Karaman, 2006-Karaman ve Üstün,2011	Aktan, 1996-Oktay ve Aktan,2002 Erkan Süel, 2011 Turan ve Akoğlu, 2014	Güldenözü, Kargın ve Ergül, 2015	Büyüktaşkapu, 2012 Sarı,2012/ Sarı ve Aktan Acar,2013	Sayar ve Turan,2012 Turan ve Gül, 2008	
Çalışmanın ana amacı	Ses bilgisi farkındalık becerileri eğitiminin okuma becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemek	X	X				
	Ses bilgisi farkındalık eğitimlerinin ses bilgisi farkındalık becerilerine etkilerini belirlemek	X	X	X			
	Ses bilgisi farkındalık becerileri eğitiminin artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine etkilerini belirlemek		X	X			
	Okumaya hazırlık eğitimlerinin ses bilgisi farkındalık becerilerine etkilerini belirlemek	X					
	Ses bilgisi farkındalık becerileri ile okuma-yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirlemek		X	X	X	X	
	Çeşitli değişkenlere göre ses bilgisi farkındalığı becerilerini belirlemek/ karşılaştırmak		X	X	X		
	Ses bilgisi farkındalığının ve gelecekteki okuma başarısı üzerindeki, Türkçe ve İngilizcenin dil ve yazı sistemlerinin özelliklerinin etkisini belirlemek			X			
	Ses bilgisi farkındalık becerilerini ölçen bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik analizini yapmak					X	X
	Üstdil farkındalığı, sesbilgisel süreçler, kısa süreli bellek ve çalışma belleği ilişkisine yer veren araştırmaları incelemek						X
	Ses bilgisi farkındalığı kavramını ve bunun gelişimini açıklamak ve bunun okuma becerileri üzerindeki etkileri açısından önemini vurgulamak						X
Çalışma grubu	Okulöncesi	X	X		X	X	
	İlkokul birinci sınıf		X	X			
	Okulöncesi+İlkokul birinci sınıf			X	X		
	Özel eğitim gerektiren öğrenciler	X	X				
	Özel eğitim-dil bozukluğu +Okulöncesi				X		
	Özel eğitim-üstün zekâ+İlkokul birinci sınıf			X			

*1-Deneysel, 2-Tarama, 3-Karşılaştırmalı Tarama, 4-Boylamsal Tarama, 5-Ölçek Geliştirme, 6-Derleme

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de ses bilgisi farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan öğretim programlarını ve bu programların ses bilgisi farkındalık becerilerine ve erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini inceleyen deneysel araştırmaların sınırlı sayıda olduğu; bunlarında okul öncesi (Bayraktar, 2013; Bayraktar & Temel; 2014; Turan & Akoğlu, 2011) ve özel eğitim gerektiren (Akoğlu & Turan,2012; Gül, 2006; Yücel, 2009) öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür.

Ses bilgisi farkındalık becerilerinin okuma becerilerine etkisi sadece okul öncesi dönemde değil üst sınıflarda da devam etmektedir. (Chard & Dickson, 1999). Çocukların bilişsel-dilbilim becerileri altı yaşında olgunlaşamaya başladığından ve alfabetik yazıyı okumayı öğrenmeye birinci sınıfta başlandığından, birinci sınıfta ses bilgisi farkındalık becerisinin gelişimi önem taşımaktadır (Bentin, Hammer& Cahan, 1991, s.271).

Türkçe gibi alfabetik yazı dillerinde kelimelerin genel olarak sesbirim düzeyinde yazıya aktarıldığı görülmektedir. Türkçede ses ve harf arasında birebir bir ilişki bulunmakta ve her ses bir harfle, her harf ise bir sesle eşleşmektedir. Türkçe gibi ses-harf ilişkileri şeffaf olan dillerde kelimelerin yazılı olarak nasıl temsil edildiğini öğrenmek için ses bilgisi farkındalığı becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Bundan dolayı Türkçenin dil yapısına uygun, ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştiren öğretim programlarının hazırlanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, Türkiyedeki alanyazın incelendiğinde, normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygulanan ses bilgisi farkındalık öğretim programının, ses bilgisi farkındalık ve diğer erken okuryazarlık becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu tez araştırmasında, Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler, (2002) tarafından geliştirilen “Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı” temel alınarak; normal gelişim gösteren ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, ses bilgisi farkındalık becerilerini kazandıracak ve geliştirecek bir öğretim programı hazırlanmış ve bu programın erken okuryazarlık becerilerine ve kelime okuma-yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Yapılan araştırma, uygulanan ses bilgisi farkındalık prrogramının başka dillerdeki etkisi görmek açısından önem taşımaktadır. Ayrıca Türkçe dil yapısına uygun farklı ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının hazırlamasına da yol göstereceği düşünölmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler (2002) tarafından geliştirilen “Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı” nda yer alan oyun ve etkinliklerden yararlanılarak hazırlanan “Ses Bilgisi Farkındalık Programı (SBFP)” nın, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin “*ses bilgisi farkındalık becerilerine, yazı farkındalığı becerilerine, kelime bilgilerine, alfabe bilgilerine ve kelime okuma-yazma becerilerine*” olan etkisini belirlemektir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.Ses bilgisi farkındalık programının genel ses bilgisi farkındalık becerilerine etkisi nedir?

- ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - a. Uyak farkındalığına etkisi nedir?
 - ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Cümle ve kelime farkındalığına etkisi nedir?
 - ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - c. Hece farkındalığına etkisi nedir?

- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hece farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hece farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - d. İlk ses-son ses farkındalığına etkisi nedir?**
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - e. Ses birim farkındalığına etkisi nedir?**
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses birim farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses birim farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2. Ses bilgisi farkındalık programının yazı farkındalığına etkisi nedir?**
- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazı farkındalığı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazı farkındalığı testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3. Ses bilgisi farkındalık programının kelime bilgisine etkisi nedir?**
- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin pebody resimli kelime testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin pebody resimli kelime testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Ses bilgisi farkındalık programının alfabe bilgisine etkisi nedir?

- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin harf okuma ve harf yazma alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin harf okuma ve harf yazma alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Ses bilgisi farkındalık programının kelime okuma-yazma becerilerine etkisi nedir?

- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin kelime okuma ve kelime yazma alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- ✓ SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin kelime okuma ve kelime yazma alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Okuma, birbiri ile bağlantılı farklı becerileri (yazı farkındalığı-ses bilgisi farkındalığı-kelime bilgisi-alfabe bilgisi vd.) içeren karmaşık bir zihinsel süreçtir. Okumayı öğrenme, bu farklı becerilerin etkili bir şekilde kazanılması ile mümkündür. Okumayı öğrenmek ve başarılı bir okuyucu olmak için gerekli olan bu becerilerden en önemlisi de ses bilgisi farkındalığıdır; çünkü ses bilgisi farkındalığı hem okuma başarısının yordayıcısı hem de okumayı öğrenmenin anahtarıdır. Okula yeni başlayan bir çocuğun sahip olduğu ses bilgisi farkındalık düzeyi, onun okuma sürecinde başarılı olup olmayacağına en önemli göstergedir. Bununla birlikte, çocukların okul öncesi dönemde kazanmaya başladığı ses bilgisi farkındalığı, okul

yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam etmekte ve okuma sürecine katkıda bulunmaktadır.

Güçlü ses bilgisi farkındalık becerileriyle heceleme ve okuma eğitimine başlayan çocuklar, konuşma sürecinden okuma ve yazma sürecine daha kolay geçmektedirler. Buna karşılık, ses bilgisi farkındalık becerileri zayıf olan ve bellekteki ses bilgilerini işlemede güçlük yaşayan çocuklar erken okuryazarlık aşamasında güçlük yaşamakta ve okuma güçlüğü için risk grubunda yer almaktadırlar (Yücel, 2009, s.22). Araştırmalar özellikle, yeterli ses bilgisi farkındalığına sahip olmayan çocukların, daha kötü birer okuyucu olma eğilimi taşımalarından dolayı, başarılı bir okuma gelişimi açısından oldukça önemli bir ölçüt olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, ses bilgisi farkındalığı, herhangi bir dil içerisindeki okuma gelişiminin gerekli bir öncülü gibi görünmektedir. Yetersiz ses bilgisi farkındalık becerisi, okuma becerisinde karşılaşılan sorunların nedenleri içerisinde yer alan birincil eksiklerden biri olarak da etki edebilmektedir (Erdoğan, 2009, s.2). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların çoğunda ses bilgisi farkındalık becerilerinde sorunlar olduğu görülmektedir. Çok önemli bir nokta da ses bilgisi farkındalık becerileri yetersiz olan öğrencilerin, verilen öğretimlerle bu becerileri geliştirebilecekleridir. Kısacası, erken okumada başarılı olma ses bilgisi farkındalık becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Ses bilgisi farkındalık becerilerini içeren doğrudan öğretimler erken okumanın gelişmesinde çok etkilidir. Ses bilgisi farkındalık öğretimi çoğu çocuk için yararlıdır ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için kritik bir önem taşımaktadır (Chard & Dickson, 1999). Bu becerinin geliştirilmesine yönelik verilecek bir öğretim, anaokulunda ve ilkokul birinci sınıfın başlangıç aylarında, çocukların okuma becerisini kazanmalarında oldukça etkin bir rol oynamaktadır (Aktan, 1996, s.27). Araştırmalar, çocuklara ses bilgisi farkındalığı öğretmenin, onların okuma ve yazma konusunda gelişmelerini ve iyi bir yol kat etmelerini sağlarken okumaya geç başlama sorunlarını da önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur (Haris, 2000, s.1).

Kısacası ses bilgisi farkındalığı, okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir ve okuma becerisinin en güvenilir yordayıcısıdır. Ses bilgisi farkındalığındaki yetersizlik doğrudan okuma becerisindeki yetersizlik ile bağlantılıdır. Erken müdahale programları ile bu becerideki yetersizlikleri giderilebilir ve bu beceri geliştirilebilir. Ses bilgisi farkındalığının gelişmesinde çoğunlukla, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğinden, bu becerilere yönelik öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması önem taşımaktadır.

1.4.Sayıtlar

1. Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına içten ve tarafsız cevap verdikleri,
2. Kontrol altına alınamayan dış etmenlerden, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aynı derecede etkilendikleri,
3. Araştırma boyunca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirleriyle olumlu ya da olumsuz etkileşim içinde bulunmadığı varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sivas il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun birinci sınıflarında öğrenim gören ve normal gelişim gösteren, deney ve kontrol gruplarını oluşturan 47 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Testlerin ölçtükleri özellikler ile sınırlıdır.
3. Uygulama süreci araştırmacı tarafından seçilen ses bilgisi farkındalık programındaki etkinliklerle ve toplam 40 oturumla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okuma: Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, ses bilgisi, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri var olan kelime dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenöğlü vd., 2016, s.253).

Yazma: Düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2013, s.51).

Erken Okuryazarlık: Okuryazarlığın gelişim sürecinin doğal bir aşamasıdır ve formal okuma yazma öğretiminden önce, okuma yazmaya ilişkin kazanılması beklenen önkoşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümüdür.

Ses Bilgisi Farkındalığı (Sesbilgisel Farkındalık-Fonolojik Farkındalık): Konuşulan kelimelerin anlamından bağımsız olarak daha küçük birimlere ayrılacağına farkında olma; kelimeleri hecelere, heceleri seslere ayırabilme ve sesleri etkili bir şekilde kullanabilme becerisidir.

Yazı Farkındalığı: Yazılı dilin kurallarının, işlevinin ve yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkinin anlaşılmasıdır (Justice & Ezel, 2001, s.208).

Kelime Bilgisi: Kişinin bildiği, kullandığı ve tanıdığı kelimelerin tümü olarak kabul edilebilir (Kayhan, 2010, s.7).

Alfabe Bilgisi: Harfin ismini, sesini tanıma, metin içindeki harfleri belirleme ve harf şekillerini yapma gibi alfabenin temel prensiplerini bilmektir.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi

Çocuklar sözlü dilde, mırıldanmadan konuşmaya; yazı dilinde ise karalamadan okunaklı ve anlamlı yazıya, yani dil becerilerinin en alt basamağından en üst basamağına, aşamalı bir süreçten geçerek ulaşırlar. Dolayısıyla, okur-yazarlık bir gelişim sırası izleyerek, zamana yayılan geniş bir süreçte olgunlaşarak ortaya çıkar (Çelenk, 2003, s.78). Okuma-yazma becerilerinin gelişiminde, doğumdan formal okuma-yazma öğretimine kadar olan yılları içeren erken çocukluk aşaması önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk dönemindeki okuma ve yazma gelişimi erken okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır. Erken okuryazarlık Clay'ın (1996) kullandığı bir kavramdır ve büyük ölçüde kabul görmüştür.

Erken okuryazarlık sürecinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyen dört temel görüşten söz edilebilir. Bunlar; olgunlaşma, gelişimsel, sosyo-kültürel ve gelişen okuryazarlık görüşleridir.

1) Olgunlaşma: Gessel'in öncülük ettiği bu görüş, çocukların zihinsel olarak belli bir yaşa gelinceye kadar okumayı öğrenemeyeceklerini savunur. Bu görüşe göre, okuryazarlık süreci üzerinde biyolojik süreç daha etkilidir ve aile-toplumun etkisi sınırlıdır.

2) Gelişimsel: Bu görüş, okuryazarlık sürecinde "okumaya hazırlık" terimine yer verir ve çocukların okuma öncesi, doğrudan etkinlikler yoluyla okuma ve yazmayı öğrenebileceklerini savunur (Karaman, 2015). Bu görüşe göre, öğrenme büyük ölçüde biyolojik olgunlaşmaya bağlı olsa da okula başlamadan önce hazırlık programlarıyla öğrencilerin belirli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir (Teale & Sulzby, 1986).

3) Sosyokültürel: Bourdieu'nun öncülük ettiği bu görüş okuryazarlığın kültür ve sosyal bağlama göre değişen etkinliklerle oluştuğunu savunur. Bu görüşe göre aile ve toplum

oldukça önemli olmakla birlikte okuryazarlık etkinlikleri de kültüre özgüdür ve her bağlamda farklı anlamlar ifade eder (Karaman, 2015).

4) Gelişen okuryazarlık (emergent literacy): 1985'lerden itibaren okumanın doğuştan başladığını savunarak geleneksel "okumaya hazırlık" program ve çalışmalarına karşı çıkmış, doğumdan sonra yapılan her türlü etkinliğin okuma-yazmaya katkı sağladığını savunmuştur. Bu görüşe göre okuma gelişimsel bir kavramdır ve okuma öncesi beceriler okumayı öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Akyol, 2013). Whitehurst ve Lonigan (1998, s.849) göre gelişen okuryazarlık, okuma öncesi okuma-yazma ile ilgili beceriler, okuryazarlığın gelişimini sağlayan deneyimler ve okuryazar bir çevredeki sosyal etkileşim olmak üzere üç temel üzerinde şekillenmektedir.

Erken okuryazarlık, formal okuryazarlığa öncülük eden ve gelişen okuma ve yazma davranışlarıdır (Sulzby & Teale, 1991, s.728). Çocuğun formal okuma-yazma öğretimine başlamadan önceki dönemde, okuma-yazmaya ilişkin kazanımları beklenen ön koşul bilgi, beceri ve tutumlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Sulzby & Teale, 1991; Whitehurst & Lonigan, 1998, s.849). Erken okuma-yazma çalışmaları normal gelişim gösteren çocukların ve özel gereksinimli çocukların ilerideki okul yaşantılarında akademik başarıları açısından çok önemlidir (Arman, 2014, s.8). Alanyazındaki pek çok araştırmada erken okuryazarlık becerilerinin, okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerine olumlu bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Coyne & Harn, 2006; Cunningham & Stanovich, 1997; Dickinson & Tabors, 1991; Gozali-Lee & Dan Mueller, 2013; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Roskos, Tabors & Lenhart, 2004; Spira, Bracken & Fischel, 2005). Erken okuryazarlık becerileri, çocukların ilkokuldaki okuma başarılarının güçlü bir yordayıcısıdır. Formal okumaya geçmeden önce, bu becerilerdeki yetersizliklerin tespit edilmesi ve buna yönelik müdahale programlarının uygulanması, gelecekteki okuma başarısını olumlu yönde etkileyecektir. İlkokula bu becerilerden yoksun olarak başlayan çocukların kötü bir başlangıç yaptıkları, okumayı öğrenmede güçlük yaşadıkları ve tüm okul yaşamları boyunca da bu güçlüklerin devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle, olası okuma problemlerinin engellenmesi için çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca & Kudret, 2014, s.1452). Kaminski ve Good (1998, s.113) başarılı okuma eğitimi ve okuma problemlerinin önlenmesi için, çocukların gerekli erken okuryazarlık becerilerine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Erken çocukluk dönemindeki okuma ve yazma gelişimini tamamlamak için eğitimciler, çocuklara zengin uyarıcıların yer aldığı çevre olanakları, dil desteği ve çeşitli okuma yazmaya hazırlık çalışmalarlarıyla ilgili pek çok fırsat sağlamalıdır (Güney, 2012, s.22). Okul öncesi dönemde desteklenen yazı, ses ve kelime farkındalığı gibi okuma yazma becerilerinin çocukların formal eğitime başladıkları ilkokuldaki okuma yazma becerilerinin gelişimini desteklemekte; başka bir deyişle okuma yazmanın temelini oluşturmaktadır (Taşkın, Sak & Sak, 2015, s.330).

Okuma-yazma ile ilgili araştırma yapan uzmanlar, erken okuryazarlık becerilerinin temeli olan beceri alanlarını belirlemişlerdir. Bu becerileri alanlarını;

Arrow (2010), ses bilgisi farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözel dil/kelime bilgisi; Bayraktar (2013), sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık (ses bilgisi farkındalığı), yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve yazı öncesi yapılan yazı yazma deneyimleri; Cabell, Justice, Konold ve McGinty (2011), sözel dil becerileri (alıcı dil ve ifade edici dil) ve kod ile ilgili beceriler (ses bilgisi farkındalığı, yazı kavramları bilgisi, alfabe bilgisi ve isim yazma gibi beceriler); Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013), ses bilgisi farkındalığı, kelime dağarcığı, anlama, sözel dil, alfabe bilgisi, görsel algı, yazı bilinci; Erdoğan, Müslümgüne, Huz, Yılmaz ve Öztürk (2015), sözel dil öncü becerileri olarak alıcı ve ifade edici dil becerileri, dil bilgisi ve kelime dağarcığı; kodla ilişkili beceriler arasında ise yazı kavramı, alfabe bilgisi, gelişen yazma ve ses bilgisi farkındalığı; Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret (2014), alıcı ve ifade edici dil becerileri, kelime bilgisi, ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı ve harf bilgisi; French (2013), sözlü dil, ses bilgisi farkındalığı, alfabetik kod, yazı bilgisi/kavramı ve gelişen yazma becerileri; Gozali-Lee ve Dan Mueller (2013), alfabe bilgisi, ses bilgisi farkındalığı, sesbilgisel hafıza, hızlı isimlendirme, harf yazma; Israel (2008), ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, alfabe bilgisi ve sözlü dil becerileri; Karaman (2013), ses bilgisi farkındalığı, yazıyla ilgili kavramları edinme (yazı bilgisi), alfabe ve harf bilgisi, kelime dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama, yazı yazma; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu (2015), kelime bilgisi, ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve dinlediğini anlama; Pullen ve Justice (2003), ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı ve sözel dil becerileri; Whitehurst ve Lonigan (1998), içten dışa beceriler (ses bilgisi farkındalığı, yazma ve harf-ses ilişkisi kurma becerileri, yazı farkındalığı) ve dıştan içe beceriler (sözel dil becerileri olan biçim, anlam ve kavram bilgisi) olarak sınıflandırmıştır.

Bu araştırma kapsamında erken okuryazarlık becerileri; ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve yazma becerileri olarak ele alınmıştır.

2.1.1.Ses Bilgisi Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Becerilerinin Gelişimi

Ses bilgisi farkındalığı, bir kelimeyi anlamından ayrı olarak hecelerine, seslerine ayırma ve sesleri etkili kullanabilme yeteneği olarak tanımlanır. Ses bilgisi farkındalığı, söylenilen kelimelerdeki sesbirimlerin farkında olmaktır. Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret'e (2014, s.1452) göre ses bilgisi farkındalığı, dilin üniteleri olan sesleri tanıma ve kelimeler içerisinde kullanma becerisidir. Baydık (2003, s.80) ise ses bilgisi farkındalığını, sözel dilin ayrı ve yinelenen birimlerden (örneğin, ses birimler, heceler, kelimeler) oluştuğu bilgisi ve bu birimleri düzenleme becerisi olarak tanımlamıştır. Ses bilgisi farkındalığı, dili oluşturan sesleri fark edebilme, sesler hakkında düşünebilme ve sesleri manipüle edebilme (hece veya ses silme, ekleme ve değiştirme vb.) becerisidir (Torgesen & Mathes, 1998, s. 3).

Ses bilgisi farkındalığı, çocuğun okuma-yazmaya yönelik yeterli hazırbulunuşluğa ulaşmasında ve okuma-yazma becerileri istenilen nitelikte kazanmasında etkili olan becerilerden biridir (Erdoğan, Altınkaynak & Erdoğan, 2013, s.1189). 1990'lardan bu yana giderek artan sayıdaki araştırma, okumanın kazanılma sürecini en iyi açıklayan değişkenin ses bilgisi farkındalığı olduğu üzerinde birleşmiş görünmektedir (Karakelle, 2004, s.48).

Nation ve Hulme'in (1997) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar süren boylamsal araştırmalarında çocukların ses bilgisi farkındalığı, okuma ve heceleme becerileri ölçülmüş ve aralarındaki ilişki incelemiştir. Sesbirim ayırma becerileri ile okuma ve heceleme arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur.

Felton (1992) anaokulundan üçüncü sınıfa kadar süren boylamsal araştırmasında, okuma becerisinin çeşitli yordayıcılarını araştırmıştır. Anaokulundan üçüncü sınıfa kadar okuma becerilerinin muhtemel yordayıcısı olan 19 etken incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ses bilgisi farkındalığı ve hızlı harf isimlendirme becerilerinin, okuma becerisinin en iyi yordayıcıları oldukları görülmüştür.

Bernstein ve Ellis (2000) ses bilgisi farkındalığının, okuryazarlığa hazıroşluk ile okumayı öğrenme başarısı arasında bir köprü olduğunu belirtmiştir. Phelps (2003) ses bilgisi farkındalık becerisini kazanmış olarak okula başlayan çocukların akranlarına göre daha başarılı bir okuma performansı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Cümle ve kelime düzeyinde başlayan ses bilgisi farkındalık görevleri, aşamalı bir şekilde kelimelerden daha küçük parçalara yani seslere doğru ilerlemektedir. Justice ve Pullen (2003, s.101), çocukların ses bilgisi farkındalık görevlerini şöyle ifade etmektedirler:

Kelime farkındalığı: Sözlü dilde kelime ayrımını yapar ve bir cümlenin kaç kelimedenden oluştuğunu fark eder.

Hece farkındalığı: Sözlü dilde hece ayrımını yapar ve kelimenin hangi hecelerden oluştuğunu anlar.

Ayırma: Kelimelerde yer alan sesleri, sesbirim, hece ve uyak olarak ayırır.

Uyak farkındalığı: Uyaklı kelimeleri fark eder ve uyaklı kelimeler oluşturur.

Ses tanıma: Kelime içerisinde yer alan sesleri tanıır.

Ses birleştirme: Seslerin birleşerek kelimeleri oluşturduğunu fark eder.

Ses benzerliği farkındalığı: Kelimeler içerisindeki ortak sesleri fark eder.

Baddeley (1992), ses bilgisi farkındalık araştırmalarının çocukların zihinsel becerilerini güçlendirdiğini belirtmekte ve bazı etkinlikler önermektedir. Bu etkinlikler şöyledir:

- Sesleri tanıma, ayırt etme, sesleri birleştirme, değiştirme, hece yapma,
- Kelimeleri ilk ve son seslerine göre seçme, sınıflama, sıralama, ilişkilendirme,
- Kelime oluşturmak için heceleri birleştirme, ayırma, seslerini söyleme,
- Kelimeleri içindeki hecelere göre seçme, sınıflama, sıralama,
- Bir kelimeye yeni heceler ekleme, çıkarma değiştirme (Aktaran Güneş, 2007, s.80).

(Bu beceri 2.2. Ses Bilgisi Farkındalığı başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.)

2.1.2.Yazı Farkındalığı Becerilerinin Gelişimi

Yazı farkındalığı, ilk olarak 1960 yılında Clay tarafından ifade edilmiştir (Bayraktar, 2013, s.44). Yazılı dilinin kurallarının, işlevinin ve yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkinin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Justice & Ezel, 2001, s.208). Yazı farkındalığı, yazının konuşulan kelimeleri sembolize ettiğinin; yazının ve yazılı materyallerin temel özelliklerinin bilinmesidir (Ergül vd., 2014, s.1452).

Pullen ve Justice (2003, s.89) yazı farkındalığını 1) yazı kavramları, 2) çevresel yazıları tanıma ve 3) alfabe bilgisi olmak üzere üç yönden ele almışlardır:

1)Yazı kavramları;

Çocukların yazı kavramlarını algılamaları, gelecekteki okuma başarılarının güçlü bir yordayıcısıdır. Yazı kavramlarını iyi bilen çocuklar, (1) yazılı olanların söylendiği, (2) sayfadaki metnin soldan sağa okunduğu, (3) sayfadaki metnin yukarıdan aşağıya doğru ilerlediği, (4) hikâyenin devamının bir sonraki sayfada olduğu, (5) kelimeler arasında boşluk olduğu gibi okumayı öğrenme için gerekli olan temel bilgileri bilirler. Çocukların yazının şekillerini, işlevlerini ve kullanımlarını fark etmeleri, okuma ve yazma becerilerinin oluşması için temel oluşturmaktadır.(Pullen & Justice, 2003, s.89).

2)Çevresel yazı farkındalığı;

Çocuğun doğal çevresinde yer alan işaretler, ürün tabelaları, kitaplar, televizyon, kıyafet ve yiyecek logolarındaki yazılar çevresel yazılardır. Çevresel yazı farkındalığı, çevremizde sıklıkla var olan kelimeleri, sembolleri ve işaretleri tanıma becerisidir (Kassow, 2006, s.1).

3)Alfabe bilgisi;

Alfabe bilgisi, öğrencilerin alfabedeki harflerin adlarını tanımalarından ayrı olarak yazılı materyalin ne söylediğini anlamalarıdır. İlk zamanlarda tabelalarda ya da kutuların üzerinde yazan kelimelerin anlamlarının farkına varırlar. İlerleyen zamanlarda ise adlarını yazmayı öğrendiklerinde alfabedeki harfleri tanırlar. Örneğin, çocuk isminde geçen bir harfi “Bu benim isminde var.” diyerek hatırlar (Erdoğan, 2009, s.18).

Rathvon (2004, s.112) ise yazı farkındalığını, yazının işlevini fark etme ve yazının kurallarını fark etme olarak ele almıştır. *Yazının işlevini fark etme*, yazının iletişimdeki rolünün anlaşılması olarak tanımlanmıştır (hikâyeyi okurken söylenen kelimelerin yazılı sembollerle temsil edildiklerini ve bilgi verdiğini, okumanın farklı amaçları olduğunun kavranması vb). *Yazının kurallarını fark etme* ise yazının özelliğini ve mekaniğinin bilgisi olarak ifade edilmiştir (yazının soldan sağa, yukardan aşağıya doğru ilerlediği, kelimelerin arasında boşluklar olduğunun, kelimelerin harflerden oluştuğunu farkında olma vb).

Isreal (2001, s48-49) yazılı dilin amacının iletişim kurmak olduğunu ve kâğıtta yer alan işaretlerin bir anlam taşıdığını (yazı kavramı) kavrayan; çevresel yazıları fark eden, harflerin isimleri olduğunu ve kelimelerin farklı biçim ve şekillerinin olduğunu anlayan (harf kavramı); yazı ve resimler, harfler ve kelimeler, kelimeler ve aralarındaki boşluklar arasındaki ayrımı yapan (kelime kavramı); yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru bir akış yönü olduğunu bilen (yazı kavramı); bir kitabın kısımlarını ve amaçlarını tanıyan

(kitap kavramı); noktalama işaretlerinin bir amacının olduğunu bilen ve fark eden (noktalama kavramı); gördüğü kelimelerin bazılarını tanıyan, tanıdığı yazılı sembolleri yazmaya çalışan bir çocuğun yazı farkındalığının gelişmeye başladığını belirtmiştir.

Justice ve Pullen (2003, s.101) de, çocukların kazanması gereken yazı farkındalığı becerilerini aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Alfabe özellikleri: Ayırıcı özellikler temelinde harfleri tanır.
- Alfabe harfleri: Alfabe harflerini tanır veya isimlendirir.
- Kelime kavramı: Kelimeyi diğer yazı kavramlarından (harf, cümle) ayırır.
- Çevresel yazılar: Çevresinde bulunan kavramsallaşmış yazıları tanır.
- Yazma ilkeleri: Kitap ve çevresindeki yazıların özelliklerini (yazı yönü vb.) anlar.
- Yazı şekilleri: Pek çok yazı türünü ve tipini anlar.
- Yazmanın işlevi: Yazmanın bir iletişim aracı olduğunu anlar.
- Yazma terimleri: Okuma-yazma terimlerini (hece, kelime vb.) anlar.
- Yazma: Yazmak için iletişimsel sembolleri üretir.

Çocuklar yazılı dilin şekilleri ve işlevlerine ait bilgilerin çoğunu okul öncesi yıllarında edinilmektedir. Yazı farkındalığı okuma becerilerinin edinilmesine katkı sağlamakta ve okumanın edinilmesiyle de yerleşmektedir.

Bay, Altun ve Çetin (2014, s.255) çocukların gelecekteki okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı olduğunu ifade etmiş; Weir (1989; s.458) de erken yaşlarda, yazı kavramlarına sahip olmanın okumayı kolaylaştırdığını ve okumanın öğrenilmesi için gerekli olduğunu saptamıştır. Alanyazında yapılan birçok araştırma yazı farkındalığı ile okuma becerisi arasında yakın bir ilişki olduğunu (Chaney, 1992; Day & Day, 1991; Dickinson & Tabors, 1991; Ehri & Sweet, 1991; Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner & Rashotte, 2000; Justice & Pullen, 2003; Nichols, Rupley, Rickelman & Algozzine, 2004; Piasta, Justice, McGinty & Kaderavek, 2012; Share & Gur, 1999; Whitehurst & Lonigan, 1998) ve yazı farkındalığının okuma becerisini olumlu yönde etkilediğini (Hecht, vd., 2000; Justice & Pullen, 2003; Nichols vd., 2004; Piasta, vd., 2012) ortaya koymuştur. Lonigan, Burgess ve Anthony (2000), Scanlon ve Vellutino (1997), Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant ve Colton (2001) ise yaptıkları araştırmalarda gelecekteki okuma becerileri ile yazı kavramları ve yazı farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulunmuşlardır.

Okul öncesi dönemde yazı farkındalığının artırılması, çocukların okula hazır oluş düzeylerini arttırmakta ve böylece çocukların okula geçişleri daha kolay ve okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Kargın vd., 2015, s.240).

Weir (1989; s.458) erken yaşlarda, yazı kavramlarına sahip olmanın okumayı kolaylaştırdığını ve okumanın edilmesi için gerekli olduğunu saptamıştır. Johns (1980) ise çocukların sahip olduğu yazı kavramı bilgi düzeylerinin, birinci sınıfın sonundaki okuma başarılarının önemli bir yordayısı olduğunu ifade etmiştir.

Reutzel, Oda ve Moore (1989) 132 anaokulunda okuyan çocuk ile yaptığı araştırmada üç öğretim yaklaşımın yazı kavramları, yazı farkındalığı ve okumaya hazıroluşluk ile okuma becerilerinin gelişimine üzerine etkisini incelemiştir. Birinci deney grubuna yoğun yazı öğretimi; ikinci gruba ise öğretmen yönlendirmesi ile birlikte yoğun yazı öğretimi ve kontrol grubuna ise geleneksel program uygulamıştır. Sadece yazı kavramları öğretimi verilen grubun hem yazı kavramlarının hemde okumaya hazıroluşlukları ve kelime okuma becerilerinin arttığı, yazı kavramları ve öğretmen yönlendimesi (Teacher-led) öğretimi verilen grubun yazı kavramlarının gelişmesine rağmen okumaya hazıroluşlukları ve kelime okuma becerilerinin üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırma sonunda, her iki deney grubunda okumaya hazıroluşlukları ve kelime okuma becerileri son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Şimşek (2011) okuma yazmaya hazırlık programının 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimindeki etkisini incelemiştir. Hazırlanan okuma yazmaya hazırlık programında, yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık araştırmaları ve kelimeleri hecelere ayırma, kelimelerin ilk ve son hecesini ayırt etme, kelimelerin ilk ve son sesini ayırtetme, kelimeleri seslerine ayırma gibi ses bilgisi etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırma sonunda uygulanan programın yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Eğer çocuk yazının soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru okunduğunu veya ilk önce soldaki sayfanın okunduğunu bilmiyorsa, kelimelerin harflerden oluştuğunun ve harflerin farklı şekillerde dizilerek farklı kelimeler meydana getirdiklerinin farkına varmamışsa, büyük ve küçük harfler ile noktalama işaretlerini tanımiyorsa, yani yazı dilinin özellikleri hakkında bilgi edinmemişse, okumayı öğrenmek de zorluk çekecektir (Öztunç, 1994, s.84). Çocukların okula geçişlerini kolaylaştıran ve okul başarılarının daha yüksek olmasında etkili olan yazı farkındalığı, yazılı materyallerle zenginleştirilmiş ve etkileşimli kitap okuma gibi

etkinliklerin sık yapıldığı ortamlarda gelişmektedir (Ergül vd., 2014, s.1452; Pullen & Justice, 2003, s.92). Ailede veya ana sınıfında hikâye okuma araştırmalarına katılmış çocuklar, ilköğretime yazı dilinin biçimsel özelliklerini bilerek başlamaktadır. Bu çocuklar, bir kitaptaki yazıların kitabın birinci sayfasından başlayarak satırların soldan sağa doğru ve daha sonra yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere okunduğunu, harflerin ve kelimelerin belli kalıplar içinde anlamlı bir şekilde bir araya getirildiğini, yazılı kelimelerle konuşulan kelimeler arasında bir bağ olduğunu daha okula gelmeden öğrenmiş olurlar (Akyol & Duran, 2010, s.92). Justice ve Ezell (2002) yaptığı araştırmada kitap okuma etkinliğinin yazı farkındalığı üzerine olan etkisini incelemiştir. Deney gruplarından birine yazı odaklı kitap okuma, kontrol grubuna ise resim odaklı kitap okuma etkinliği uygulanmıştır. Araştırma sonunda yazı odaklı kitap okuma etkinliğinin yazı farkındalığı üzerine daha fazla olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Garvin ve Walter (1991) yaptıkları araştırmada, 5 yaş 10 aylıktan 6 yaş 8 aylığa kadar 21 çocuk gözlemlenmiş ve çocukların hikâye kitabı okuma davranışı ile anaokulunda yazı kavramları bilgisi ve birinci sınıfın sonundaki okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Hikâye okuma davranışı ile yazı kavramları bilgisi arasında; hikâye okuma davranışı ile birinci sınıfın sonundaki okuma becerileri arasında ve yazı kavramları bilgisi ile birinci sınıfın sonundaki okuma becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ancak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Yazı farkındalığını geliştirmek için çocuklara çeşitli yazılar tanıtılmalı ve yazının bilgi iletişimde kullanıldığını anlaması sağlanmalıdır. Ayrıca çocukların yazı farkındalığı becerilerini geliştiren ortamların hazırlanmasında aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Etkinliklerin seçiminde,
- ✓ Çocuklara sözlü dil ile yazılı dili arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayan,
- ✓ Yazının ne işe yaradığını ve amacını gösteren, takvim, etiket ve afiş gibi çevresel işaretlerde bulana yazının yapıları ve taşıdıkları anlamları fark etmeleri sağlayan,
- ✓ Kitap farkındalığını ve kitap kullanımını öğreten, kelimenin sınırlarını belirleme ve kelimeleri karşılatırmalarını sağlayan kelime farkındalığı geliştiren,
- ✓ Yazının yönü, kelimenin sınırları, büyük harfler ve noktalama işaretleri gibi yazım kuralları öğreten,
- ✓ Çocukların katılımına ve öğrendiklerini uygulamalarına imkânı veren, resimli

hikâye kitaplarının okunduğu etkileşimli etkinliklerin seçilmesine dikkat edilmelidir (Texas Reading Initiative, 2002, s.8)

- Çocuklara yazı türleri ile ilgili farklı türdeki materyaller tanıtılmalıdır.
- Sınıftaki nesnelere etiketlenmelidir. Resimleri etiketlemek, hikâye anlatmak, onların çektiği resimler hakkında hikâyeler yazmayı denemek, diğerleri ile iletişim için, amaçlı mesajlar iletmeyi kapsar.
- Çocuğun görsel açıdan dikkatini ve ilgisini çekecek, büyük kitaplar kullanılmalıdır.
- Yüksek sesle kitap okurken kelimeler işaret edilmeli ve yazılar parmak ile takip edilmelidir. Bu şekilde çocuk, hikâyenin resimlerden değil, kelimelerden okunduğunu ve diziler arası boşlukların da kelimeleri ayırdığını görebilmelidir (Güleç, 2008, s.15).

2.1.3.Kelime Bilgisinin Gelişimi

Kelime bilgisi, bir kişinin anlamını bildiği, günlük konuşmasında kullandığı, okuduğu veya başkalarını dinlediği zaman tanıdığı, yazdığı, söylediği cümlelerde kullandığı ve serbest çağrışım yapabildiği kelimeler ile ilgili sahip olduğu bilgidir (Aktan Kerem, 2001, s.69). Kelime bilgisi, kişinin bildiği, kullandığı ve tanıdığı kelimelerin tümü olarak kabul edilebilir (Kayhan, 2010, s.7). Kelime bilgisi alanyazında kelime serveti (Özalp, 2011); kelime hazinesi (Özbay & Melanlıoğlu, 2008; Pilten & Temur, 2009), kelime dağarcığı (Akyol, 2013; Kayhan, 2010; Karatay, 2007); zihinsel sözlük (Güneş, 2007) gibi değişik şekillerde ifade edilmektedir.

Kelime bilgisi, aktif ve pasif kelime bilgisi olmak üzere iki tür kavramı içermektedir. Öğrenilen kelimeler aktif ya da pasif kelime bilgisi olarak yerleştirilir. Birey aktif kelimelerin anlamlarını, yapılarını ve deyimlerin cümle içindeki kullanımlarını bilir, konuşurken ve yazarken bunları rahatlıkla ve yaratıcı biçimde kullanabilir. Pasif kelimeleri, kavramları ve terimleri ise bir konu içinde geçtiğinde tanır ve anlar ancak kendi oluşturduğu yazılı ve sözlü ifadeler içinde kullanmaz (Özaslan, 2006, s.35). Aktif kelime bilgisindeki kelime sayısı, pasif kelime bilgisine göre daha azdır. Çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek değişik konularda binlerce kelimeyi anlamakta ancak uğraşları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanmaktadırlar. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlerle işledikleri kelimeler pasif, anlatmak için zihinde işleyerek yeni yapılar

oluşturduğu kelimeler ise aktif kelime olarak adlandırılabilir (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s.34).

Kelime bilgisi, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde en önemli yapı taşıdır (Silverman, 2007b, s.365). Birçok araştırma sonucunda okuma becerisi ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Aguiar & Brady, 1991; Beck & McKeown, 2007; Metsala, 1997; Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard & Coyne, 2010; Shand, 1993;).

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret, (2014, s.1451) çocukların sahip oldukları kelime bilgisinin, okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Çocuklar, okuma-yazmayı öğrenmeden önce konuşma dilini algılamayı ve ifade etmeyi öğrenirler. Beş yaşlarında uzun ve karmaşık tümceleri kullanmaya başlarlar, uzun sohbetlere katılırlar, geniş kelime bilgisini kullanabilirler ve bunları anlayabilirler. Çocuğun beş yaşındaki sözel dil becerisi, onun yedi yaşındaki okuma başarısının bir ön göstergesi olabilir (Güleç, 2008, s.11). Pullen, Tuckwiller, Konold, Maynard ve Coyne (2010, s.110) de okula girişteki kelime bilgisinin sonraki okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Yazanoğlu (2011) da yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin dil gelişim puanları ile ilk okuma yazma başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Bu sonuç, kelime bilgisi yüksek olan öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarının da yüksek olduğunu, kelime bilgisi düşük olan öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarının daha düşük olduğunu göstermiştir.

Taner (2003) okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerini dil gelişimlerini karşılaştırmıştır ve okul öncesi eğitimi alan grubunun Peabody Resim-Kelime Testinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf (2007) yaptığı çalışmada alıcı ve ifade edici kelime bilgisi ile okuma öncesi beceriler (ses bilgisi farkındalığı ve yazı farkındalığı) arasında ve ifade edici kelime bilgisi ile kelime tanıma becerisi arasında bir ilişki olduğunu görülürken; okuma becerisi-kelime okuma becerisi arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Yazanoğlu'nun (2011) yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin dil gelişim puanları ile ilk okuma yazma başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kelime dağarcığı gelişimi yüksek olan öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarının da yüksek seviyede olduğunu, kelime dağarcığı gelişimi düşük olan öğrencilerin de ilk okuma yazma başarılarının da düşük seviyede olduğunu göstermiştir.

Güneş (2014, s.12) ve Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret (2014, s.1451) çok kelime duyan ve anlamını bilen çocukların, yani kelime bilgisi yüksek olan çocukların, okumayı daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerini; Allor (2002, s.3) ise kelime bilgisi yetersiz olan çocukların okumayı öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Rief ve Stren (2010, s.98) kelime bilgisini okuma başarısını belirleyen en temel faktör olarak tanımlamıştır. Birçok araştırma sonucunda okuma becerisi ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Aguiar & Brady, 1991; Beck & McKeown, 2007; Pullen vd., 2010; Metsala, 1997). Günümüzde eğitimciler kelime bilgisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi kabul etmektedir. Kelime bilgisini geliştirme çalışmaları ana dil eğitiminin önemli bir parçası olmalıdır çünkü kelime bilgisindeki yetersizlik akademik başarıyı sınırlayan önemli etkenlerden biridir (Özaslan, 2006, s.35).

Kelime bilgisinin okuma üzerindeki rolünü belirlemek için, kelime bilgisi genişliği (bilinen kelime sayısı) ve kelime bilgisi derinliği (kelimenin ne kadar bilindiği) kavramları arasında bir ilişki kurmak gerekir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, kelime bilgisinin genişliğinin (kelimelerin ses bilgisel yapılarına dayanır) doğrudan sesbirim farkındalığı ve kod çözme becerileri ile ilişkili olduğunu; kelime bilgisinin derinliğinin ise (kelimelerin anlamsal temsilinin zenginliğine dayanır), daha sonraki okuduğunu anlama becerilerini önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Kleec, 2008, s.631).

Okuma öğretiminde temel amaç, okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak, tamamen çocuğun kelime bilgisine bağlıdır. Kelimeler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir. Kelime bilgisi fazla olan bireyin, kavrama, algılama ve değerlendirme yetenekleri de gelişmiş demektir (Sever, 1995; Ocak, 2007, s.78). Kişilerin çok kelime bilmesi, okuduğunu-dinlediğini anlamaya katkı sağlarken kelime bilgisindeki yetersizlik ise anlamayı ve okuma hızını azaltmaktadır (Kayhan, 2010, s.8). Kelime bilgisi genişliğinin, okuduğunu anlama düzeyinin belirleyicilerinden biri olduğu savını destekleyen araştırmaların sayısı her geçen gün artmaktadır (Özaslan, 2006, s.35) ve yapılan araştırmalar kelime bilgisi ile okuduğunu-dinlediğini anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir (Braze, Tabor, Shankweiler & Mencl, 2007; Greene & Lynch-Brown, 2002; Lehr, Osborn & Hiebert, 2004; Lervåg & Aukrust, 2010; Nelson & Stage, 2007).

Kelime bilgisinin gelişimi, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kelime bilgisi, bireyde okul öncesi dönemde aile ve yaşadığı çevrede şekillenir (Özalp, 2011, s.5). Çoğu zaman, tekrar tekrar konuşmalar yaparak, konuşmalardaki yeni kelimeleri, öyküleri dinleyerek ve medya

aracılığıyla dolaylı olarak öğrenilir (Konza, 2014, s.160). 6 yaşından itibaren çocuğun sahip olduğu dil, okulda belli bir program ve plan doğrultusunda gelişmektedir ve dilin geliştirilmesinde de “kelime öğretimi” büyük önem taşımaktadır (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s.31). 7-9 yaş arasındaki çocukların kelime gelişimini ön bilgi, ailenin sosyo-ekonomik yapısı, çevre ve okul doğrudan etkilemektedir (Pilancı, 2009, s.349). Okul; çocuğun aile ve çevrede edindiği dili ve kelime bilgisini, sistemli olarak yapılan dil öğretimi ve kelime öğretimiyle geliştirerek istenilen seviyeye ulaştırmaktadır (Özalp, 2011, s.5). Çocuklar okulda edindikleri kelimelerin büyük çoğunluğunu doğrudan kelime öğretim yoluyla öğrenmektedirler. Doğrudan kelime öğretimi, çocukların, kelimelere, tanımlara ve bağlamsal bilgilere tekrar tekrar maruz kalmaları için bir tanımın ezberlenmesinden ziyade kelimenin anlamının keşfedilmesine izin vermektedir. Doğrudan kelime öğretimi üç başarılı yöntemi içermektedir: 1) anahtar kelime yöntemi, 2) semantik haritalama, 3) semantik özellik analizi. Anahtar kelime yöntemi, çocukları bilmediği bir kelime içinde tanıdık bir kelime bulmaya teşvik eder (örneğin, yeni öğrenilen “elma” kelimesindeki “el” kelimesinin bulma) ve daha sonra, yeni kelimenin anlamını, bilinen kelime ile ilişkili bir görüntü ile birleştirir (örneğin, elma tutan bir el). Semantik haritalama ve semantik özellik analizi, yeni sözcükleri tanıdık bir tematik kavramıyla grafiksel olarak ilişkilendirmeyi içerir, böylece öğrencilerin aşına oldukları deneyimleri ve kavramları etkin hale getirir (Phythian-Sence & Wagner, 2007, s.6).

Erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara doğrudan kelime öğretimi yapılması oldukça önemlidir. Yayla (2003) göre erken çocukluk yıllarında çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini ve kelime bilgisini geliştirecek dil eğitim programları geliştirilmelidir. Yapılan birçok araştırmada, çocukların kelimeleri kullanma ve anlama düzeylerinin, kelime öğretim etkinlikleri ve zengin öğretim programları ile geliştirilebileceğini ortaya koymuştur (Beauchat, Blamey & Walpole, 2009; Beck & McKeown, 2007; Biemiller & Boote, 2006; Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002; Kindle, 2009; Nelson & Stage, 2007; Silverman, 2007a). Graves göre (2006, s.5) her şeyi kapsayan bir kelime öğretme programının teorik olarak; (1) zengin ve çeşitli dil deneyimleri sağlamalı, (2) bireysel kelimeleri öğretmeli, (3) kelime öğrenme stratejilerini öğretmeli ve 4) kelime bilincini desteklemelidir. Yurtsever (2002) yaptığı araştırmada okul öncesinde okuyan beş ve altı yaşındaki çocukların kelime bilgisini geliştirmeye yönelik bir ana dili öğretim programı hazırlamış ve bu programın çocukların kelime bilgisi gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda

uygulanan ana dil eğitim programının kelime bilgisinin gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Isreal (2008, s.8) erken yaşlarda kelime dağarcığı, anlatım dili ve dinlediğini anlama düzeyini geliştirmek için aşağıdaki sözel dil etkinliklerine önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

- Çocuklarla konuşulmalı ve konuşmaya katılmaları sağlanmalıdır.
- Ortamlarında nesnelere adlandırmalarına yardımcı olunmalıdır.
- Hikâyeler okunmalı ve tekrar edilmelidir.
- Çocukları deneyimlerini anlatmaya ve fikirlerini açıklamaya teşvik edilmelidir.
- Başkaları ile etkileşim kurmaları sağlanmalıdır.
- Oyun içinde fırsatlar verilmelidir.

Özellikle çocuğa okunan hikâyeler ya da betimlemeler çocuğun doğrudan ya da dolaylı olarak kelime kazanmasını desteklemekte ve çocuğun okuma becerisinin gelişiminin tüm aşamalarını etkilemektedir (Yazıcı & Temel, 2011, s.146). Yapılan birçok araştırmada, çocuğa sesli hikâye okuma yöntemiyle verilen kelime öğretimlerinin kelime bilgisini geliştirdiği görülmüştür (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009; Collins, 2010; Greene & Lynch-Brown, 2002; Justice, 2002; Penno, Wilkinson & Moore, 2002; Wasik & Bond, 2001). Paylaşımlı hikâye okuma, en zengin sözel dil deneyimlerinden biridir (Pullen vd., 2010, s.112). Henderson (2001) yaptığı araştırmada, 8 hafta boyunca üçüncü sınıftaki öğrencilerin bir kısmına 16 hikâyeyi sessiz okutmuş, diğer bir kısmına ise sesli okunan 16 hikâye dinletilmiştir. Uygulama sonunda her iki grubunda kelime bilgisinde önemli bir artış olduğu ancak hikâyenin dinletildiği grubun kelime bilgisindeki artışın daha fazla olduğu görülmüştür.

Yeni kelime kazanmasını destekleyen diğer bir etkinlik ise oyundur. Çocukların dil becerileri en çok oyun yoluyla gelişmektedir. Merak duygusu uyandıran, eğlendiren, yeni kelimeler öğreten ve hayal gücünü destekleyen etkinliklerin dil gelişimini desteklediği bilmektedir (Cengiz & Gönen, 2015, s.139). Çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarında serbest oyun oynarlarken, sınıf içinde, genellikle, uygulanan formal etkinliklere nazaran daha fazla dille ilgili etkileşim içine girerler. Konuşmaya yönelik gereksinimlerini tatmin edebileceklerini keşfederler yine konuşmaya yönelik yeterlilik kazanırlar ve dile gereken önemi vermeyi öğrenirler (Taner & Başal, 2005, s.400).

Bekir ve Temel (2006) yaptıkları araştırmada Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan “Dil Eğitim Programı”nın dil gelişimine etkisini incelemiştir. Deney grubuna on iki haftalık, semantik, sentaktik, morfolojik ve fonolojik (ses bilgisi) gelişimle ilgili 73 etkinliği içeren dil eğitim programı uygulanmıştır. Etkinliklerin doğru sıralanmasına, çocukların aktif ve pasif olduğu etkinliklerin dengeli dağılımına, çocuklara sadece bilgi aktarmak yerine zevkli ve eğlenceli olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama sırasında oyun, müzikli oyunlar, ipucu verme, soru-cevap, resim yapma, vb. teknikler kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri, deney grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$). Bu bulgu ile kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi puanlarının, deney grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmada ki deney grubundaki çocuklara verilen öğretimin, test puanlarını yükselttiği bulgusunu destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitiminin ve bu ortamda uygulanan destekleyici nitelikte kullanılan öğretim yöntemlerinin, etkin öğrenme yaşantıları sunan etkinliklerin çocukların dil ve kelime bilgisi gelişiminde önemli olduğu görülmüştür (Bekir & Temel, 2006, s.26).

Türkçe eğitiminin her aşamasında yeni kelimelerle karşılaşılmaktadır. Bu kelimelerin bellekten silinmeden tekrar kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle yeni kelimeler, öğrencilere belli bir mantık çerçevesinde öğretilmelidir. Kelimelerin anlamları üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler belli bir sayıda olmalıdır. Aksi takdirde bir kelime tam öğretilmeden diğer bir kelimenin öğretimine geçileceğinden öğrencilere öğretilmek istenen kelimeler tam anlamı ile kazandırılmaz (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s.42). Bir kelime değişik metinlerde ne sıklıkta çıkarsa o kelimenin öğrenimi de o derece kolay olur (Yıldız & Okur, 2010, s.762). Güneş’e (2013, s.4) göre bir kelimenin zihinde depolanması için öğrencinin o kelime ile en az 12 kere yazılı veya sözlü olarak karşılaşması ve tanınması gerekir. Antonacci ve O’Callaghan (2012, s.83) da kelime bilgisinin bir anda gelişmediğini, çocuk yeni kelimeleri diğer bildiği kelimelerle ilişkilendirdiği, zihninde anlam haritası oluşturduğu ve cümlede bağlama uygun olarak kullandığı sürece gelişebileceğini ifade etmişlerdir (Aktaran Güney & Aytan, 2014, s.621). Güneş’e (2007, s.91) göre kelime bilgisi önce sözlü olarak oluşmakta, dinleme yoluyla edinilen bütün sesler, heceler ve kelimeler buraya yerleşmektedir. Kelime bilgisini

geliştirme, mevcut sözlüğe yine kelime ekleme veya bilinen kelimelerin farklı anlamlarını öğretmekle gerçekleşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek için çeşitli etkinliklere yer vermelidir. Örneğin;

- Heceleri birleştirme, ayırma, değiştirme vb. yollarla yeni kelimeler üretme,
- Kelimeleri içindeki hecelere göre seçme, sınıflama ve sıralama,
- Bir kelimeye yeni heceler ekleme, çıkarma, değiştirme,
- Kelimenin eklerinden yararlanarak yeni kelimeler üretme,
- Kelimenin çeşitli anlamlarını örneklerle gösterme,
- Kelimenin cümle içindeki yerinden, diğer kelimelerle ilişkisinden hareketle anlamını tahmin etme gibi etkinlikler yapılabilir.

Etkili kelime öğretimi için bazı prensiplerin göz önünde tutulmasında yarar vardır. Akyol, (2013, s.209-210) bu prensipleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Kelime öğretimde yapılacak ilk işlerden biri hedefler belirlemektir. Çocuklara kelime ve kelimelerin niçin öğrenilmesi gerektiğini sorarak hedef belirlemelerine yardımcı olunabilir.
- Öğretim, öğrencilerin ön bilgileri üzerine yapılandırılmalıdır.
- Kelimelerin farklı anlamları farklı etkinliklerle tanıtılmalıdır. Öğretilen kelime farklı cümle, kavram ve metin ortamı içerisinde öğrenciye sunulmalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin kelimelere ilgi duymaları sağlanmalıdır. Yerine göre atasözleri, deyimler kullanılabilir.
- Kelimeler öğrencinin hayatı ile ilişkilendirilmelidir. Yeni öğrenilen kelimelerin radyo, gazete, televizyon, sinema vb. ortamlarda nasıl kullanıldıkları öğrencilerce izlenebilir.
- Bağımsız olarak kelime öğrenmeyi teşvik etmek gerekir.

2.1.4. Alfabe Bilgisinin Gelişimi

Alfabe'deki harflerin isimleri, şekilleri ve seslerine yönelik bilgiyi içeren alfabe bilgisi, çocukların erken okuryazarlığını geliştiren en önemli erken okuryazarlık becerilerinden biridir (Ecalte, Biot-Chevrier & Magnan, 2008; Justice, Pence, Bowles & Wiggins, 2006; Piasta, Purpura & Wagner, 2010; Whitehurst & Lonigan, 1998). Alfabe bilgisi, harflerin ayırt edici özellikleri ve isimleri ile bunların harf-ses eşleştirmesine yönelik farkındalıktır.

Alfabe bilgisinin nihai hedefi, seslerin ayrı ayrı alfabetik harflerle nasıl eşleştiğini öğrenmektir. Bu nedenle, alfabe bilgisi, alfabetik prensibe ulaşma yolunda bir adımdır ve bir harfin bir konuşma sesini temsil ettiğinin kavranmasıdır (Pavelko, 2011, s.46). Alfabe bilgisi, harfin şeklini tanıma, harfin ismini bilme, harfin sesini bilme, harfi yazma ve harfi hızlı isimlendirme becerilerini içermektedir (Bradley & Stahl, 2001). Beauchat, Blamey ve Walpole, (2010, s.106) çocukların alfabe bilgisinin aşamalı olarak geliştiğini, öncelikle çocukların alfabe üzerine oluşturulan şarkı ve şiirleri *söyleyerek harflerin isimlerine yönelik bilgi* edinmeye başladıklarını, sonra çocukların harf blokları, alfabe kitapları gibi materyallerle harflerle iletişim kurarak *harf şekillerini ve büyük/küçük harfleri tanımaya* başladıklarını ve son olarak çocukların harf ve ses eşleştirmeleri üzerine yapılan çeşitli etkinlikler sonucunda *harflerin seslerini* öğrendiklerini belirtmiştir. Schickedanz (1999, s. 145) de harfleri, ayırt etmenin ve isimlerini öğrenmenin “alfabeyi öğrenmek” için yeterli olmadığını alfabedeki harflerin yazılışlarının ve seslerinin bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alfabedeki harflerin isimlerinin, şekillerinin ve seslerinin bilgisi olan alfabe bilgisi İngilizce gibi alfabetik dillerde okuma ve yazmayı öğrenmek için gereklidir (Adams, 1990; Jones, Clark & Reutzel, 2013). Yapılan araştırmalar, alfabe bilgisinin, okuma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (Foulin, 2005; Hammill, 2004; Lonigan, vd., 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Storch & Whitehurst, 2002; Strickland & Schickedanz, 2004; Treiman, Kessler, & Pollo, 2006). O’Connor ve Jenkins (1999) harfleri isimlendirme bilgisi yüksek olan çocuklarda okuma becerisinin gelişimi iyi iken; harfleri isimlendirme bilgisi yetersiz olan çocukların okumayı edinmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zhang (2002) ise yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki yetersiz alfabe bilgisinin ikinci sınıf düzeyinde karşılaşılan okuma güçlüklerinin nedenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aktaran Pavelko, 2011, s. 47).

Alfabe bilgisinin başarılı bir şekilde kazanılması için, kısa ve açık şekilde harf isimleri, sesleri ve yazılı sembollerinin öğretimini içeren ve harfin büyük ve küçük şeklinin birlikte öğretildiği etkinliklere yer verilmesi önemlidir (Jones, Clark & Reutzel, 2013). Çocukların hem harflerin şeklini hem de sesleriyle ilgili özelliklerini karşılaştırmaları ve karıştırmamaları için birçok fırsata sunulmalıdır. Bunun için, çocuklara her seferinde bir harf yerine harf grupları öğretilmeli, böylece çocukların öğretmenlerin yönlendirdiği derslerdeki farklılıkları ve benzerlikleri görebiliri ve duyabilirleri sağlanmalı, bu özellikleri taklit

edildiği ve uygulandığı etkinliklerle de bağımsız olarak keşfetmelerine imkân verilmelidir. Sınıf, çocukların harfleri öğrenmek için birçok fırsata sahip olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Sesli kitap okuma etkinlikleri, kafiye, şarkı ve kelime oyunu ile harflere dikkat etmeleri sağlamalıdır. Çocukların isimleri, sınıf arkadaşlarının isimleri ve çevresel yazılar yoluyla harf öğrenmeye başlamak hem motive edici hem de daha anlamlıdır. (Venn & Jahn, 2003, s.225). Birçok çocuk için, kendi isimleri harf tanımayı kolaylaştırdığından, isim kartları çeşitli şekillerde kullanılmalı ve çocukların kendi adlarını yazmaları için teşvik edilmelidir. Çocuğun adını yazmak, yazarken adının ilk harfini büyük yazarak vurgulamak, harfleri görsel yönden destekleyen resimleri incelemek, harf bilgisini destekleyen nitelikte etkinliklerdir (Pilten & Temur, 2009, s.21-22). Sevinç (2003, s.181) ise çocuklara alfabe bilgisini kazandırabilecek etkinlikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Alfabenin tanıtılmasında harflerin çocuğun göz hizasında bulunmasına dikkat edilmelidir.
- Alfabe ile ilgili şarkı söyletebilir.
- Alfabe kitabı, yüksek sesle okunabilir (harflerin seslerini tanıtmalıdır).
- Çocukların duyularına hitap edilebilir (parlak, pütürlü, sert gibi farklı materyallerden kesilmiş harf birimleri kullanılabilir).
- Parmakları ile harf şeklini havada sembolik olarak çizebilmeleri ve kum üzerinde çizebilmeleri istenebilir.
- Bazı hayvan ve nesnelere harfler arasında benzetmeler geliştirilebilir (S harfi yılan, O harfi simit, Y harfi sapan, U harfi kuyu gibi.).
- Oyun hamuru ile harf şekilleri yapılabilir.
- Hamurdan harf şeklinde kurabiyeler pişirilebilir.
- Harflerin seslerini tanımaları için sesli etkinlikler geliştirilebilir (Örneğin, mmm-uzun, m-kısa gibi.).
- Harf ve sesleri çok kullanılan kelimelerle tanıtıldığı zaman okuma öncesi gerekli olan ses farkındalığını işlevsel olarak verilebilir (Aktaran Bayraktar, 2013, s.67).

2.1.5.Yazı Yazma Becerilerinin Gelişimi

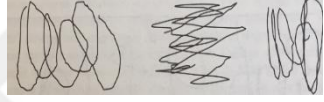
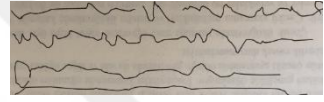
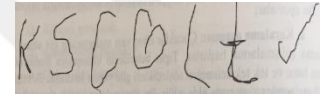
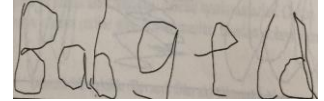
Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2013, s. 51). Yazılı kodlamalar çocuğun yaşamında erken yaşlarda

öğrenilmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocuk zihin enerjisini yazı sistemini anlamaya harcamakta ve onu taklit etmeye başlamaktadır. Çocuk önce resimleri-şekilleri tanımaya ve onları çizmeye başlamaktadır. Karmaşık şekillerden sonra kelimeleri fark etmeye ve kopyalamaya çalışmaktadır. Giderek hece ve harfleri tanımaktadır. Yani çocuğun yazmayı öğrenme süreci, resim ve şekiller çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopyalamakla devam etmekte ve harfleri yazmaya kadar sürmektedir (Güneş, 2014, s.166).

Brewer (1986) çocukların yazma gelişimini altı aşamada incelemiştir. Bu aşamalara Tablo 2’de yer verilmiştir (Aktaran Akyol, 2013, s.79-80):

Tablo 2.

Brewer’e Göre Yazma Gelişiminin Aşamaları

Aşamalar	Açıklama	Örnek
Karalama aşaması:	Çocuklar eline yazı malzemesini alır almaz karalama çalışmalarına başlarlar. Yazma hakkındaki ilk bilgiler karalamalara aracılığıyla elde edilir.	
Doğrusal tekrarlama aşaması:	Bu dönemde çocuk yazının genelde yatay bir şekilde devam ettiğini ve harflerin satır boyunca dizildiğini düşünür. Harf ve çizgi karışımı şekiller üretir.	
Rastgele plansız harf oluşturma aşaması:	Bu aşamada çocuklar artık harflerin belirli bir şekilde oluştuğunu anlamaya başlar. Ancak harflerin yazımı standartlara uymaktan uzaktır.	
Seslerle ilişkilendirerek yazma aşaması:	Çocuk seslerle harfler arasında ilişki kurmaya başlar. Burada kelimeleri tam yazamaz ancak işittiği kelimeyi tek bir harfle veya şekille anlatma yoluna gider, kısaltmalara başvurur.	
Hecelemeye geçiş aşaması:	Bu dönemde artık hecelemeyi kavramaya başlar, bazı basit kuralları bilir. Sorunları paragraf oluşturma ve çizgiyi takip etmekle ilgili olabilir. Harflerin çoğu hakkında bilgi sahibidir.	
Normal yazma aşaması:	Çocuk artık hecelemede yol almıştır. Harf şekilleri genellikle düzelmiştir. Fakat yönler konusunda sıkıntıları olacaktır.	

Yazma, kavramsal bilgi, biçimsel bilgi ve üretici bilgi olmak üzere üç alan üzerinde şekillenmektedir. *Kavramsal bilgi*, çocukların yazının amacı, işlevi hakkındaki bilgileri ve yazma kavramı ile ilgili bilgileri anlamalarını sağlar. Yani çizimlerin, sembollerin düşünceleri ve fikirleri temsil ettiğini anlamalarını içerir. Gelişen yazma (emergent writing) olarak adlandırılır. *Biçimsel bilgi*, harf ve kelime yazmanın mekaniğidir (örneğin, isim yazma), yazım ve alfabe bilgisinin kazanılmasını içerir. Alfabetik kodun öğrenilmesi (harflerin isimlerinin, nasıl yazılacağı ve seslerle ilişkisinin öğrenilmesi gibi) biçimsel bilgi edinmenin temel bir bileşenidir. *Üretken bilgi*, çocukların anlam ifade eden cümleler

yazma yeteneklerini açıklar. Düşüncelerini yazıya çevirme yeteneğidir (Puranik & Lonigan, 2014, s.455-456).

Gelişen yazma (emergent writing), küçük çocukların yazma sürecindeki ilk girişimleridir. Çocuklar okuma sürecinde olduğu gibi yazmada da, yetişkinlerden gördükleri yazı eylemini taklit etmeye başlarlar. Karalamalar, çizim, bir çocuğun isminin ilk harflerini ya da ismini yazmayı denemesi gibi erken yazma becerileri, çocukların düşüncelerini ve duygularını başkalarına aktarmalarının bir yolu olarak görülmektedir (Falconer, 2010, s. 85).

Alfabetik bir dillerde çocukların yazmayı öğrenmeleri belli bir gelişim sırasını takip eder. Erken yazma becerilerinin gelişimi dört aşmada gerçekleşir (Cabell, Tortorelli & Gerde, 2013, s.652-653):

1) Çizim ve karalama: Gelişimin başlarında, çocukların çizimleri onların yazılarıdır ve çocuklar yazmaları istendiğinde ikisi arasında bir ayrım yapmazlar. Çocuklar daha sonra, çizimleri dışında “yazıyı” temsil eden ayrı işaretler oluşturmaya başlarlar; bu da çocukların yazının resimden farklı olarak işlevselliklerini kavramaya başladığını gösteren önemli bir gelişimsel olaydır. Bu ilk izler genellikle yönsüz karalamalardır. Bu karalamalar daha sonra çocukların çevrelerinde gördükleri, yatay hale gelen ve bir sayfada soldan sağa hareket eden yazılı metin özelliklerini ele almaya başlar. Karalamalar sonunda ayrılır ve farklı karakterlere dönüşür.

2) Harfler ve Harf Benzeri Şekiller: Daha sonra çocuklar harf benzeri şekiller ve birkaç harf şekli ile yazmaya başlar. Bu erken şekiller, harf şekillerini taklit etmelerine rağmen, ilk başta bilinen harfler değildir. Çocuklar bilinen harfleri yazmaya başladığında, genellikle harflerin rastgele dizeleri olarak görünebilecekleri ortaya çıkarırlar çünkü harfleri konuşulan dildeki seslere bağlamazlar. Çocuklar genellikle adlarında bulunan harfleri çoğaltarak başlar. İsimlerinin ilk harfleri, diğer isimlerle birlikte, genellikle çocukların ilk yazılarında tekrar tekrar görülür. Bu seviyedeki çocuklar, sembol ve sayıları rastgele harf benzeri şekillerle ve bilinen harfleri karıştırabilir.

3) Belirgin ve Başlangıç Sesleri: Çocuklar, konuşulan dilde duydukları sesleri temsil etmeye başladığında yazma gelişimi konusunda kritik bir noktaya ulaşırlar. Hem yazı hem de ses konusundaki bilgisine dayanarak, çocuklar yazmayı keşfetmeye başlar, bu da onların mantıksal fonetik yazı yazmaları anlamına gelir. Sıklıkla vurgulu sesleri veya en belirgin olan sesleri temsil eder (Bear vd., 2008). Örneğin, bir çocuk

bebek kelimesi için B yazabilir, çünkü kelimeyi söylerken dudakları iki kez bir araya gelir. Kelimelerde ilk sesler genellikle en belirgin olanlardır, bu nedenle çocukların, kelimeleri temsil etmek için birçok başlangıç sesleri kullanacaktır. Bir cümle yazarken, çocuklar duydukları her ses için, her kelime için veya her hece için bir harf gösterebilir. Mesela bir çocuk “Ayşe eve gel” cümlesini yazarken, kelimeleri temsil eden ilk harfları boşluk bırakmadan “AEG” şeklinde yazabilir.

4) Başlangıç ve Bitiş Sesleri: Çocukların sesbirim farkındalığı, kelimelerdeki bireysel sesleri fark etmeye başladıkça, yazılarında kelimelerini, başlangıç ve bitiş sesleri temsil etmeye başlar. Ayrıca, kelime sınırlarının nerede gerçekleştiğini anladıklarını belirterek kelimeler arasında boşluk bırakarak sürekli yazarlar. Basit ünsüz-ünlü-ünsüz kelimeleri yazarken; örneğin kuş, bu seviyedeki çocuklar KŞ yazacaktır. Çocuklar aynı zamanda yazmaya başlarken harf-isim stratejisini kullanır, yazıyı oluşturmak için harf adlarını bildiklerini kullanarak oluşturabilirler. Başlangıç ve bitiş sesleriyle yazan çocuklar genellikle gelişimlerinde bir sonraki aşamaya kadar kelimelerdeki, özellikle sesli orta sesleri tutarlı bir şekilde yazmazlar.

Yazma, küçük çocuklar için olağanüstü karmaşık bir işlemdir. Çocukların kendi görüş veya fikirleri formüle etmelerini ve daha sonra sözlü dilde kullandıkları kelimeleri temsil eden yazılı sembollere çevirmelerini gerektirir. Bu süreç hem duygusal hem de akademik düzeyde çok fazla iş gerektirdiğinden, eğitimciler için yazmayı her denediğinde çocuğun ödüllenişmesi önemlidir. Bir çocuğun kendini karalamalar veya yaratıcı heceleme yoluyla ifade etme istekliliğini geliştirmek, uzun vadeli sosyal, duygusal ve akademik gelişiminde faydalar sağlayacaktır (Falconer, 2010, s. 84). Örneğin, isim yazma becerisi, okuryazarlık becerilerinin gelişimi için en önemli adımdır. Erdoğan, Müslümgüne, Huz, Yılmaz ve Öztürk (2015, s.456) isim yazma becerisinin ilkökuldaki okuma ve yazma becerisine büyük ölçüde katkı sağladığı ve kendi ismindeki harflerin yazılışını bilmenin, çocukların yazmaya başlamasını ve yazmaya karşı istekli hâle gelmelerini sağladığı ifade etmiştir. Ferreiro ve Teberosky (1982) çocukların kendi isimlerinin, yazma için bir model, ilk düzenli yazı dizini ve ilerideki yazının bir örneği olduğunu belirtmiştir (Aktaran Vázquez & Adenies, 2013, s.21). Yapılan birçok araştırmada da isim yazma becerisi ile sonraki okuma-yazma becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bloodgood, 1999; Both-de Vries & Bus, 2008; Cabell, Justice, Zucker & McGinty, 2009; Drouin & Harmoni, 2009; Haney, Bissonnette & Behnken, 2003; Levin, Both, Aram & Bus, 2005; Puranik & Lonigan, 2012; Vázquez & Adenies, 2013; Welsch, Sullivan & Justice, 2003).

Erdoğan, Müslümgüne, Huz, Yılmaz ve Öztürk'e (2015) göre dil edinimi ve okumanın öğrenilmesinde olduğu gibi yazmanın da bir süreç içinde geliştiği düşünüldüğünde, çocukların yazı yazması ilkokul birinci sınıftan önce desteklenmelidir. Alisinanoğlu ve Şimşek (2012, s.11) de okul öncesi dönemde çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemeye yönelik araştırmalar aracılığıyla çocukların ilköğretim birinci sınıftaki okuma ve yazma becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmişlerdir.

Yazma, algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Toker, 2006, s.7). İlkokuma-yazmanın, yazma boyutundan bakıldığında öğrencilerin yazmaya hazır duruma gelmeleri için şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yangın, 2007, s.294; Bay, Altun & Çetin, 2014, s.254):

- Küçük kasların yani parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması,
- Sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi,
- Yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme;
- Satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme,
- Yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme,
- Temel çizgileri çizebilme ve özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme,
- Yazmaya istekli olma.

Bu özellikleri henüz kazanamamış öğrencilere yazmayı öğretmeye çalışmak ise öğrencinin çabuk yorulması, kalemi doğru tutamaması; yazının çirkin ve yanlış olması; öğrencinin başarısız olması, yazmadan bıkmaması ve nefret etmesi gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir (Yangın, 2007, s.294).

2.2.Ses Bilgisi Farkındalığı

Ses bilgisi farkındalığı, okuma becerisinin en güvenilir yordayıcılarından olan erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Ses bilgisi farkındalığının yetersizliği okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği gibi, gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Okumayı öğrenmek ve başarılı bir okuyucu olabilmek için ses bilgisi farkındalığı becerilerine sahip olmak gerekmektedir

Bu başlık altında ses bilgisi farkındalığının tanımı, tarihsel gelişimi, okumayı öğrenmedeki önemi, aşamaları, öğretimi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.2.1.Ses Bilgisi Farkındalığının Tanımı

Ses bilgisi farkındalığı kavramı anlamdan ziyade konuşma dilinde yer alan seslere yönelik farkındalığı kapsayan geniş bir kavramdır (Konza, 2011; Torgesen & Mathes, 1998). Ses bilgisi farkındalığı, konuşma dilindeki seslere yönelik duyarlılık kazanmak (Snowling, 2001); konuşma dilinin farklı yöntemler kullanarak (kelimelerden seslere ulaşma, başlangıç ve son sesi bölme, kelimenin tek tek bütün seslerini ayırma, sesleri atma, ekleme ve yeni kelimeler oluşturma gibi) daha küçük birimlere ayrılacağı farkında olmaktır (Chard & Dickson, 1999). Bu kavramın alan yazında pek çok tanımı bulunmaktadır.

Ses bilgisi farkındalığı, Goswami ve Bryant'e (1990) göre kelimeyi oluşturan sesbirimlerin farkına varma; Yopp'a (1992, s.696) göre konuşmanın bir dizi sestem oluştuğunu anlama; Stahl ve Murray'a (1994, s.221) göre söylenen kelimelerin seslerinin farkında olma, söylenen kelimenin kaç sestem oluştuğunu söyleme, ilk sesleri eşleştirme, uyak fark etme gibi becerileri ortaya koyma; Aktan Kerem'e (1996, s.31; 2001, s.59) göre kelimeleri birbirinden bağımsız tek tek sesbirimler düzeyinde analiz edebilme; Torgesen ve Mathes'e (1998, s. 3) göre dili oluşturan sesleri fark edebilme, sesler hakkında düşünebilme ve sesleri manipüle edebilme (hece veya ses silme, ekleme ve değiştirme vb.) becerisi; Chard ve Dickson'a (1999) göre sözel dilin farklı yollarla daha küçük birimlere ayrılabilceğini anlama ve sesbirimleri etkili kullanma becerisi; Blachman'a (2000, s.483) göre anlamdan ziyâde, konuşmadaki yapıların sesbilgisel bileşenlerinin farkında olma; Lane, Purdan, Eisele ve Jordan'a (2002, s.101) göre dildeki ses yapılarının bilinçli olarak farkında olma; Anthony ve Francis'e (2005, s.255) göre sözel dildeki ses yapılarına duyarlılık ve kelimedeki bağımsız sesbirimlerini kullanma becerisi; Cengiz ve Gönen'e (2015, s.140) göre çocukların

sesleri bilinçli olarak kullanmaları, günlük diyaloglarında veya bir metni okuma esnasında seslerin sıralanışlarına ve niteliklerine ilişkin farkındalık göstermeleri olarak tanımlanmıştır. *Bu tanımlara göre, ses bilgisi farkındalığı, 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 becerisi olarak tanımlanabilir.*

Yopp ve Yopp (2009, s.13) yaptıkları araştırmada ses bilgisi farkındalığı kavramının özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

- Ses bilgisi farkındalığı, konuşma dilindeki seslerin anlamlarından ziyade hecelerini, ilk ve son seslerini ve sesbirimlerini fark edebilme ve kullanabilme becerisidir.
- Sesbirim farkındalığı ses bilgisi farkındalığın bir parçasıdır. Konuşma dilindeki en küçük sesbiriminin fark edilebilmesi ve kullanılabilmesidir. Sesbirim farkındalığı, ses bilgisi farkındalık becerilerinin en zor bileşeni olarak adlandırılabilir.
- Ses bilgisi farkındalığı konuşma dilindeki seslerin eşleştirilmesi, sentezi (ses, hece veya kelime birleştirme ve ekleme) ve analizini (ses, hece veya kelime sayma, bölme, silme vb) içerir. Analiz sürecindeki görevler üretim gerektirdiğinden diğerlerine göre daha zor görevlerdir.
- Ses bilgisi farkındalığı ve sesbirim farkındalığı sesbilgisinden (phonics) farklıdır.
- Ses bilgisi farkındalığı, ilerideki okuma yazma becerisindeki başarıyı yordamaktadır.
- Ses bilgisi farkındalığı becerileri uygun öğretim programıyla doğrudan öğretimi yapılabilir.
- Ses bilgisi farkındalık programları büyük birimlerden küçük birimlere ilerlemesine rağmen bir çocuğun ses bilgisi farkındalığı becerilerinden bir sonrakine geçmesi için bir öncekinde uzmanlaşması gerekmemektedir.
- Ses bilgisi öğretimlerinde, resimler ve objeler belleğin yükünü azalttığından dolayı sesbirimlerin bloklar veya başka nesnelere temsil edilerek verilmesi, çocukların sesleri zihinlerinde daha kolay manipüle etmelerini sağlar.

Ses bilgisi farkındalığı kavramı, alanyazında “fonolojik farkındalık, sesbilgisel farkındalık” olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte, alanyazında ses bilgisi farkındalığı kavramı ile ilişkili olan ve karıştırılan kavramlarda bulunmaktadır. Bu kavramlar:

- *Sesbilgisi (phonics),*
- *Sesbirim farkındalığı,*
- *Sesbilgisel süreç ve*
- *Metalinguistik farkındalık*

•*Sesbilgisi ve ses bilgisi farkındalığı farklı türdeki bilgiyi ifade eder. Sesbilgisi, harf-ses eşleştirmelerinin öğretimi olarak ifade edilir ve sıklıkla ses bilgisi farkındalık faaliyetlerine dahil edilir (Gillon, 2007, s.24).*

•*Sesbirim farkındalığı ve ses bilgisi farkındalığı kavramları çoğunlukla yanlış anlaşılmakta ve pek çok akademik çalışmada birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ses bilgisi farkındalığı kavramı “sesbirim farkındalığı” kavramını da kapsayan daha geniş bir kavramdır (Yop & Yop, 2000, s.130). Ses bilgisi farkındalığı, konuşma dilinde yer alan seslerin daha küçük birimlere (kelime, hece, ses) ayrılabilmesinin farkında olma, sözlü dildeki sesbirimleri fark edebilme ve bu farkındalığı etkili olarak kullanma olarak tanımlanır. Ses bilgisi farkındalığı kavramının bir alt kümesi olan ve okuma-yazma faaliyetlerinin geliştirilmesi için en önemli bir öge olan sesbirim farkındalığı ise kelimedeki veya hecedeki sesbirimleri ayırt etme becerisi olarak tanımlanır (Konza, 2011, s.1).*

•*Sesbilgisel süreç kavramı, okuma gelişimi ve okuma bozukluğu ile ilgili olarak alanyazında sıklıkla yer almaktadır. Bazen ses bilgisi farkındalığı birbirinin yerine kullanılsa da, kavramlar birbirlerinden farklıdır (Gillon, 2007, s.22). Wagner ve Torgesen (1987), sesbilgisel süreç becerilerini, sözlü ve yazılı dil süreçlerinde kullanılan sesbilgisel bilgi olarak tanımlamıştır (Aktaran Sayar & Turan, 2012, s.52). Sesbilgisel süreç; 1) sesbilgisi farkındalığı, 2) çalışma belleğine sesbilgisel bilginin depolanması ve 3) uzun süreli bellekten sesbilgisel bilginin geri çağırılması olmak üzere üç temel yapıdan oluşmaktadır. Sesbilgisel süreç, sesbilgisel farkındalığı bir yapı olarak içermekte, fakat diğer mevcut iki yapıdan da ayırt etmektedir (Gillon, 2007, s.22).*

Baddeley'nin (2003) çalışma belleği modelinde yer alan “sesbilgisel çalışma belleği” bileşeni, özellikle dil kazanımını açıklamak açısından önem taşımaktadır. Sesbilgisel çalışma belleği, dinleyicinin akustik sesçil (fonetik) sinyali sesbilgisel temsillere dönüştürmesine ve bu temsilleri geçici olarak kısa süreli bellekte tutmasına izin verir. Sözel

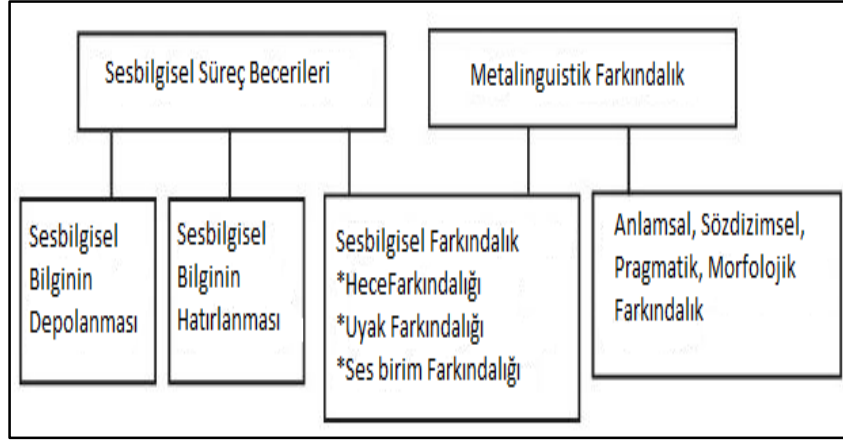
girdinin sesbilgisel olarak depolanması, dinleyicinin girdiyi hızlı bir şekilde işlememesine ve yeni dil materyallerine ilişkin sesbilgisel temsillerin uzun süreli bellekte daha kalıcı olmasına olanak tanır (Aktaran Akoğlu & Acarlar, 2014, s.13).

Catts ve Kamhi (1999), sesbilgisel farkındalığın (phonological awareness), sesbilgisel bilgiyi hatırlamanın (phonological retrieval), sesbilgisel belleğin (phonological memory) ve sesbilgisel üretimin (phonological production) okuma güçlüğü olan çocukların sorun yaşadıkları sesbilgisel süreçler olduğunu ifade etmişlerdir. Konuşma seslerine duyarlılık ya da seslerin farkında olma ve bunları manipüle edebilme olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık hece/ses atma, seslere ayırma vb. işlemler yaptırılarak ölçülürken, okuma güçlüğü olan çocuklarda sözcük bulma güçlüğü ile kendini gösteren sesbilgisel bilgiyi hatırlamadaki sorunlar çocuklardan bir dizi harf, sayı, renk ve tanıdık nesnelere vb. hızlı bir şekilde isimlendirmeleri istenerek belirlenmektedir. Sesbilgisel bellek ya da sesbilgisel kodlama olarak tanımlanan sesbilgisel bilgiyi bellekte kodlama ve tutmadaki yetersizlik ise anlamlı ve anlamsız sözel parçaların (ör., rakam, harf, sözcükler) yer aldığı tipik bellek gücünün değerlendirildiği işlemlerle saptanmaktadır. Son olarak, özellikle okuma güçlüğü olan ergenlerde gözlenen ve belki de sesbilgisel bellekteki sorunlardan kaynaklanan konuşma üretim hataları karmaşık isimleri olan nesnelere isimlendirme, sesbilgisel olarak karmaşık olan sözcükleri tekrarlama gibi işlemler yardımcıyla değerlendirilmektedir (Aktaran Baydık, 2006, s.32).

Görüldüğü gibi ses bilgisi farkındalığı, daha kapsamlı bir yapıya sahip olan sesbilgisel süreç becerisinin bir alt becerisi olarak kabul edilmektedir.

• *Metalinguistik farkındalık*, dilin yapısal özelliklerinin farkında olmaktır (Gillon, 2007, s.23) Metalinguistik farkındalık birçok araştırmacı tarafından da dilin yapısı hakkında bilinçli olarak bilgi sahibi olma, düşünme ve yargıda bulunma yetisi olarak tanımlanmıştır. (Sayar & Turan, 2012, s.50). Metalinguistik farkındalık, ses bilgisi farkındalığı, anlambilgisel farkındalığı (semantik), sözdizimi farkındalığı (sentaktik), edimbilgisel farkındalığı (pragmatik) ve biçimbilgisel farkındalığını (morfolojik) içeren geniş bir kavramdır. Ses bilgisi farkındalığı, daha kapsamlı bir yapıya sahip olan metalinguistik farkındalığın bir alt bileşenidir (Yop & Yop, 2000, s.130). Okuma yazmayı öğrenmenin, kelime kodlama ve çözümlenme süreçlerinde ses bilgisi farkındalığı diğer farkındalıklardan daha ön plana çıkmaktadır. Diğer farkındalıklar ise, bu süreçler kazanıldıktan sonra dilin öğrenilmesi bakımından önem taşımaktadır (Gillon, 2007, s.23).

Şekil 1’de ses bilgisi farkındalığı, sesbilgisel süreç ve metalinguistik farkındalık ile olan ilişkisine yer verilmiştir.



Şekil 1. Ses bilgisi farkındalığının sesbilgisel süreç ve metalinguistik farkındalık ile olan ilişkisi. "Phological awareness: from reserch to practice." Gillon, G.T., 2007'den, The Guilford Press, New York, s.22 kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.2.Ses Bilgisi Farkındalığının Tarihsel Gelişimi

Ses bilgisi farkındalığı teriminin ortaya çıkış noktası 1960'lı yılların sonuna kadar gitmektedir. (Blacman, 2000, s.485). "Ses bilgisi farkındalığı (sesbilgisel/fonolojik farkındalık)" terimi ilk zamanlarda "söylenene kelimelerin fonetik analizi" ve "sesbilgisel seviyede dilbilimsel farkındalık" olarak tanımlanmıştır (Gillon, 2007, s.15). Ses bilgisi farkındalığını inceleyen ilk araştırmalardan bazıları, bu becerinin gelişiminin doğasını araştırmışlardır. 1970 yılların başında, bazı araştırmacılar gelişimsel bir modeli takip etmiş ve söylenen kelimelerin içindeki heceleri ve sesleri analiz etme becerisini incelemiştir. Çeşitli araştırmalarda da hece ayırmanın ses ayırmaya göre nispeten daha kolay bir beceri olduğunu destekleyen sonuçlar elde etmiştir (Blacman, 2000, s.485). "Ses bilgisi farkındalık (fonolojik farkındalık)" terimi, 1970'lerin sonlarında ve 1980'lerin başında araştırma alanyazın görünmeye başlanmış ve söylenen bir kelimenin ses yapısının veya sesbilgisel yapısının farkındalığı olarak tanımlanmıştır (Gillon, 2007, s.15). Gelişimsel araştırmalara ek olarak 1970'lerdeki araştırmalar ses bilgisi farkındalığı ve okumaya başlama arasındaki ilişkiyi keşfetmeye de başlamıştır (Blacman, 2000, s.485). Bu tarihten itibaren okumanın gelişimini anlamak üzere yapılan araştırmalarda büyük bir gelişme olmuştur. Okuma becerileri gelişiminde sesbilgisel duyarlılığın gelişimiyle ilgili teoriyi ilk olarak Isabelle Liberman ortaya atmıştır (Sarı, 2012, s.19). Alan yazında yapılan ilk araştırmalar bir kelimenin ses yapılarını anlamının, yazılı bir kelimenin kodlarını ayırmaya yardımcı olacağını ortaya koymuştur (Gillon, 2007, s.15). Marcel (1980), "ses bilgisi farkındalığı (fonolojik farkındalık)" terimini doğrudan hecelemeyle ilişkilendiren ve heceleme güçlüğü

çeken bireylerin, ses bilgisi farkındalık görevlerinde yetersiz performans gösterdiğini gösteren ilk araştırmacılar arasındadır. Ses bilgisi farkındalığın, okuma ve hecelemedeki önemini araştıran araştırmaların 1990'lı yıllardaki hızlı ve dikkat çekici artışı, bilimsel alanyazında ve eğitimde, konuşma dili patolojisinde ve psikoloji klinik uygulamalarında bu terimin geniş bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur (Aktaran Gillon, 2007, s.16)

Ses bilgisi farkındalığı ve okuma arasındaki ilişki, 1970'lerden bu yana yapılan sayısız araştırma ile desteklenmiştir (Stahl & Murray, 1994). 1970'ten beri yapılan araştırmalardan ses bilgisi farkındalığının gelecekteki okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğu ve bu beceriden yoksun olan çocukların zayıf okuyucular olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan bu araştırmalar ses bilgisi farkındalığın, doğrudan verilen öğretimlerle geliştirilebileceğini de göstermiştir (Blacman, 2000, s.485-486). Türkiye'de ise ses bilgisi farkındalığı becerileri ve bu becerilerin doğası yakın tarihte incelenmeye başlanmıştır (Turan & Akoğlu, 2011, s.66).

1970'lerden itibaren yapılan araştırmalar incelendiğinde ses bilgisi farkındalığı ile ilgili aşağıdaki genellemelere ulaşılmıştır (Lane, Pullen, Eisele & Jordan, 2002, s.102):

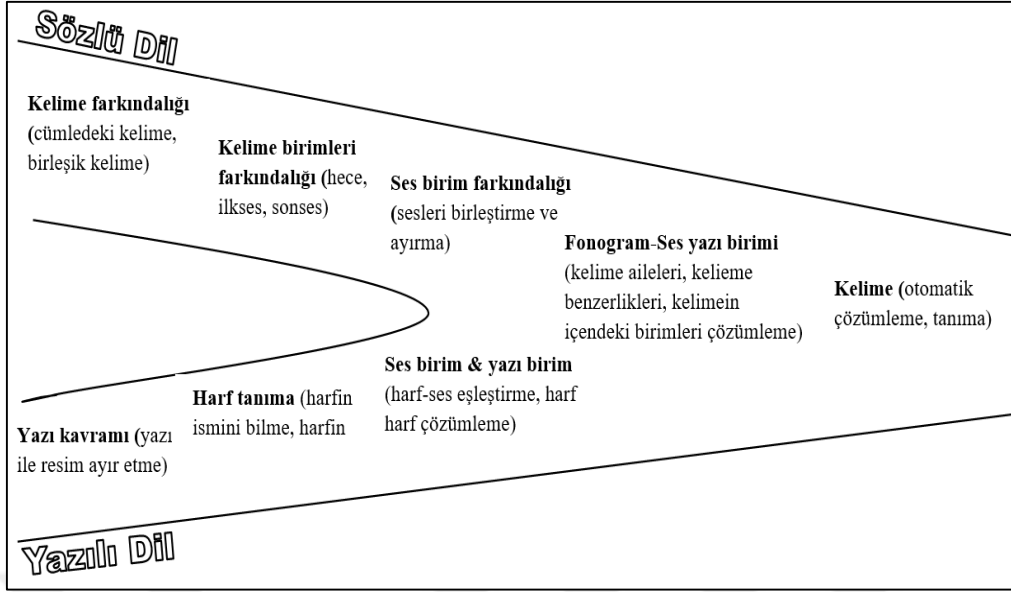
1. Ses bilgisi farkındalığı doğrudan okuma becerisi ile ilişkilidir.
2. Karşılıklı ilişki olmasına rağmen ses bilgisi farkındalığı, kod çözme becerisinden önce gelir.
3. Ses bilgisi farkındalığı ilerideki okuma becerisinin en güvenilir yordayıcısıdır.
4. Genellikle ses bilgisi farkındalığı sorunları ile okuma sorunları ilişkilidir.
5. Erken dil deneyimleri ses bilgisi farkındalığının gelişmesinde önemli bir rol oynar.
6. Erken müdahaleler ses bilgisi farkındalığının gelişimini destekler
7. Genellikle ses bilgisi farkındalığın gelişimi sonucunda okuma becerileri de gelişir.

2.2.3. Ses Bilgisi Farkındalığının Okumayı Öğrenmedeki Önemli

Ses bilgisi farkındalığı anlamak için ilk önce “sesbirimin (fonem)” ne olduğunu bilmemiz gerekir. Sesbirim, bir kelimenin anlamında fark yaratan, dilimizdeki en küçük ses birimidir. Örneğin, “bal” kelimesi üç sesbirimine sahiptir, / b / - / a / - / l/. İlk sesbirimini değiştirerek “dal” kelimesini üretebiliriz. İkinci sesbirim değiştirerek, bel kelimesini oluşturabiliriz ve son sesbirimi değiştirerek baş kelimesini oluşturabiliriz. Tüm dillerdeki kelimeler seslerin

diziliminden oluşur. Bu seslerin çeşitli birleşimleri kullanılarak da ihtiyacımız olan kelimeleri üretiriz (Torgesen & Mathes, 1998, s.2). Kelimeyi oluşturan sesbirimlerin farkında olmak, özellikle çocukların yazılı dilin alfabetik doğasını anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Lane & Pullen, 2004, s.2). Türkçe gibi alfabetik yazı dillerinde kelimelerin genel olarak sesbirim düzeyinde yazıya aktarıldığı görülmektedir. Türkçede ses ve harf arasında birebir bir ilişki bulunmaktadır. Her ses bir harfle, her harf ise bir sesle eşleşmektedir. Örneğin, “fil” kelimesi üç sesbirim içerir ve bunları temsil etmek için üç harf kullanılır. Türkçe gibi ses-harf ilişkileri şeffaf olan dillerde kelimelerin yazılı olarak nasıl temsil edildiğini öğrenmek için ses bilgisi farkındalığı becerilerinin kazanılması önem taşımaktadır.

Okuma, içeriğinde birçok bilgi ve beceriyi barındırır da temelde iki ana boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kelime çözümleme/kodlama ve anlamadır. En genel tanımıyla kelime çözümleme, yazılı sembolleri seslere dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen kelimelere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Güldenöğlü, vd., 2016, s.253). Liberman’ın teorisine göre, okuma, çocuğun kendi ana dilinin yapısına karşı duyarlılık geliştirmesini gerektirir. Alfabenin, bir dilin sesbirimleri üzerine kurulmuş bir şifre olduğu düşünüldüğünde; yazılı kelimenin şifresini çözebilmek için konuşulan kelimenin sesbirimsel yapısının açıkça anlaşılabilmesi sağlanmalıdır. Örneğin, bir çocuk üç harfli “kuş” kelimesini duyduğunda, bu kelimenin aynı zamanda üç sesbirimden oluştuğunu da bilmelidir. Yani yazılı kelimeyle duyduğu kelimenin sesbilgisel özelliklerini eşleştirebilmelidir (Sarı, 2012, s.20). Harf-ses ilişkisine ait bilgi kelime okumayı kolaylaştıran ön becerilerdir (Chard & Kameenui, 2000; Aktarana Baydık, 2006, s.32). Şekil 2’de görüldüğü gibi kelime çözümlemenin gerçekleşmesi için yazılı dil ve sözlü dil arasında bağ kurulması gerekmektedir. Ses bilgisi farkındalığı çocukların sözlü dilin yapısına ilişkin ses bilgisini tanımlarken, yazı farkındalığı ve alfabe bilgisi de yazılı dilin yapısına ilişkin yazı kavramı ve harf bilgisini tanımlamaktadır. Kelime okunurken, yazı birimleri sesbirimlerine dönüştürülmektedir.



Şekil 2. Kelime okumaya giden yol. “*Conceptualizing reading: What have we learned from scientifically based reading?*” Lane, H.B., 2006 (August), I resenation at the New State Reading First Conference, Brooklyn, N.Y. kaynağından uyarlanmıştır.

Torgesen ve Mathes (1998, s. 4) de, kelime okuma becerilerinin öğrenilmesinde sesbilgisel farkındalığı üç önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- İlk olarak ses bilgisi farkındalığı çocukların alfabetik ilkeleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Ses bilgisi farkındalığı becerilerine sahip olmayan çocukların sözlü dildeki kelimelerin yazılı olarak nasıl temsil edildiğini anlamaları mümkün değildir. Kelimelerin ses düzeyinde birimlere sahip olduklarını anlamadıkları sürece alfabetik yazıdan yararlanamayacaklardır. Her harfin kendine ait sesi olduğu ve bunun öğrenmesi gerektiğini anlamayacaklar ve okumaya başlamada “kelimelerin seslerinin çıkarılması” onlar için bir anlam ifade etmeyecektir.
- İkinci olarak ses bilgisi farkındalığı, harflerle temsil edilen seslerin düzenli bir biçimde bir araya gelmesiyle kelimelerin oluştuğunu fark etmelerine yardımcı olur. Çocuklar konuşulan kelimedeki sesbiriminin hepsini aynı anda fark edebilirse, yazılı kelimedeki harflerin seslere eşleşmesini daha kolay anlayabilirler. Kelimenin içindeki harflerle sesleri eşleştirebilmenin okumayı öğrenen çocuklar için iki önemli faydası vardır. Birincisi harf-ses eşleştirme bilgisini pekiştirmektedir. İkincisi, kelimelerin zihinsel temsillerini oluşturmaya ve böylece tekrar harfle karşılaştıklarında doğru bir şekilde tanınabilmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmalar kelime içerisinde ses ve harf arasındaki ilişkinin akıcı okuma sürecindeki kelime tanıma ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

•Son olarak, çocukların harflerin sesleri temsil ettiği düzenli yollarını fark etmelerine yardımcı olur. Bağlamlar için sadece kısmen “seslendirilen” kelimeleri bulmalarını mümkün kılar. Örneğin, “Mate’nin babası bisikleti arabaya koydu” gibi bir cümleyle karşılaşan birinci sınıftaki bir çocuğunun üçüncü kelimeyi okuyamadığının düşünün. Böyle bir durumda temel seviyedeki ses bilgisi farkındalığı becerisi, zihinsel sözlükte benzer seslerle başlayan kelimeleri arama sürecini destekler. Böylece, çocuk “b” harfinin temsil ettiği sesi tanırsa, zihinsel olarak o sesle başlayan ve bağlama uygun kelimeleri aramaya başlayabilir. Çocuklar harfler ve sesler hakkında daha fazla bilgi edindikçe benzer sesbirimlerine sahip kelimeleri bulmaları daha hızlı ve doğru bir şekilde devam edebilir.

Sonuç olarak, sesbirim farkındalığı, çocukların metin içindeki sesbilgisel olarak kod çözme yetenekleri üzerindeki etkisi ile okumanın gelişmesinde birincil etkiye sahiptir. Sesbilgisel kod çözme becerileri asla okumanın son amacı olarak düşünülmemesine rağmen, araştırmalar, çoğu çocuk için bu becerileri edinmenin etkili okuma yolunda kritik bir adım olduğunu göstermektedir (Torgesen & Mathes,1998, s.4). Çünkü sesbirim farkındalığı söylenen kelimenin, ses özelliklerini kodlayarak, yazılı kelimenin kavranması için gerekli olan alfabetik ilkelerin geliştirilmesine katkı sağlar. Yazılı kelimenin kodunu çözmek için, bir yazma sisteminin mantığını ve bir ön koşul olarak sözlü kelime üretiminin mantığını anlamak gerekir (Hempenstall, 1997, s.9).

2.2.4.Ses Bilgisi Farkındalığının Aşamaları

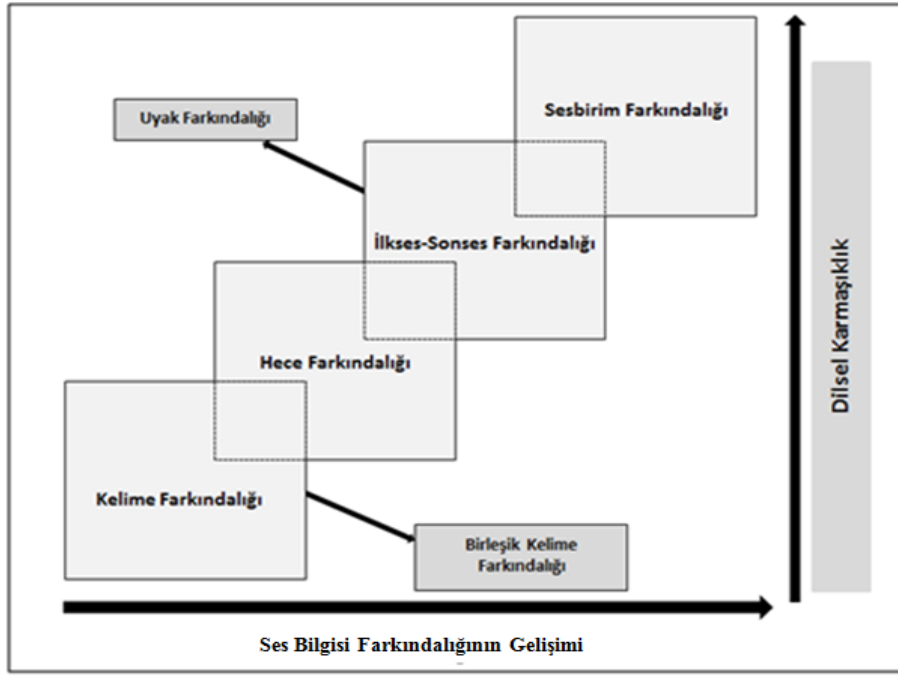
Ses bilgisi farkındalığı becerileri farklı düzeylerden oluşmaktadır ve her düzey kendi içinde artan zorluk derecelerine sahiptir (Turan & Akoğlu, 2011, s.66). Bu düzeyler basitten karmaşığa doğru (Chard & Dickson, 1999) ve aşamalı bir şekilde gelişmektedir (Goswami & Bryant, 1990). Bazı araştırmacılara göre ses bilgisi farkındalığı becerilerine yönelik olarak yapılacak araştırmalarda her bir düzeyin sırayla takip edilmesi önem taşımaktadır (Turan & Akoğlu, 2011, s.66). Ancak bazı araştırmalarda, ses bilgisi farkındalığının tek ve homojen bir beceri olmayabileceği, farklı zamanlarda gelişen farklı özelliklerden oluşan heterojen bir beceri olabileceği de iddia edilmiştir (Karakelle, 2004, s.48).

Yoop ve Yopp’a (2009, s.13) göre de, bir çocuğun ses bilgisi farkındalık becerilerinden bir sonrakine geçmesi için bir öncekinde uzmanlaşması gerekmemektedir. Ses bilgisi farkındalığı becerilerinin gelişim sırası her çocukta aynı olmamaktadır. Bazen çocuklar kelimelerdeki sesleri ayrıştırmayı sesleri birleştirmeden önce öğrenebilirken; bazen bir

beceri türünde tam anlamıyla uzmanlaşmadan diğerine geçilebilmekte (Karaman, 2013, s.30), aynı süreç içinde kelime farkındalığı becerileri farklı bir düzeyde, hece farkındalığı becerileri başka bir düzeyde olabilmektedir (Turan & Akoğlu, 2011, s.66). Çocukların gelişim seviyelerine göre yapabilecekleri görevlerde değişmektedir (Gillon, 2007, s.20). Ancak ses bilgisi farkındalığının gelişim aşamaları ve ses bilgisi farkındalığı görevleri, gelişimin tamamlanması açısından bakıldığında bir bütün olarak görülmektedir (Erkan Süel, 2011, s.13).

Ses bilgisi farkındalığı, sözel dilin birçok farklı yolla küçük bileşenlerine bölünebildiğini ve seslerin kullanımını anlamaktır. Konuşma dili, çok farklı yollarla [cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere (kedi= ke+di), ilk ses ve son seslere, bireysel sesler (kuş=/k/, /u/, /ş/) gibi daha küçük birimlere ayrılabilir. Sesleri etkili kullanma ise atma (bal= /b/= al), ekleme (/s/+arı=sarı) ve heceleri veya sesleri değiştirme (kar= /k/ yerine /n/=nar) gibi becerileri içerir. Ses bilgisi farkındalığına sahip olmak genel olarak bu becerilere sahip olmak demektir (Chard & Dickson, 1999).

Ses bilgisi farkındalığının aşamaları, konuşma dilinin farklı sesbilgisel bileşenleri ile ilişkilidir. Bu bileşenler: kelime, hece, ilk ses-son ses, sesbirimdir (Lane vd., 2002, s.102; Rief & Stern, 2010, s.59; Beauchat, vd., 2010, s.71). Buna göre ses bilgisi farkındalığı dört aşama içerir: 1) kelime farkındalığı 2) hece farkındalığı 3) ilk ses-son ses (uyak) farkındalığı ve 4) sesbirim farkındalığıdır (Phillips, Clancy-Menchetti & Lonigan, 2008, s.3)



Şekil 3. Ses bilgisi farkındalığı becerilerinin gelişim süreci. “Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom.” Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., ve Lonigan, C. J., 2008, *Topics in Early Childhood Special Education* kaynağından uyarlanmıştır.

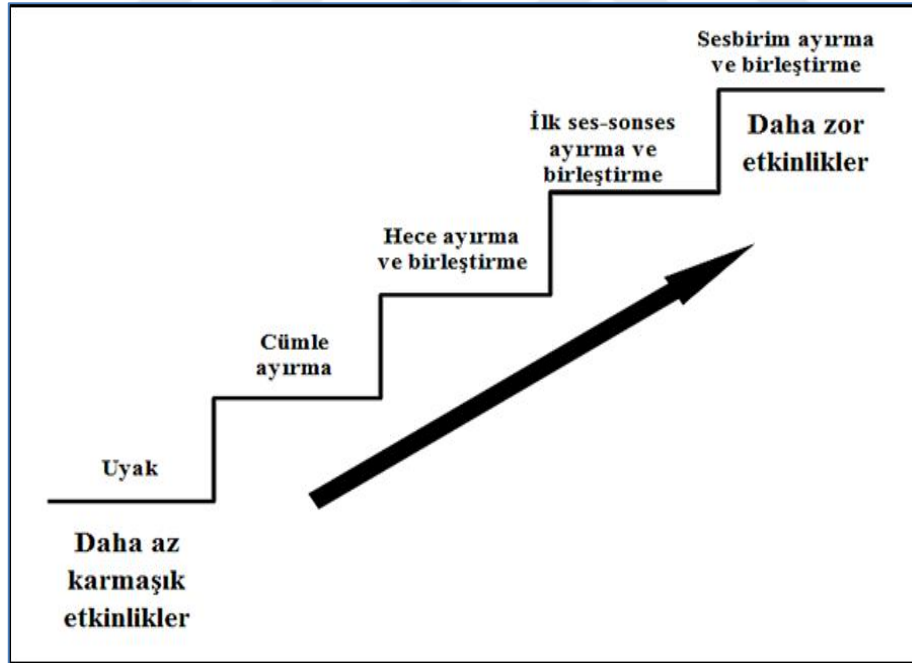
Ses bilgisi farkındalığı, çeşitli gelişim aşamalarından ve bu gelişim aşamalarında gerçekleştirilebilmesi gereken ses bilgisi farkındalığı görevlerinden oluşur (Erkan Süel, 2011, s.13). Kelime düzeyinde başlayan ses bilgisi farkındalığı görevleri, aşamalı bir şekilde kelimelerden daha küçük parçalara doğru ilerler. Bu görevler basit düzey, orta düzey ve üst düzey olarak gruplanabilir. Basit düzey ses bilgisi farkındalığı becerileri kelime ve cümle düzeyindeyken, üst düzey ses bilgisi farkındalığı becerileri kelimedenden daha küçük parçalara aittir (Erdoğan, 2009, s.28). Örneğin kelimeleri hecelere bölmek, uyakları fark etmek, uyak üretmek ve aynı sesle ile başlayan kelimeleri tespit etmek basit seviyedeki ses bilgisi farkındalığı becerilerinin göstergeleridir. Daha ileriki düzeyleri ise bir kelime ya da hecedeki sesleri sesbirimlerine ayırmak, sesbirimlerini birleştirmek ve sesbirimlerini değiştirmek gibi daha karmaşık becerileri kapsamaktadır (Schuele&Boudreau, 2008, s. 6).

Rathvon (2004, s.67) ise, ses bilgisi farkındalığı görevlerini, sesbirim olmayan ve sesbirim (birbirinden bağımsız sesleri algılama ve kullanma becerileri) olmak üzere iki bölüme ayırmıştır. Sesbirim olmayan bölüm, uyak, kelime, hece, ilk ses-son ses becerilerini; sesbirim bölümü ise birbirinden bağımsız sesleri algılama ve kullanma becerileri içermektedir.

Hempenstall (2003), ses bilgisi farkındalığının gelişim aşamalarındaki görevleri, zor olan sesbirim farkındalığı görevlerine doğru aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme.
- Kelimelerin kafiyeli olabileceğini fark etme.
- Kelimelerin hecelere bölünebileceğini fark etme.
- Kelimelerin ilk ve son sesini bölünebileceğini fark etme.
- Kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme.
- Kelimelerin aynı sesle bitebileceğini fark etme.
- Kelimelerin aynı orta seslere sahip olabileceğini fark etme.
- Kelimelerin sesbirimlere ayrılabilceğini fark etme.
- Kelimedeki ses çıkarıldığında yeni kelime oluşacağını fark etme.
- Sesleri birleştirerek kelime oluşturabilme.
- Kelimeleri seslere ayırabilme.

Daha zor



Şekil 4. Ses bilgisi farkındalık etkinliklerinin zorluk düzeyi. "Phonological awareness: Instructional and assesment guideliness." Chard, D. J., & Dickson S. V., 1999, *Intervention in School and Clinic*, 34(5) kaynağından uyarlanmıştır.

Her bir ses bilgisi farkındalığı aşamasında yer alan becerileri ölçmek için kullanılan görevler birbiriyle yakından ilgilidir. Örneğin sesbirim farkındalığı seviyesindeki görevler (sesbirimleri tanıma, sesbirimleri birleştirme, sesbirimleri atma ve sesbirimleri ayırma gibi), başarılı bir şekilde yapılabilmeleri için gerekli olan bilişsel gereksinimler açısından farklıdır fakat hepsi sesbirim farkındalığı seviyesinin altında yatan temel yapıyı ölçmek için kullanılırlar. Bu görevler aynı ses bilgisi farkındalığı seviyeyi ölçmek için kullanılsa da, bu görevlerin zorluk derecesi ve dilsel karmaşıklık seviyesi birbirinden farklıdır. Örneğin “sesbirim tanıma” görevi “sesbirim atma” görevine göre daha kolaydır. Yopp, bu görevlerin zorluğunu, bunların, çalışma belleğine yerleştirilme şekilleri ile ilgili olduğu ifade etmiştir. Tek işlem gerektiren görevler (sesbirimi tanıma, ayırt etme, sesbirimlerine ayırma, sesbirimleri birleştirme gibi), basit sesbirimsel görevler olarak tanımlanırken, iki işlem gerektiren görevler-birinci işlem bellekte tutulurken ikinci işlem uygulandığı görevler-(sesbirim atma; sesbirimleri değiştirme-manipüle etme gibi) birleşik sesbirimsel görevler olarak tanımlanmıştır (Gillon, 2007, s.20). Buna göre tek işlem gerektiren görevler iki işlem gerektiren görevlerden daha kolaydır. McBride-Chang’ın (1995, s.180-181) ses bilgisi farkındalığın gerçekleşmesi ile ilgili teorilerinden birincisinde, ses bilgisi farkındalığın, genel bilişsel beceriler, sözel kısa süreli bellek ve konuşma algısı olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu belirtmiş ve ses bilgisi farkındalık görevleri zorluğunu etkileyen dilsel karmaşıklığı şu şekilde ifade etmiştir:

- 1) Pozisyon analizi ve sesbirim bölme görevlerinin zorluğunu, ünsüzlerin sürekli ve süreksiz ünsüz olması etkiler. Sürekli ünsüzler, uzarat söylendiğinden ve süreksiz ünsüzlerin söylenmesi daha kısa olduğundan dolayı sürekli ünsüzleri algılamak daha kolaydır (örneğin., /ffff/ ve /zzz/ sürekli ünsüzleri uzarak söylenirken /g/ ve /k/ seslerin söylenmesi daha kısadır). Süreksiz ünsüzler çok hızlı bir şekilde oluşturulduğu için konuşma algısı yetersiz olan okuma güçlüğü çeken bireyler tarafından algılanması daha zordur. Çocuklar sürekli ünsüzleri, süreksiz ünsüzlere göre daha kolay bölebilirler.
- 2) Sesbirim bölme görevlerinde zorluğu etkileyen diğer bir dilsel işlem ise sesbirim sayısıdır. Az sayıda sestem oluşan kelimeler, fazla sestem oluşan kelimelere göre daha kolay kısa süreli belleğe kaydedilir. Bu yüzden az sayıda oluşan bir kelimenin seslerini bölmek daha fazla sayıda sestem oluşan kelimeyi seslerine bölmekten daha kolaydır.

3) Ses bilgisi farkındalığı (pozisyon analizi, sesbirim atma ve değiştirme gibi) görevlerinin zorluğunu etkileyen diğer dilsel işlem ise sesbirimin konumudur. Yazım ile ilgili yapılan önceki araştırmalar, bireysel harflerin konumlarının, bu harflerin çocuklar tarafından doğru bir şekilde tanımlanıp tanımlanmadığını etkilediğini bulmuştur. Kelimenin ortasında bulunan sesleri ile ilgili ses bilgisel görevler, kelimenin son sesi ile ilgili görevlerden; kelimenin son sesi ile ilgili görevlerde, kelimenin ilk sesi ile ilgili görevlerden daha zordur.

Gilllon (2007, s.161) hazırladığı ses bilgisi farkındalık görevlerinin zorluğunu belirleme rehberinde de,

- Hece sayısı artıkça heceleri ayırma görevinin zorlaştığını (kolay=ke-di, orta=ten-ce-re, zor=ma-te-ma-tik);
- Uyak üretmenin uyağı fark etmekten daha zor olduğunu (kolay=uyaklı olanı fark etme, orta=uyaklı olmayanı bulma, zor=uyak üretme);
- Sesbirim tanımada, tek heceli kelimelerin ortadaki sesini tanımının son sesi tanımaktan ve son sesi tanımından ilk sesi tanımaktan daha zor olduğunu (kolay=kuş orta=kuş zor=kuş);
- Sıralı veya sırasız verilen seslerden anlamlı ve anlamsız kelime oluşturmanın, sıralı verilen seslerden anlamlı kelime oluşturmaktan daha zor olduğunu;
- 4 ya da 5 sesbirimden oluşan kelimeleri sesbirimlerine ayırmanın, 2 ya da 3 sesbirimden oluşan kelimeleri sesbirimlerine ayırmaktan daha zor olduğunu;
- Sesbirim seviyesinde atma görevinin kelime ve hece seviyesinde atmadan daha zor olduğunu ve sesbirim seviyesindeki atma görevinde de ortadaki sesi atmanın son sesi atmaktan, son ses atmanında ilk sesi atmaktan daha zor olduğunu;
- Sesbirim değişikliğini fark etme görevinde, orta sesteki değişikliği farketmenin son sesteki değişikliği fark etmeden, son sesteki değişikliği fark etmeninde ilk sesteki değişikliği fark etmeden daha zorduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada ses bilgisi farkındalığı becerilerinin aşamaları, uyak farkındalığı, cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses–son ses farkındalığı, sesbirim farkındalığı başlıkları altında ele alınmıştır.

2.2.4.1. Uyak Farkındalığı

Uyak farkındalığı, ses bilgisi farkındalığın ilk aşamasıdır (Chard & Dickson, 1999). Uyak ve ses yinelenmesi basit düzeydeki ses bilgisi farkındalığı becerileridir (Erdoğan, 2009, s.30). Uyak tanıma, ayrıca birçok çocuk için sesbirim farkındalığına ulaşmanın başlangıç noktasıdır. Kelimelerin benzer bir sese sahip olabileceğinin farkında olmak, metalinguistiği anlamada kritik bir önem taşır. Bu benzerliğin fark edilmesi, kelimenin anlamından uzaklaşarak onun içsel yapısına dikkat etmeyi gerektirmektedir. Bu farkındalık çocukların, kelimeleri anlamlarına göre değil seslerine göre sınıflandırılabildiği yeni bir sistemin oluşturulmasını sağlar (Hempenstall, 2003). Hem uyak hem de ses yinelenmesi çocukların konuşma dilindeki kelimelerin sesbilgisel yapısına heceler ile yoğunlaşma becerisidir, başka bir deyişle anlamdan ayrı olarak dilin ses yapısını anlama becerisidir (Erdoğan, 2009, s.30).

Bryant (1990), üç ya da dört yaş arasındaki çocukların kelimelerin uyaklı olup olmadığı ve kelimelerin aynı sesle başlayıp başlamadığı (aliterasyon) gibi kararları verebileceğini belirten önemli sayıda çalışma olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca uyak farkındalığının, okumaya doğrudan ve dolaylı bir katkı sağladığını savunmuştur. 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, daha küçük parçalara doğru gelişmesini teşvik ettiği için okumanın öğrenmesine dolaylı olarak katkı sağlar” (Aktaran Hempenstall, 2003). Yaş ilerledikçe çocukların bu temel ses bilgisi farkındalığına gereksinimi kalmaz fakat bu beceri daha karmaşık olan sesbirim farkındalığının gelişmesi için bir hazırlıktır ancak gerekli değildir (Chard & Dickson, 1999). Bradley ve Bryant (1983) ise yaptığı araştırmada 4-5 yaşlarında sahip olunan uyak becerilerinin 8-9 yaşlarındaki okuma başarılarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Aktaran Goswami, 2000, s.254).

Uyak öğretimi, dinleme, uyaklı kelime dizinlerini fark etme, uyaklı kelimeleri bulma, verilen kelimelerle uyaklı kelime üretme etkinlikleri içerir (Westwood, 2008, s.21). Tablo 3’te uyak farkındalığını geliştirmek için kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Uyak farkındalığı aşamasında yer alan görevler aşağıda sıralanmıştır:

- Uyağı fark etme
- Uyaklı kelimeleri eşleştirme

- Uyaklı kelime üretme

Tablo 3.

Uyak Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri

UYAK FARKINDALIĞINI GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ	
<p>Sesli ve Paylaşılan Okuma</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Öğrencilerin uyağın nasıl bir şey olduğunu anlamaya başlaması için uyaklı kelimeleri kullanan kitaplar, şiirler veya metinler seçilir. Paylaşımlı okuma sırasında kullanılan büyük kitaplar ve metinler uyağı vurgulamak için birçok fırsat sağlar. Ancak, anaokulundaki tüm öğrencilerin uyağı anladığını varsayılmaz. Uyaklı kelimeler geldiği zaman açıkça belirtilir. Aşağıdaki şekilde öğrenciler yönlendirilebilir: ■ Dinle: Bu cümlede, “göl ve çöl” birbiri ile uyaklı kelimelerdir, çünkü ikisinin sonunda da aynı ses grupları vardır. Her ikisi de “öl” ile bitiyor. ■ Öğrencilerden, uyaklı kelimeleri bir metin okurken dinlemelerini istenir. Ardından, uyaklı kelimelerin kullanıldığı metnin belirli bir bölümüne dönülür ve hangi kelimelerin uyaklı olduğu ve neden uyaklı oldukları söylenir. Bir kelime seçilir ve öğrencilerin bu kelime ile uyaklı olan diğer kelimeleri düşünmeleri sağlanır. ■ Seçilen metin tekrar okunur ve uyaklı kelime dışarıda bırakılır. Öğrencilere boşluğa gelecek uyaklı kelime düşündürülür. Cümleyi diğer uyaklı kelimelerle tamamlamaları sağlanır. Hangi uyaklı kelimelerin cümle içinde anlamlı olacağı konuşulur. 	<p>Bu Kelimeler Uyaklı Mı?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Önceden okuduğunuz hikâyeler, tekerlemeler veya sınıf panolarındaki kelimeler kullanılabilir. Kelime çiftlerinin uyaklı olup olmadığı, birbiri ile uyaklı ise buna nasıl karar verdikleri öğrencilere söylettirilir. Eğer öğrenciler zorluk çekiyorsa, ■ Evet, “nar ve zar” kelimeleri uyaklıdır, çünkü sonunda aynı sesleri çıkarırlar. İkisi de “ar” ile bitiyor. ■ Hayır, “nar ve nem” kelimeleri uyaklı değil çünkü sonunda aynı sesleri çıkarmazlar. Nar “ar” ile bitiyor ve nem “em” ile bitiyor, bunlar kulağa aynı gelmiyor. Son sesler aynı olursa uyaklı olur. ■ Başlangıçta, öğrenciler uyak oluşturmaya çalışırken kelimenin yanlış kısmına odaklanabilirler. Kelimenin sonuna doğru sesli harfler de dâhil olmak üzere tüm uyaklı kısım yerine başlangıç sese veya sadece son ünsüz sese odaklanabilirler.
<p>Farklı Olanı Çıkartma</p> <p>Öğrencilere ikisi uyaklı olan üç kelime sunulur. Öğrencilerden hangi kelimenin uyaklı olmadığını belirlemeleri istenir. Örneğin:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Uyaklı olmayan kelime hangisi? <p>-muz kek tuz (kek) - top zil pil (top)</p>	<p>Hangisi Ait Değil?</p> <p>Öğrencilere dinleyecekleri uyaklı kelime grubu söylenir. Bu gruba ait olmayan ve bunlarla uyaklı olmayan bir kelime duyduklarında ellerini kaldırmaları istenir. Örneğin,</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ tay, ray, çay, fay, pay, yay, ok [ok] ■ kaz, naz, yaz, saz, faz, kış [kış]
<p>Uyaklı İsimler</p> <p>Öğrencilere, gün içerisinde isimlerini ilginç şekilde duyacakları söylenir. Gün boyunca yapılan tüm etkinliklerde isimleri, isimleriyle uyaklı olan anlamlı ve anlamsız kelimelerle birlikte kullanılır.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Öğrencilerin derse devam veya başka bir sınıfa çağırılması gibi etkinliklerde, her öğrencinin ismi ve ardından onunla uyaklı olan kelime söylenir. Hem gerçek hem de saçma olan uyaklı kelimeleri uzun süre kullanılır. Örneğin: Oya- boya/ Leman - keman/Duru - kuru/ Burak - durak 	<p>Uyak Sınıflaması</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Öğrencilere üç veya dört farklı uyak içeren uyaklı kelime gruplarındaki kelimeleri temsil eden resimler dağıtılır. Her uyaklı kelime grubu için bir anahtar kelimeyi temsil eden resim tahtaya yerleştirilir. ■ Her öğrenciden tuttuğu resmin adını söylemesi istenir. Öğretmen, öğrenciler resmi tanımlıyorlarsa, doğru isimlendirmelerine yardımcı olabilir. ■ Öğretmen bir resim tutar ve resmin temsil ettiği kelimeyi söyler. Öğretmenin söylediği kelimeyle uyaklı olan bir kelimeyi temsil eden resmi tutan öğrenciler öne çıkar. ■ Tüm uyaklı kelimeler yapılmaya kadar işlem tekrarlanır. ■ Daha sonra, öğrencilerin her bir uyaklı gruba uygun başka uyaklı kelimeler düşünmeleri istenilir.
<p>Uyak Bilmeceleri</p> <p>Öğretmen, öncelikle birbiri ile uyaklı kelimelerin yer aldığı cümleler belirler. Bu cümledeki uyaklı kelimelerden biri çıkartılarak basit uyak bilmeceleri hazırlar. Öğrencilerden boş bırakılan yere gelecek uygun uyaklı kelimeyi tahmin etmelerini ister. Örneğin:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Kara kedi çok _____ . [yedi] 	<p>Top Atma Oyunu</p> <p>Öğrencilerin çember olacak şekilde durmaları istenilir. Öğretmen bir kelime söyler ve bir öğrenciye bir top atar. Bu öğrencinin öğretmenin söylediği kelime ile uyaklı bir kelime söylemesi ve topu başka arkadaşına atması gerekir. Eğer uyaklı bir kelime söyleyemiyorsa, topu başka bir öğrenciye atar ve çemberden çıkar. Söylenen kelime ile</p>

Öğrenciler uyaklı kelimeyi düşünmekte zorlanıyorsa, ilgili uyaklı kelime kalmadığında öğretmen başka bir cümle tekrar söylenir ve uyaklı kelimenin ilk sesi kelime seçer.
verilebilir. Örneğin:

■ Kara **ke**di çok y_____ . [yedi]

Kelime Duvarı

Öğrencilerden, kelime duvarındaki kelimelerle uyaklı kelime düşünmeleri istenir.

“Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers”, Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. 2003 , Vernon Hills, IL, ETA/Cuisenaire, s.141-145. kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.4.2. Cümle ve Kelime Farkındalığı

Ehri'ye göre kelime farkındalığı erken okuma becerisinin en erken işaretlerinden biridir (Aktaran Adams, 1994, s.299). Evans, Taylor ve Blum, (1979); McNinch, (1974) yaptıkları çalışmada birinci sınıftaki sözel kelime farkındalığının daha sonraki okuma başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır (Aktaran Tunmer, Bowey, & Grieve, 1983, s.569). Kelime farkındalığı en temel ses bilgisi farkındalığı becerisi olarak görülür. Kelime farkındalığı, kelimeyi oluşturan harf ve hecelere bakılmaksızın, cümledeki her bir kelimenin kendine ait bir anlamı olduğu ve kelimenin konuşmanın bir birimi olduğu yani cümlelerin kelimelerden oluştuğunun kavranmasıdır (Beauchat, vd., 2010, s.72). Çocuklar birbirinden bağımsız her bir kelimenin bir araya gelip akıcı konuşmayı oluşturduğunu anlamışsa ve diğer kelimelerle birlikte duyduğu kelimeyi, diğerlerinden ayrı tek bir birim olarak algılamışsa çocuğun kelime farkındalığına sahip olduğu söylenebilir (Lane vd., 2002, s.102; Bhat, 2000, s.15).

Kelime farkındalığı, dil analizinin ilk seviyesidir. Cümlelerde yer alan kelimelere ilişkin bilgi ve bu kelimeleri etkili kullanma anlamına da gelmektedir. Öğrenci kelimeleri seslerine ayırmaya başlamadan önce kelime farkındalığı sağlanmalıdır. Öğrenciler genel olarak “kök” şeklindeki kelimelere “kök şeklinde olmayan kelimelerden” daha hazırdır. Basit cümlelerde kök halindeki kelimeleri kullanmak, öğrencinin kelime farkındalığı kavramını anlamasını kolaylaştırır (Gül, 2006, s.34). Kelime farkındalığının gelişebilmesi için çocukların, kelimeleri anlamlarından bağımsız olarak algılamaları gerekir. Bu beceriyi kazanmak erken yaşlarındaki bir çocuk için oldukça zordur. Örneğin; okul öncesi dönemdeki bir çocuktan ‘uzun bir kelime’ söylemesini istendiğinde, kelimenin yazılı formundan çok objenin şeklini düşünerek, “tren” veya “yılan” diye cevap verebilmektedirler. Aynı şekilde “kelebek” kelimesinin ‘kısa bir kelime’ olduğunu çünkü kelebeğin küçük olduğunu söyleyeceklerdir. Bu durum çocukların kelimeleri anlamlarından bağımsız düşünemediklerini göstermektedir (Barratt-Pugh ve Rohl 2000, Aktaran Sarı,2012,s.22).

Uygulamalarda, birleşik kelimeleri ayırma, cümledeki kelime sayısını bulma, kelime uzunlukları karşılaştırma gibi etkinliklere yer verilir (Beauchat, vd., 2010, s.72). Kelime farkındalığı aşamasında, farklı zorluk derecelerinde çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu görevlere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Cümle ve Kelime Farkındalığı Aşamasındaki Görevler


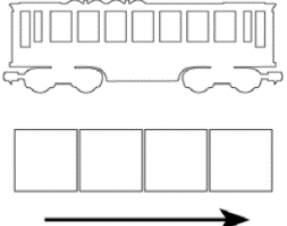
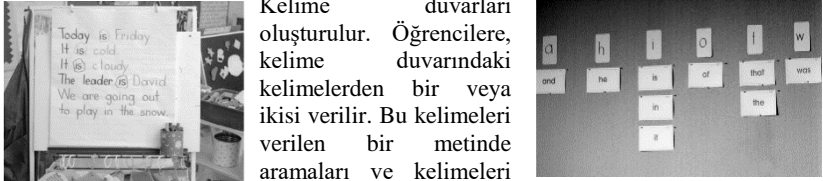

Görev	Açıklama	Örnek
Hesaplama	Verilen cümledeki kelime sayısını hesaplayabilme.	“Ali top at” cümlesinde kaç kelime vardır? (3)
Belirleme	Verilen cümlede yer alan kelimelerden birini söyleyebilme.	“Bugün pazar” cümlesinden bir kelime söyle. (pazar)
Birleştirme	Verilen iki farklı kelimeyi birleştirebilme ve oluşan birleşik kelimeyi söyleyebilme	“kara” ile “göz” kelimeleri birleştğinde hangi birleşik kelime oluşur. (karagöz)
Ayırma	Verilen birleşik kelimeyi iki farklı kelimeye ayırabilme.	Duyduğun “akbaba” birleşik kelimesindeki iki kelime hangisidir? (ak-baba)
Atma	Verilen birleşik kelimenin söylenen kısmını atabilme ve oluşan yeni kelimeyi söyleyebilme.	“ayakkabı” birleşik kelimesinden “ayak” kelimesi atılırsa geriye ne kalır? (kabı)
Değiştirme	Birleşik kelimedeki kelimelerden birini söylenen başka bir kelime ile değiştirebilme ve oluşan yeni birleşik kelimeyi söyleyebilme.	Eğer “karagöz” birleşik kelimesindeki “göz” kelimesi “kol” kelimesi ile değiştirilirse hangi birleşik kelime oluşur. (karakol)

“The Building Blocks Of Preschool Success.” Beauchat, K., Blamey, K.& Walpole S., 2010 , The Guilford Press, New York, s.73 kaynağından uyarlanmıştır.

Bireysel kelimelerin nerede başladığını ve nerede biteceğini bilmek, sözlü iletişim için önemli değildir, ancak okuma ve hecelemede kelime sınırlarını göz önünde bulundurarak anlamlı hale gelir. Çocukların kelime farkındalığı becerilerini desteklemek için kelime oyunları üzerinde yapılan etkinlikler oldukça önemlidir. Tablo 5’te kelime farkındalığını geliştirmek için kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Kelime blokları oluşturarak cümlelerin oluşturulması ve ayrılması, cümle içinde kelimelerin değiştirilerek yeni cümlelerin oluşturulması, kelimelerin çıkarılması ve eklenmesi oldukça önemli etkinliklerdir. Kelime blokları ile birleşik kelimelerin oluşturulması, ayrılması ve değiştirilmesi çocukların kelime farkındalığı becerilerini olumlu yönde desteklemektedir (RFIV, 2010).

Tablo 5.

Kelime Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri

KELİME FARKINDALIĞINI GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ	
<p>Sesli Okuma-Paylaşımlı Okuma Etkinlikleri Öğretmen sesli ve paylaşımlı okumalarda, her bir kelimeyi okurken kelimeleri göstermelidir.</p>	 <p>Kelime Sayaçları Sayaç olarak bloklar, etiketler veya diğer öğeleri kullanılır. Bir cümle söylenir, öğrencilerden söylenen her kelime için bir sayaç hareket ettirmeleri istenir.</p>
<p>Şekiller-Renkler Oyunu Zemine farklı renklerde şekiller veya paspaslar konulur. Basit bir cümle söylenir. Yavaşça tekrarlanır ve öğrencilerden söylenen her kelime için farklı bir şekil veya renge adım atmaları istenir. Tek heceli tüm kelimeleri içeren cümleler ile başlanır. Sonra birden fazla heceye sahip öğrencilerin isimleri kullanılır. Yavaş yavaş, daha çok heceli kelimeler eklenir. Her hece için değil, her kelime için hareket ettikleri hatırlatılır. Kullanılabilecek cümle örnekleri:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Üç top al.■ Mete et ye.■ Kerem elli elma aldı.	<p>Kelime Ayırma Yer Paspasları Her öğrenciye bir ayırma yeri ve dört sayaç (örneğin küçük bloklar, ekme etiketleri) verilir. Sayaçları tren resmine koymaları istenir. Her sayaç bir kelimeyi temsil eder. Öğrencilere bir cümle (en fazla dört kelime içeren) söylenir ve her bir kelimenin söylendiği gibi sayaçların tren kutularına nasıl taşınacağını gösterilir. Cümledeki her kelime için bir sayaç hareket ettirilmelidir. Daha sonra öğretmen cümleleri söylediğinde öğrenciler etkinliği bireysel olarak tekrarlar.</p> 
<p>Sabah Mesajı Sabah mesajlarının yazılı olduğu panodan bir cümle seçilir, tekrarlanır ve öğrencilerden cümledeki her bir kelime için bir kez alkış yapmaları istenilir. Ardından cümle içindeki kelimeler, mesajda işaretlenir ve sayılır. Mesajdan bir kelime seçilir ve ayrı bir kâğıda yazılır. Bir öğrencinin, bu kâğıda yazılı olan kelimeyi mesajdaki kelimeyle eşleştirmesi istenilir.</p>	<p>Kelime Duvarı Eşleşmeleri Kelime duvarları oluşturulur. Öğrencilere, kelime duvarındaki kelimelerden bir veya ikisi verilir. Bu kelimeleri verilen bir metinde aramaları ve kelimeleri yazılı olarak eşleştirmelerini sağlanır.</p> 
<p>Cümle Parçalama Bilinen öykülerden veya metinlerden cümleler kullanılır. Cümle bir kâğıda yazılır. Ardından kesilir ve öğrencilerin cümleyi yeniden oluşturmalarını istenilir. Muhtemelen kelimeleri eşleştirmek için bir model olarak cümleye ihtiyaç duyacaklardır.</p>	<p>Cümle Yapma Öğrencilerin bildikleri bir hikâye veya metinden bir cümle seçilir ve cümledeki her kelime bir kâğıda yazılır. Her kelime bireysel öğrencilere verilir ve cümleyi yeniden oluşturmaları istenilir. Cümleyi yeniden oluştururken sınıfın önünde durmalarını sağlanır. Öğrenciler ilk başta tüm kelimeleri okuyamayabilirler, ancak birlikte kelimelerin nasıl sıralanacağına karar verebilirler.</p> 

Kelimeyi Tahmin Et

Bu etkinlik öğrencilerin bir kelimenin bir kısmını alma ve kalan kelimeyi bulma kavramını öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Birleşik kelimelerle başlanılır. Kelime söylenir ve öğrencilerin kelimeyi tekrar etmesi sağlanır. Ardından, parçalarından biri olmadan tekrar söylemeleri istenilir. Örneğin

- “Karagöz” kelimesini söyleyin. “göz” kelimesini söylemeden tekrar söyleyin. [kara]
- Gökkuşluğu kelimesini söyleyin. “gök” kelimesini söylemeden tekrar söyleyin [kuşluğu]
- Kırkayak kelimesini söyleyin. “kırk” kelimesini söylemeden tekrar söyleyin [ayak]

Kelime Oluşturma

Bileşik kelimeler kullanılır. Öğrencilere, hangi iki kelimenin bir araya gelip başka bir kelime yapabileceğini bulmalarını sağlanır. Başlangıçta, bileşik kelimeyi ve her iki bölümünü temsil etmek için resimler kullanmak küçük çocuklar için daha uygundur. Örneğin,

			
KIRK	AYAK	DOLMA	KALEM
			
KIRKAYAK		DOLMAKALEM	

“Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers”, Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. 2003 , Vernon Hills, IL, ETA/Cuisenaire, s.134-137. kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.4.3. Hece Farkındalığı

Ses bilgisi farkındalığının bir sonraki aşaması hece farkındalığıdır. Hece farkındalığı, hece denilen birimlerin kelimeleri oluşturduğunu anlamaktır. Yani kelimelerin hecelere ayrılabilirliğinin farkına varmaktır. Örneğin, “elma” kelimesinin “el” ve “ma” şeklinde hecelerine ayrılacağına bilinmesidir. Treiman (1983) çocukların heceleme gelişimini incelediği bir deneysel çalışmada, üç tane hece ayırma ilkesi belirlemiştir. Bunlar: 1) Kelimedeki her bir hece bir sesli harf içermektedir (elma=el+ma), 2) kelimeyi söylerken yaptığımız vurguya göre kelime hecelerine ayrılır (anne= an+ne), 3) kelimeler ünsüzlere göre hecelere ayrılır (Türkçede böyle bir kullanım yoktur). Hece farkındalığı bu ilkelerin gerçekleştirilmesi ile elde edilir (Gillon, 2007, s.17).

Hece, ağızdan bir çırpıda çıkan ses veya ses grubudur ve okul öncesi dönemde bu terimi bilmeye gerek yoktur. Okul öncesi öğretmenlerinin, “kelimedeki hece sayısı kadar alkış yaptırma, farklı kelimelerin hece sayısını karşılaştırma veya kelimedeki bir hece atma” etkinliklerini yaptırması çocukta hece farkındalığını oluşmasını sağlar (Beauchat, vd., 2010, s.73). Okul öncesi dönemde çocukların söylenen kelimeleri hecelerine ayırırken hecelerinin sınırlarını belirleme konusunda yaptıkları bazı hatalı ayrımlar doğru kabul edilebilir. Örneğin, “limon” sözcüğünü “li+mon” ya da “lim+on” olarak ayrımları başlangıçta kabul edilebilir. Çünkü iki ayrımda çocuğu hece ayırma ilkelerinden birincisine sahip olduklarının göstermektedir. Muhtemeldir ki hece farkındalığı ilk olarak konuşulan dilin akustik ses sinyallerini ayırt edebilmektir, çünkü her bir hecedeki sesli harf ile vurgunun yapıldığı kısımlar pekiştirilir (Gillon, 2007, s.17).

Hecelerine ayırma yoluyla kelimeleri hecelemeği 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, s.34). Liberman vd. (1974) kelimedeki hece sayısını hesaplamadan, sesbirim sayısını hesaplamadan daha kolay olduğunu bulmuştur (Aktaran Høien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995, s.173). Mannt'a (1986) göre heceler sesbirimlere nazaran daha işitsel, ayrıntısız ve söylenen kelime içinde daha az şifrelenmiş şekilde bulunan bileşenlerdir. Bu nedenle hece farkındalığı daha kolay, bilişsel gelişimin ve dil gelişiminin doğal bir sonucu, sesbirim farkındalığından daha az çaba gerektiren bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Aktran Erkan Süel, 2011, s.22).

Hece farkındalığı aşamasında, farklı zorluk derecelerinde çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu görevlere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Hece Farkındalığı Aşamasındaki Görevler

Görev	Açıklama	Örnek
Hesaplama	Verilen kelimedeki hece sayısını hesaplayabilme.	"Kedi" kelimesinde kaç hece vardır? Sayısı kadar alkış yapınız.(2)
Belirleme	Verilen iki farklı kelimenin benzer olan hecelerini belirleyebilme.	"dere" "kare" kelimelerinin aynı olan kısımları (heceleri) hangisidir? (re)
Birleştirme	Verilen iki farklı heceyi birleştirip oluşan kelimeyi söyleyebilme.	/kar/ /puz/ heceleri birleştiklerinde hangi kelime oluşur? (karpuz)
Ayırma	Verilen kelimeyi hecelerine ayırabilme.	"olta" kelimesini hecelerine nasıl ayırırsınız? (ol+ta)
Atma	Verilen kelimenin söylenen bir hecesini atabilme ve kalan kısmı söyleyebilme	"balta" kelimesinden /ta/ hecesi atılırsa nasıl söylenebilir. (bal)
Değiştirme	Verilen kelimeyi oluşturan hecelerden birini söylenen hece ile değiştirebilme ve oluşan yeni kelimeyi söyleyebilme.	"karpuz" kelimesinin /kar/ hecesi yerine /to/ hecesi konulursa hangi kelime oluşur? (topuz)

"The Building Blocks Of Preschool Success." Beauchat, K., Blamey, K.& Walpole S., 2010'dan , The Guilford Press, New York, s.74 kaynağından uyarlanmıştır.

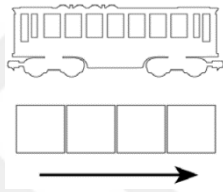
Hece farkındalığı, dilin sesbilgisel bileşenlerini birleştirme, ayırma, atma ve değiştirmede başlangıç öğretimleri için kullanılan seviyedir (Lane vd., 2002, s.102; Bhat, 2000, s.15).

Hece sayma, atma ve ayırma becerileri okumanın kazanılmasında hece birleştirme ve değiştirme becerilerinden daha önemlidir (Lane vd., 2002, s.102)

Hece, kelimenin içinde en kolay ayırt edilebilen birimlerdir. Çocukların çoğu çok az bir öğretimle kelimeleri hecelerine ayırma becerisini edinirler. Alkış, vurma, ayakları yere vurarak yürüme gibi etkinlikler hece farkındalığının gelişmesi için sıklıkla kullanılır (Lane vd., 2002, s.102). Tablo 7'de de hece farkındalığını geliştirmek için kullanılacak diğer etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Hece Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri

HECE FARKINDALIĞINI GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ	
<p>Torba Bu oyun için gerçek nesnelere veya resimler kullanılır. Öğrenciler sırayla bir resmi veya nesneyi torbadan çıkar ve nesneyi temsil eden kelimeyi söyler, daha sonra kelimedeki heceleri ritimli şekilde söylerler.</p>	<p>İsimlerini Hecelere Göre Sınıflandırmak Sınıfta üç veya dört sıra boşaltılır. Her sıra için anahtar kelimeyi temsil etmek üzere ismi bir, iki, üç, dört heceye sahip olan birer öğrenci seçilir ve boş sıralara yerleştirilir. Daha sonra seçilen öğrenciler, kendi isimindeki hece sayısı ile hangi anahtar ismin hece sayısının aynı olduğunu bulmaya çalışır.</p>
<p>Hece Sınıflandırmak Bu etkinlik, farklı uzunluktaki kelimeleri içeren herhangi bir oyunda kullanılabilir. Anahtar kelimeler (resimler) kullanılır ve her anahtar kelimenin hece sayısı yanına yazılır (örneğin, kuş — 1; elma — 2; kelebek — 3). Daha sonra, öğrencilerin bir nesne veya resim seçmesi, resmi temsil eden kelimeyi söylemesi, kelimenin hece sayısına dokunması ve elindeki resmi uygun anahtar kelimeyi temsil eden resmin altına yerleştirilmesi istenilir.</p>	<p>Hece Ayırma Yer Paspasları Her öğrenciye bir ayırma yeri ve dört sayaç (örneğin küçük bloklar, etiketler) verilir. Sayaçların tren resmine koymaları istenir. Her sayaç bir heceyi temsil eder. Öğrencilere bir kelime (en fazla dört hece) söylenir ve her bir hecenin söylendiği gibi sayaçların trenden kutulara nasıl taşınacağını gösterilir. Kelimedeki her hece için bir sayaç hareket ettirilmelidir. Daha sonra öğretmen kelimeleri söylediğinde bireysel olarak öğrenciler etkinliği tekrarlar.</p>
	
<p>Dokunma oyunu Bu oyun öğrencilerin kelimeleri hecelerin sayısına göre sınıflandırmasına yardımcı olmak için kullanılabilir. Öğrenciler, belirli vücut bölümlerine dokunarak bir kelime kaç tane hece bulunduğunu takip edebilirler. Çok heceli kelimeler için öğrenciler aşağıdaki gibi dokunabilir: ■ Öğrencilerin bir kolu uzatıp avuçlarını yukarı kaldırması sağlanır. Sonra, kelimedeki hecelerin sayısına bağlı olarak, uzatılmış kolun (ve / veya burnun) aşağıdaki kısımlarına aşağıdaki sırayla dokunmalarını sağlayın. 1. parmak uçları, 2. bilek, 3. dirsek içinde, 4. Omuz, 5. burun Örneğin, “kovalamaca” gibi beş heceli bir kelime için, öğrenciler parmak uçlarından buruna kadar tüm bölümleri bu sırayla dokunacaklardır. Bu aktivite ile sayı becerileri de geliştirilebilir. Öğrenciler kısa süre sonra omzunda seslenen kelimelerin dört heceli olduğunu öğrenir; parmak uçlarında, tek heceli ve bunun gibi.</p>	<p>Kelime Duvarı ■ Öğrencilerin “kelime duvarında” söylenen hece sayısına sahip kelimeleri bulmalarını istenir. Örneğin, Kelime duvarındaki _____ heceli bir kelimeyi kim bulabilir? ■ Kelime duvarından bir kelime seçilir. Heceleyerek söylenir ve öğrencilerden hangi kelimenin olabileceğini tahmin etmelerini istenir.</p>
	
<p>İsim Dedektifi Öğrencileri isimle çağırırken, isimler hecelenerek söylenir ve öğrencilerin tahmin etmesi istenir.</p>	<p>Kelime Tahmin Öğrencilerden biri kelimeleri heceleyerek söyler ve diğer öğrencilerin tahmin etmesi istenir.</p>

Hece Dedektifi

Öğrencilere, gün boyunca kelimeleri heceleyerek söyleneceğini ve kelimelerin ne olduğunu bulmak için dinlemeleri gerektiği söylenir. Bir hikâyeden ya da herhangi bir sınıf etkinliğinde kullanılan kelimeler olabilir. Her hece söylendikten sonra durulur ve daha sonra hecelenerek söylenen bu kelimenin ne olduğunu öğrencilere sorulur. Örneğin:

- Bugün, “di-na-zor-lar” hakkında bir kitap okuyacağız. Kitabımız ne hakkında olacakmış?
- Bugünkü yıldız öğrencimiz Me-li-sa. Yıldız öğrencimiz kim?

Hece Atma

Bu etkinlik öğrencilerin bir kelimenin bir kısmını atma ve kalan kısmı bulma kavramını öğrenmelerine yardımcı olabilir. İki ile dört heceli kelimeler kullanılır. Yalnızca bir hece silinir ve kalan kısmı söylemeleri istenir. Etkinlik ilk önce ilk hece silmekle başlanır. Daha sonra, son heceyi silen etkinliklere geçilir. Örneğin:

- “Makas” kelimesi söylenir. “ma” hecesini çıkararak tekrar söylemeleri istenir. (kas)
- “Araba” kelimesi söylenir. “ba” hecesini çıkararak tekrar söylemeleri istenir. (ara)

“Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers”, Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. 2003 , Vernon Hills, IL, ETA/Cuisenaire, s.138-141. kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.4.4. İlk Ses-Son Ses Farkındalığı

Çocukların kelimedeki heceleri algılayıp, kullanabilme düzeyine geldikten sonraki aşamaları, kelimenin başındaki ve sonundaki kısımlarını algılayıp, kullanabilmeleridir (Erkan Süel, 2011, s.23). Ses bilgisi farkındalığının ilk ses-son ses veya hecelerarası (intrasyllabic) seviyesi, hece ile sesbirim arasındaki orta ve öğretimsel açıdan kullanışlı bir analiz düzeyidir (Lane vd., 2002, s.103). Kelimenin başında yer alan ünsüz harf ya da ünsüz harf kümesine ilk ses (onset); ilksesi ayırdıktan sonra kelimedeki geriye kalan sesli ve sessiz harf kümesine son ses (rime) denir. Örneğin, İngilizce ‘spin’ kelimesinde, kelimenin ‘sp’ kısmı ilk sesi oluştururken; ‘in’ kısmı son ses grubunu oluşturur. İngilizcede her hece ilk ses değildir ama her hece son ses olabilir (Anthony & Francis, 2005, s.255).

Başlangıç sesi ve uyak farkındalığı çocukların konuşma seslerindeki heceleri daha küçük parçalara ayırabildiklerinin bir göstergesidir (Karaman, 2013, s.31). Çünkü ilk-son ses, hece ayırma becerisini gerektirir, bu seviyedeki görevler, hece farkındalığı seviyesine göre daha karmaşık ve ileri düzeydedir. Fakat sesbirim farkındalığı düzeyine göre daha kolaydır, çünkü birbirinden bağımsız sesleri ayırt etmek gerekmez. İlk-son ses farkındalığı görevleri ses bilgisi farkındalığının gelişiminde orta seviye olarak düşünülür. Ses bilgisi öğretim programlarında sıklıkla bu orta adıma yer verilmediği için, çocuklar hece analizinden sesbirim analizine geçişlerde zorluk yaşarlar (Lane vd., 2002, s.103).

İlk ses-son ses farkındalığını kazanan çocukların hecenin son sesinden ilk sesini ayırmaları gerekir. Çocukların ilk ses-son ses farkındalığı kazanmaları için genellikle tek heceli kelimeler kullanılmalıdır (Beauchat, vd., 2010, s.73). İlk ses-son ses farkındalığı aşamasında, farklı zorluk derecelerinde çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu görevlere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Aşamasındaki Görevler

Görev	Tanım	Örnek
Belirleme	Verilen kelimelerden ilk sesi aynı olan kelimeleri belirleyebilme.	Söyleyeceğim kelimeleri dinle: çam-dağ-çay. Başlangıç sesleri aynı olan iki kelime hangisidir? (çam-çay)
Birleştirme	Verilen ilk sesi ve son sesi birleştirebilme ve oluşan kelimeyi söyleyebilme.	/i/ ilk sesi ve /p/ son sesi birleşirse hangi kelime oluşur. (ip)
Ayırma	Verilen tek heceli kelimenin ilk sesini ve son sesini ayırabilme.	“Un” kelimesinin ilk sesi ve son sesi hangisidir? (ilkses=/u/ sonses=/n/)
Atma	Verilen tek heceli kelimenin ilk sesini veya son sesini atabilme ve geriye kalanı söyleyebilme.	“Et” kelimesinin ilk sesi atılırsa geriye hangi ses kalır? (/t/)
Değiştirme	Verilen tek heceli kelimedeki ilk sesini veya son sesini söylenen sesbirim ile değiştirebilme ve oluşan yeni kelimeyi söyleyebilme.	“et” kelimesinin son sesi /l/ sesi ile değiştirilse hangi kelime oluşur? (el)

“The Building Blocks Of Preschool Success.” Beauchat, K., Blamey, K.& Walpole S., 2010’dan , The Guilford Press, New York, s.75 kaynağından uyarlanmıştır.

Türkçede hecenin temelini oluşturan sesler ünlülerdir. Heceler de kelimelerin ses yapısını oluştururlar. Türkçede, ünsüzler tek başlarına kelime olmadıkları gibi hece de olamazlar; tek bir ünsüz, ancak ek olabilir. Bir heceye veya kelimeye bitişikken bile hece teşkil edemezler; çünkü hece, bir ünlü etrafında kesintiye uğramaksızın bir çırpıda çıkan ses ve ses topluluğudur. Bu sebeple ünsüzler, daima yanlarında bir ünlüyle söylenir. Böylece tek bir ünlü, kendi başına hece olabilirken iki sestem oluşan bir kümede ancak bir ünlü ile bir ünsüz, hece oluşturabilir (Benzer, 2010, s.831). Bu yüzden İngilizcedeki ilk ses (onset) farkındalığına yönelik yapılan etkinliklerin, Türkçede birebir karşılığını bulmak mümkün değildir.

2.2.4.5. Sesbirim Farkındalığı

Sesbirim farkındalığı, ses bilgisi farkındalığının en karmaşık ve zor seviyesidir. Sesbirim farkındalığı, birbirinden bağımsız seslerin kelimeleri oluşturduğunu anlamak ve birleştirme, ayırma, yeni kelime oluşturmak için kelimedeki sesleri değiştirme gibi sesbirimleri etkili bir şekilde kullanma becerisidir (Chard & Dickson, 1999). Konuşma dilini en küçük sesbirimine ayıran, birbirinden bağımsız sesbirimlerini değiştirebilen güçlü sesbirim farkındalığına sahiptir. Sesbirim farkındalık becerileri sesleri atma, ayırma, birleştirme ve seslerin kelimedeki yerlerini değiştirme becerilerini içerir (Adams, 1990; Lenchner vd., 1990, Aktaran Lane vd., 2002, s.103).

Sesbirim farkındalığı, işitsel ayırım (auditory discrimination), fonetik (phonetics) , fonik (phonics) ve fonem (phoneme) terimlerinden farklıdır. Bu terimlerin her birinin tanımına aşağıda yer verilmiştir (Yop & Yop, 2000, s.130-131):

- *İşitsel ayırım (auditory discrimination)*, kelime ve seslerdeki farklılıkları ve benzerlikleri fark edebilme, duyma. Örneğin, /p/ ve /t/ sesleri söylenir. Bu sesler aynı mı farklı mı?
- *Fonetik (phonetics)*, dildeki konuşma seslerinin ifade ediliş şeklidir (sesin artikülasyonu). Örneğin pul kelimesinin ilk sesi dudaksıldır. İki dudakla çıkarılır.
- *Fonik (phonics)*, sembol-ses ilişkilerini vurgulayan okuma ve yazma öğretiminin bir yolu (alfabetik ortografi). Örneğin, kuş, aşı, şal kelimelerindeki italik sesleri temsil etme için ş sembolü kullanılır.
- *Fonem (phoneme)*, iletişimde fark yaratan konuşma seslerinin en küçük birimidir. Söylediğimiz **çöl** kelimesi üç sesbirimden oluşur: /ç/-/ö/-/p/ ve bir sesbirim ile **çöp** kelimesinden farklıdır.

Sesbirim farkındalığı, kelimedeki sıralı seslerin her birinin ayrı ayrı tanınmasını gerektiren en karmaşık ses bilgisi farkındalığı seviyesidir. Sesbirim farkındalığı öğretiminde, kelimedeki sesleri ayırmak ve sesleri birleştirip kelime oluşturmak amaç edinilmiştir (Beauchat, vd., 2010, s.75). “Sesbirimsel analiz ve “sesbirimsel sentez” sesbirim farkındalığının edinilmesi için gerekli iki önemli beceridir. Sesbirimsel sentez, sesbirimlerin birleştirilerek kelimelerin oluşturulmasıdır. Sesbirimsel analizden daha kolay bir beceridir. Sesbirimsel analiz ise, seslerin ayrı ayrı çıkartılması ve ayırt edilmesi demektir (Hempenstall, 1997, s.9). Hece farkındalığına göre oldukça zor bir beceridir, çünkü kelimedeki ünlü ve ünsüz sesler birlikte söyleniş sırasında, üst üste gelmiş şekilde (eş söyleyiş), hecelerle karışık sesler olarak, bir bütün halinde duyulur (Treiman, 1991, 1992, Aktaran Lane vd., 2002, s.103; Gillon, 2007, s.19; Hempenstall, 1997, s.9). Bu yüzden, sesbirim farkındalığı okul öncesi öğrencilerine verilir verilmemesi gerektiği tartışılan ses bilgisi farkındalığı seviyesidir (Beauchat, vd., 2010, s.75). Sesbirim farkındalığı aşamasında, farklı zorluk derecelerinde çeşitli görevler bulunmaktadır. Bu görevlere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Sesbirim Farkındalığı Aşamasındaki Görevler

Görev	Açıklama	Örnek
Hesaplama	Verilen kelimedeki hece sayısını hesaplayabilme	“Kedi” duyduğun bu kelimedede kaç ses vardır? (4)
Belirleme	Verilen kelimenin ilk sesini veya son sesini belirleyebilme	“Ayak” kelimesinin ilk sesi nedir? veya son sesi nedir? (ilk ses /a/ veya son ses /k/)
Birleştirme	Verilen iki farklı sesbirimi birleştirip oluşan kelimeyi söyleyebilme.	/e/ /t/ sesleri birleştiklerinde hangi kelime oluşur?(et)
Ayırma	Verilen kelimeyi sesbirimlerine ayırabilme.	“kuş” kelimesini seslerine nasıl ayırırsınız?(k/u/ş)
Atma	Verilen kelimenin söylenen bir sesbirimi atabilme ve kalan kısmı söyleyebilme	“tel” kelimesinden /t/ sesini atıp kalan kısmı söyleyebilir misin? (el)
Değiştirme	Verilen kelimeyi oluşturan sesbirimlerden birini söylenen sesbirim ile değiştirebilme ve oluşan yeni kelimeyi söyleyebilme	“tel” kelimesinin /t/ sesi yerine /k/ sesi konulursa hangi kelime oluşur? (kel)

“The Building Blocks Of Preschool Success.” Beauchat, K., Blamey, K.& Walpole S., 2010, The Guilford Press, New York, s.76 kaynağından uyarlanmıştır.

Sesbirim Farkındalığı Öğretme Prensipleri

- Okulda öğretmenler, yaptıkları grup çalışmalarında seslerin net ve doğru bir şekilde öğretildiğinden emin olmalıdır.
- Harfler ilk tanıtıldıklarında karşılıkları olan sesler kullanılmalı ve hangi harfin hangi sese karşılık geldiği verilmelidir. Bu sesler ileride öğrencilere birleştirmeyi öğrenme sürecinde yardımcı olacaktır.
- Eğer mümkünse her bir öğrenciyi kapsayacak 4 ya da 6 kişilik küçük gruplar oluşturulmalı, sesbirim farkındalığı üzerine bu şekilde çalışılmalı. Zorlanan öğrenciler için 1-3 kişiden oluşan daha küçük gruplar oluşturulmalıdır.
- Okuma ve heceleme öğrenme konusunda en önemli ses becerileri olan sesleri ayırma ve birleştirme üzerine durulmalıdır.
- Ses yapılarına çalışırken çocuklar için kolaydan zora doğru bir yapılandırma yapılmalıdır. (ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz).
- Öğrencilere pratik yapmaları için farklı ve çeşitli olanaklar verilmelidir. Çocukların bu beceriyi kazandıklarından emin olabilmek için en az üç günde, yaptıkları denemelerden en az üçünde başarılı olmaları gerekmektedir. Bundan sonra çocukların bu becerilerini kullanmalarını bir ya da iki hafta sonra yeniden kontrol edilmelidir (Konza, 2011, s.5).

Tablo 10’da sesbirim farkındalığını geliştirmek için kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Sesbirim Farkındalığını Geliştirme Etkinlikleri

SESBİRİM FARKINDALIĞINI GELİŞTİRME ETKİNLİKLERİ	
Sesli Okuma ■ Öğrencilere şiir, şarkı veya hikâye okunur. Birkaç kelimenin aynı sesle başladığı bir bölüm seçilir (aliterasyonlu kitaplar bunun için iyi bir seçimdir). Aynı sesle başlayan kelimeler vurgulanarak tekrar okunur. ■ Öğrencilere bu ses ile başlayan diğer kelimeleri düşünmeleri istenir.	Paylaşımlı Okuma Paylaşımlı okumada kullanılan büyük kitaplarda yer alan hikâyeler, kelimelerdeki sesleri fark ettirmek için kullanılabilir. Bir hikâye öğrencilerle birkaç kez okunduktan sonra: ■ Hikâyedeki bir kelimedeki sesler sırasıyla tek tek söylenir ve öğrencilerin kelimeyi tahmin etmesi istenilir. ■ Öğrencilerin aynı sesle başlayan veya biten kelimeleri dinlemeleri sağlanır.
Ses Eşleştirme Bu etkinlikler, öğrencilerin kelimelerin aynı sesle başlayıp veya aynı sesle bitebileceğini öğrenmelerine yardımcı olur. ■ Öğrencilerin isimleriyle başlanır. İsimleri aynı sesle başlayan iki veya üç öğrenciyi seçilir. Öne çıkmaları ve isimlerini söylemeleri sağlanır: “Mahmut, Melike ve Müzeyyen.” Bütün isimler aynı sesle başlar - / m /.(harfi değil sesi söylediğinizden emin olun.) Diğer öğrenci gruplarıyla tekrarlanır. ■ Öğrencilerin aynı sesle başlayan diğer kelimeleri düşünmelerini sağlanarak bu etkinlik geliştirilir.	Farklı Olanı Çıkartma Yukarıdaki etkinliği genişletmek için, öğrencilere ikisi aynı sesle ve biri farklı olan üç resim gösterilir. Resimlerin hangi nesnelere temsil ettiğini incelenir. Sonra öğrencilerden hangi iki kelimenin aynı sesle başladığını belirtmelerini istenir. Öğrenciler doğru kelimeleri seçtiklerinde, başlangıç sesinin ne olduğunu belirtilir (örneğin, ikisi de /s/ ile başlar). Bu etkinliklere alıştıktan sonra, öğrencilerden başlangıç sesinin ne olduğunu ve hangi harfin bu sesi çıkardığını söylemeleri de istenilir.
Seslerin Tahmini Öğrencilere aynı sesle başlayan üç kelimeyi temsil eden resimler gösterilir. Kelimeleri söylemeleri istenilir, daha sonra hangi sesle başladıkları tahmin ettirilir.	Torba Aynı sesle başlayan birkaç nesne veya resim bir torbaya konulur. Öğrencilere, torbadaki tüm nesnelere aynı sesle başladığı söylenir. Sırayla bir nesne seçmeleri ve onları yere koymaları istenir. Her nesne çıkarıldığında, isimleri tekrarlanır. Son nesnenin ismi söylenip yere konulduktan sonra, öğrencilerden bu nesnelere temsil eden kelimelerin ilk seslerinin ne olduğunu söylemeleri istenilir.
Hedef Sesi Dinle Bir kelime listesi okunur veya tanıdık bir hikâye, şiir veya şarkıdan birkaç cümle okunur. Bir ses belirlenir ve belirlenen bu sesle başlayan veya biten (hedef ses) bir kelime duyduklarında öğrencilerin ellerini kaldırması istenilir. Ses-harf bağlantısını geliştirmek için öğrencilere, üzerinde yazılı harf bulunan bir kartlarda verilebilir.	Seyahat Oyunu Öğretmen, bir yolculuk için bir çanta hazırlayacak gibi davranır, ancak öğrencilere yalnızca gizli sesle başlayan şeylerin çantaya konulacağı söylenir. Öğrencilerin çantaya konabilecek şeyler hakkında öneride bulunmaları sağlanır. Öğrencilerin söyledikleri eşya ismi gizli sesle başlıyorsa, çantanın içine atılır. Eşya ismi gizli sesle başlamıyorsa, öğrencilere çantanın içine konmayacağı söylenir. Gizli sesin ne olduğunu bilene kadar birkaç öğrenci ile oyuna devam edilir. Sonra farklı bir ses kullanarak oyun tekrar oynanır.
Ses Sınıflama	Çöpçü Avı Üç veya dört ses belirlenir. Bu seslerle başlayan resimler odaya dağıtılır. Bu sesler için harfleri ve / veya anahtar kelimelerin resmi zeminin ortasına yerleştirilir (veya bir çanta kullanılır). Öğrencileri resimleri doğru anahtar kelimeye koymasına istenilir. Sınıf, her bir takım belirli bir sese (ör. S takımı, b takımı) bakacak şekilde gruplara ayrılabilir.

Öğrencilere iki farklı sesle başlayan kelimelerin resimlerini verilir. Her ses için bir anahtar kelimenin resmi yerleştirilir. Resimlerin hangi sesle başladıklarına göre sıralanacağı söylenir.

Öğrencilerden kelimeleri söylemeleri ve bunları uygun olan anahtar kelimelerin sesleriyle eşleştirerek iki kümeye ayırmalarını istenir. Resimle birlikte anahtar kelimeyi ve resmini birlikte vermek, ilk harfleri vurgulanmış olarak göstermek, öğrencilerin harf sesi bilgisini geliştirmelerine de yardımcı olur.



Ses Birleştirme

Öğrencilere, kelimelerin farklı şekilde söyleneceği ve hangi kelimenin söylendiğini bulmaları gerektiği söylenir.

- Başlamak için en fazla sese sahip öğrencilerin isimleri kullanılır. İsimlerini seslere bölerek söyleyeceğiniz üç veya dört öğrencinin fotoğrafı gösterilir.
- İsimler sesli olarak yavaşça söylenir. Öğrenciler doğru ismi tahmin ettiklerinde, sesleri bir araya getirerek tekrar söylenir (örneğin, M-e-t-e,=Mete).
- Bir hikâyeden tanıdık nesnelerin veya kelimelerin resimlerini kullanarak da bu etkinlik genişletilebilir

Ses Ayırma Yer Paspasları

Bir kelimenin resmini gösterip isimlendirilir. Kelime, sesli olarak yavaşça tekrar söylenir. Kelimedeki her ses için bir sayacın nasıl taşınacağı gösterilir. İki sesli kelimelerle başlanır ve yavaş yavaş üç sesli kelimelere geçilir.

- Bilinen öykülerden, şarkılardan veya sınıf konularından kelimeler verilir. Öğrencilerin kelimeleri yavaşça söylemeleri ve sayaçları hareket ettirmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin kelimelerdeki sesleri dinlemelerine ve parçalarına ayırmalarına yardımcı olmak için bu etkinliği çiftler halinde yapmalarını sağlamak yararlı olabilir.
- İlk başta, birçok öğrenci bu etkinliği zor bulabilir. Gerekirse, öğrenciler kendi başlarına başarılı bir şekilde yapabileceği kadar daha fazla alıştırmaya yapılır.

Birleştirilmiş Sesler

Öğrencilere çift veya küçük gruplar halinde çalıştıklarında kullanacakları resimler verilir. Öğrencilerin, kelimedeki her ses için bir küp seçerek, kelimesini yavaşça söylemeleri sağlanır. Sonra, öğrenciler küpleri bir araya getirirken, orijinal kelimeyi yapmak için sesleri bir araya toplayabilirler.

Ses Değiştirme

Sesi değiştirerek yeni bir kelime yapmak zor bir sesbirim farkındalık görevidir. Anaokulu öğrencileri bu yeteneği bağımsız olarak gösterebilmeleri için önce pek çok modele ve uygulamaya ihtiyaç duyacaktır. Ancak, daha büyük anaokulu öğrencilerinin çoğu, aşağıdaki etkinlikleri yaparak kelimelerdeki sesleri başarıyla anlayabilmeli ve değiştirebilmelidir:

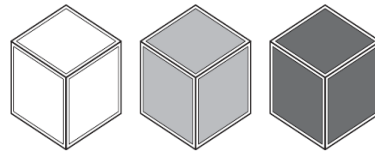
- Bilinen bir hikâyeden birkaç cümle okuyun, ancak tüm ünsüz harflerini yeni bir ünsüz ile değiştirin. Öğrenciler yapılan aptalca cümleleri beğeneceklerdir. Öyleyse onlara kısa bir cümle veya tanıdık bir şarkı ve yeni bir ses verin ve cümleyi yeni ünsüz sesle söylemelerini isteyin. Örneğin, "Patlamış mısır severim" olabilir, bu cümledeki kelimelerin ilk ünsüz seslerinin "k" ünsüzü ile değiştirilerek söylemeleri istenilir. ("Katlamış kısır keverim")

Kelimeyi Tahmin etme

- Öğrenciler çantadan bir resim seçer ve resmin temsil ettiği kelimeyi seslerine ayırırlar.
- Diğer öğrencilerde, seslerine ayrılmış kelimenin ne olduğunu bulmak zorundadır. Resim, öğrencilerin cevaplarını onaylamak için gösterilebilir.

Ses Değiştirme - Sesleri Göstermek İçin Blokları Kullanma

- Her öğrenciye altı blok verilir ve doğrudan önlerine üç blok konur. Kelimedeki her sesin söyleniş sırasına dikkat ederek, farklı renkteki bloklara dokunarak kelimelerin seslerini temsil etmek için blokların nasıl kullanılacağını gösterilir.
- Öğrenciler sesleri bloklarla nasıl eşleştireceklerini anlayana kadar birkaç kelime ile pratik yapılır.
- Her bir ses için bir bloğa dokunarak kelimedeki sesleri bölümlere ayırarak ilk kelime (nar) gösterilir. Sonra yeni bir kelime söylenir, kelime içindeki bir ses değiştirilerek kelime zinciri oluşturulur (örneğin, nar-kar-kir-kil-kol-yol-yel-yem).
- Öğrencilere hangi sesin değiştiğini anlamalarını ve o sesi temsil eden bloğu yeni bir blokla değiştirmelerini sağlanır. İlk etkinliklerde, öğretmenin hangi bloğun



değişmesi gerektiğini göstermesi gerekebilir.

-
- Sesler değiştirilerek kelime zincirleri yapmaya devam edilir: *göl-çöl-çöp-çap-çan-kan-kas*
 - Öğrenciler değişiklik yaptıktan sonra, yeni bir kelime seçilir ve farklı bir zincir başlatılır.
-

Ses Değiştirme - Yeni Bir Kelime Yapma

- Bir kelime seçilir ve öğrencilere söylenir. Yeni bir kelime yapmak için ilk sesin nasıl değiştirileceği gösterilir. Harflerideğil sesler kullanılır. Örneğin: Çay — raf yapmak için ç'yi r ile değiştirilir.
 - Sonra öğrencilerden yeni kelimeyi yapmalarını istenir. Örneğin: “Tel” deki /t/ sesini /s/ sesi ile değiştirirsek hangi kelime oluşur? [sel]
 - Öğrenciler ilk seslerde başarılı olduklarında son seslerin değiştirilmesi denenir. Örneğin: “Fil” deki /l/ sesini /ş/sesi ile değiştirirsek hangi kelime oluşur? [fiş]
-

“Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers”, Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. 2003 , Vernon Hills, IL, ETA/Cuisenaire, s.146-152. kaynağından uyarlanmıştır.

2.2.5.Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretimi

Bentin (1992) ses bilgisi farkındalığının doğuştan gelmeyen, çeşitli deneyimler sonucunda kazanılan bir beceri olduğunu belirtmiştir. Ses bilgisi farkındalığı ile ilgili yapılan sayısız araştırma, planlanmış öğretimlerle ses bilgisi farkındalığı seviyesinin geliştirilebileceğini ve bu gelişmenin çocuğun okuma ve heceleme başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Ayres, 1993; Bhat, 2000; Bjarnadóttir, 2003; Boyer, 2010; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003; Chard & Dickson, 1999; Qi & O'Connor, 2000; Yücel, 2009).

Ses bilgisi farkındalığı öğretiminin iki temel amacı vardır. İlk amaç, çocukların kelimelerdeki sesbirimlerini fark etmelerine yardımcı olmak, sesbirimlerin varlıklarını ve farklılıklarını keşfetmektir. İkinci amaç, çocukların kelimelerdeki sesbirimler ve alfabenin harfleri arasında “bağlantı” kurmalarına yardımcı olmaktır (Torgesen & Mathes, 2002, s.33). İyi bir ses bilgisi farkındalığı öğretimi, çocukların seslerin özelliğini, sayısını ve sırasını fark etmeyi öğrenmelerine ve alfabetik prensipleri keşfetmelerine yardım etmelidir.

Uygulama düzeyinde, sesbilgisel farkındalık müdahale eğitimlerinin üç genel çerçevede uygulandığı görülmektedir (Gillon, 2007, s.159) :

- Tüm çocuklarda erken okuma ve heceleme gelişiminin artırılması.
- Risk altındaki çocuklar veya erken okuma problemleri yaşayan çocuklar için sürekli okuma zorluğunun önlenmesi.

- Disleksi olduğu tespit edilen çocuklar dâhil, okuma ve heceleme zorluğu çeken büyük çocuklar ve ergenler için bir müdahale yöntemi olarak.

Ses bilgisi farkındalığı öğretimlerinin, sınıf ortamına nasıl etkili ve verimli bir şekilde aktarılacağını anlamak, okuma seviyesindeki farklılıkları azaltmak ve okuma başarısını artırmak için kritik bir önem taşımaktadır (Carson, Gillon & Boustead, 2013, s.148). Bundan dolayı sınıf ortamında verilen ses bilgisi farkındalığı öğretimi, öğrenci başarısı için bazı prensiplere uygun olarak yapılmalıdır (Chard & Osborn, 1998; Aktaran Chard & Dickson, 1999). Bu prensiplerin birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

- Ses bilgisi farkındalığı görevlerinin dilsel karmaşıklığı ve zorluk seviyesi giderek artmalıdır (Schmitz, 2011, s.26). Ses bilgisi farkındalığı öğretimi, kolay görevlerden (uyak) daha zor görevlere (ayırma ve birleştirme) doğru ilerlemelidir (Chard & Dickson, 1999; Torgesen & Mathes, 2002). Örneğin, çocukların bireysel ses dizlerini belirlemelerini yardımcı olmak için hazırlanan bir program genel dinleme etkinlikleri ile başlamaktadır. Ardından çocukların cümlelerdeki kelimelerden ve sonra kelimelerdeki hecelerden haber olmalarına yardımcı olacak etkinliklere geçmektedir. Çocukların anlama ek olarak kelimelerdeki seslere odaklanmalarına yardımcı olmak için hazırlanan başka bir program ise uyak etkinlikleri ile başlamaktadır (Torgesen & Mathes, 2002, s.34).
- İlk kez uygulanıyormuş gibi her etkinlik dikkatli tasarlanmalıdır (Chard & Dickson, 1999).
- Etkinlikler büyük birimlerden (kelime-hece-ilk ses-son ses) küçük birimlere (sesbirim) doğru ilerlemelidir (Chard & Dickson, 1999).
- Ses bilgisi farkındalığı öğretimi, hem analiz hem de sentez etkinlikleri içermelidir. Analiz etkinlikleri, çocukların bütün kelimeler içinde bireysel sesleri tanımlamasını gerektiren etkinliklerdir (Örneğin, “kuş kelimesi ile aynı sesle başlayan bazı kelimeleri söyle” “muz kelimesinin ilk sesi nedir?” “sarı kelimesini /s/ sesini atarak tekrar söyle”). Buna karşılık, sentez etkinlikleri ayrı ayrı sunulan sesbirimlerin birleştirilmesini içermektedir (“Bu seslerin birleşmesi ile oluşan kelimeyi söyle, / n / - / a / - / l ”). Sesbirimle ilgili bu tür becerilerin her ikisi de okumayı ve hecelemeyi öğrenmede önemlidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35). Bundan dolayı ses bilgisi farkındalığı programları hem sesbirim birleştirme hem de sesbirim ayırma görevlerini içermelidir (Schmitz, 2011, s.35).

- Sürekli sessizlerle (s/m/f) başlayan kelimeler seçilmelidir. Çünkü sürekli sessizler süreksiz sessizlerden (p/b/k) daha kolay telaffuz edilir. (Chard & Dickson, 1999).
- Sesleri kullanmada güçlük çeken erken okuyuculara yardım etmek için ek uygulamalar yapılmalıdır. Örneğin, sesleri temsil eden objeler (bloklar, resimler, küp) kullanılabilir (Chard & Dickson, 1999).
- Çoğu erken ses bilgisi farkındalığı etkinlikleri, yazı kullanılmadan öğretilmelidir (Chard & Dickson, 1999).
- Ses bilgisi farkındalığı öğretimleri genellikle yaşa uygun ve son derece ilgi çekici etkinlikler içermelidir. Dört yaşlarında uyak etkinliklerini içeren öğretimler yapılırken anaokul ve birinci sınıflarla ilk ses-son sesi ayırma-birleştirme, yaş ilerledikçe de sesbirim birleştirme-ayırma-atma etkinliklerine yer veren öğretimler yapılmalıdır (Chard & Dickson, 1999).
- Etkinlikler, çocukların birbirinden öğrenmelerine olanak sağlayan grupla uygulamaya uygun şekilde düzenlenmelidir (Yopp, 1992, s.702).
- Etkinlikler bireysel farklılıklara uygun hazırlanmalıdır. Öğretmen bireysel farklılıkları olan çocuklara karşı kesin hükümlerden kaçınılmalıdır (Yopp, 1992, s.702).
- Ses bilgisi farkındalığı öğretimleri pahalı olmayan ve zaman almayan etkinlikler içermelidir (Beauchat, vd., 2010, s.76).
- Ses bilgisi farkındalığı öğretimi, müfredatın düzenli bir parçası olmalıdır. Tüm sınıf öğretimi durumunda, ses bilgisi farkındalığı oluşturma etkinlikleri, yıl boyunca her gün 15-20 dakika boyunca gerçekleştirilmelidir. Bu faaliyetlere günlük odaklanma, düzensiz aralıklarla gerçekleşen katılımdan veya gündelik talimatlardan çok daha tutarlı bir ilerleme sağlayacaktır. Daha yoğun eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için, küçük grup veya bireysel dersler günlük olarak sağlanmalıdır. Örneğin, yoğun bir program, yaklaşık 12 hafta boyunca yarım saatlik oturumlarda her gün verilen küçük grup eğitimini içermelidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35). Ulusal Okuma Panel'inde (NRP, 2000) de anaokulu öğrencilerine birkaç materyal ve günlük 5-10 dakikalık etkinliklerle, 20 saat verilen ses bilgisi farkındalığı öğretiminin yeterliği olduğu belirtilmiştir (Beauchat, vd., 2010, s.76-77). Yani ses bilgisi farkındalığı öğretimleri, sık sık ve yoğun seanslar şeklinde sınıfta uygulanmalıdır.
- Ses bilgisi farkındalığı öğretimi, öğretmenler ve öğrenciler için eğlenceli olmalıdır (Torgesen & Mathes, 2002, s.36). Aşırı alıştırmadan ve ezberden kaçınılmalıdır

(Yopp, 1992, s.702) Sesbirim farkındalığı öğrencilerin her gün konuşma dillerini geliştirmelerine yardımcı olan birçok oyun, eğlence ve diğer etkinliklerin içine serpiştirilmelidir (Trehearne, Healy, Cantalini & Moore, 2003, s.127).

- Ses bilgisi farkındalığıta öğretimin ilk amacı çocukların kelimelerdeki bireysel sesleri fark etmelerine yardımcı olmak olduğundan, öğretmenler yavaş ve dikkatli konuşmalı ve sesleri doğru telaffuz etmelidir (Torgesen & Mathes, 2002, s.35).

2.2.5.1. Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretim Programları

Eğitimcilerin ses bilgisi farkındalığı üzerine yapılan araştırmaları fark etmesiyle, yazarlar ses bilgisi farkındalığı öğretimi için, sınıf ortamının gereksinimlerini karşılayacak şekilde programlar hazırlamışlardır. Bu programların bazıları, geniş bir şekilde değerlendirme ve test etme bölümlerini içermektedir (Lane vd., 2002, s.104).

İçerdikleri ses bilgisi farkındalığı görevleri, bileşenlerinin sırası, öğretim şekli ve programın süresi açısından birbirinden farklı çeşitli ses bilgisi farkındalığı programları bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar, bir ses bilgisi farkındalığı programının etkinliğine katkıda bulunan özellikleri, bileşenleri ve özellikleriyle ilgili olarak bazı ilkeler belirlemiştir (Schmitz, 2011, s.26). Gillon (2007, s.148-152), ses bilgisi farkındalığı programlarının etkili olması için, programları hazırlanırken ve uygularken dikkate alınması gereken ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

- Ses bilgisi farkındalığı öğretim programlarında, harf-ses eşleştirme öğretimi birlikte verilmeli ve sözlü dil ile yazılı dil arasındaki bağlantı ortaya konmalıdır.
- Okul çağındaki çocuklar için hazırlanacak programlar, sesbirim seviyesindeki becerilerin geliştirilmesi üzerine odaklanmalıdır.
- Ses bilgisi farkındalığı öğretim programı, bir beceride uzmanlaşma yaklaşımı veya bütünleşik/çoklu beceri yaklaşımından birini temel almalıdır. Öğretiminin verileceği grubun özellikleri, öğretim süresi, programın içine dâhil edilen beceriler ve bu becerilere ait görevler ile öğretimin verilen ve alan kişilerin motivasyonu gibi özelliklere bakılarak hangi yaklaşımın seçilmesi gerektiğine karar verilmelidir.

Araştırmalarda ses bilgisi farkındalığı müdahalesinde iki yaklaşım kullanılmıştır: Beceri ustalığı yaklaşımı ve çoklu beceri ya da bütünleşik yaklaşım. *Beceri ustalığı yaklaşımı*, çocuklar ustalaşana kadar (örneğin, hedef uyararlarda % 90 başarı elde eder), bir seferde sesbirim düzeyinde bir beceri (sesbirim birleştirme gibi) öğretir. Birinci yeteneğin ustalığını takiben, sesbirim ayırma gibi ikinci bir beceri ustalığına

kadar tanıtılır ve öğretilir. *Çoklu beceri veya bütünleşik yaklaşımında ise*, örneğin sesbirimleri ayırt etme, sesbirimleri birleştirme, sesbirimleri ayırma ve kullanma becerilerinin eşzamanlı olarak ele alındığı veya sesbirimsel olarak ele alınan çeşitli ses bilgisi farkındalığı görevlerinin bütünleştirilmesini içerir. Çocuklar, tek bir oturumda döngüsel şekilde, uyak tombala oyununu oynamak, aynı sesle başlayan kelimeleri sıralamak ve ilk önce parçalara ayrılan ve sonra bir araya getirilen kelimeleri seçmek gibi farklı ses bilgisi farkındalığı etkinliklerine katılabilirler.

- Ses bilgisi farkındalığını öğrenmede zorluk çeken öğrenciler için öğretim bireysel veya küçük gruplar şeklinde verilebilir.
- Daha yoğun bir ses bilgisi farkındalığı müdahalesinin ardından risk altındaki çocuklarda ses bilgisi farkındalığı ve okuryazarlık gelişimi izlemeye devam edilmelidir.
- Program uygulama aşamasında esnek olmalı ve bireysel ihtiyaçları karşılamalıdır. (Örneğin, bir sesbirim ayırma görevinde, daha zor becerileri yapabilen çocuklara sesbilgisel olarak daha karmaşık ve daha az bilinen bir kelime verilebilirken, daha geride olan bir çocuğa da basit bir sesbilgisel yapıya sahip tanıdık bir kelime verilmelidir.)
- Ses bilgisi farkındalığı programları, genel bir dil öğretimi sürecinden sonra uygulanırsa daha etkili olmaktadır. Ayres (1993), çocukların çok çeşitli konuşma ve yazılı dil deneyimlerine maruz bırakan öğretimin ardından uygulanan sesbilgisi farkındalık öğretiminin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda öğretmenler için yurt dışındaki araştırmalar temel alınarak hazırlanan bazı ses bilgisi farkındalığı programlarına ve kısa açıklamalarına yer verilmiştir. Bu programların, çoğu alan araştırmalarına dayalı olarak belirlenmiştir ve yurt dışındaki okullarda yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Schmitz, 2011, s.5).

Yurt Dışında Uygulanan Ses Bilgisi Farkındalık Programları

Sesler (Sounds Abound): Hugh Catts ve Tina Vartiainen tarafından 1993 yılında hazırlanmıştır. Anaokul ve birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir programdır. Konuşma seslerinin farkındalığı, uyak, ilk ses-son ses, ses ayırma-birleştirme ve kelimedeki sesleri değiştirme olmak üzere, eğlenceli etkinliklerin olduğu beş bölümden oluşmaktadır (Lane vd., 2002, s.107; Torgesen & Mathes, 2002, s.45).

Okuma İçin Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretimi (Phonological Awareness Training for Reading): Torgesen ve Bryant tarafından 1994 yılında hazırlanmıştır. Bu program, çocukların sesleri ayırma, birleştirme, okuma ve heceleme becerilerini geliştiren oyun ve etkinlikleri içermektedir. Seslerin telaffuzunu öğretilmesi ses kayıt cihazı ile yapılmaktadır (Lane vd., 2002, s.107).

Ses Bilgisi Farkındalığı El Kitabı (The Phonological Awareness Companion): The Wellington County Board of Education tarafından 1995 yılında geliştirilmiştir. Bu gerçekten tam gelişmiş bir müfredat materyalleri setinden ziyade anaokulundaki öğretmenlere yönelik önerilerin derlemesidir. Çocukları okumaya öğretmeye hazırlamak için altı öğrenme hedefini destekleyen öğretim önerileri ve kaynak materyalleri listeleri sağlamak üzere geliştirilmiştir. Kendi özel faaliyetlerini geliştirmenin yanında ses bilgisi farkındalığı becerilerinde geliştirmek isteyen öğretmenler için tasarlanmıştır. Program altı öğrenme çıktısı içermektedir: 1) Öğrenci, yazının anlamlı ve kuralları olduğunu bilir, 2) kelime farkındalığı, 3) hece farkındalığı 4), uyak farkındalığı 5) sesbirim farkındalığı becerilerini gösterir, 6) okuma ve yazmada ses farkındalığı ve harf bilgisini kullanır (Torgesen & Mathes, 2002, s.49).

Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretimi (Phonemic Awareness in Young Children): Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler tarafından 1997 yılında hazırlanmıştır. Bu program sesbilgisel farkındalığın öğretilmesi ve değerlendirilmesini sağlar (Lane vd., 2002, s.107). Ses bilgisi farkındalığının geliştirilmesinde, anaokulu sınıflarına ve akranlarının gerisinde kalan birinci sınıf öğrencilerine uygun, ses bilgisi farkındalığı konusunda eksiksiz ve organize bir programdır. Ingvar Lundberg tarafından geliştirilen bir programdan çevrilmiş ve alanyazında ses bilgisi farkındalığı öğretiminin erken ve en başarılı çalışmalarından birinde kullanılmıştır. Esasen, küçük çocuklarda ses bilgisi farkındalığı oluşturmak için büyük veya küçük gruplarla kullanılabilir, dinleme oyunları, uyak etkinlikleri, cümle-kelime etkinlikleri, hece etkinlikleri, sesbirim etkinlikleri ve harf etkinlikleri şeklinde dikkatlice sıralanmış bir oyun benzeri etkinlikler dizisidir. Tipik bir anaokulu sınıfında, program, okul yılının sekiz ayı boyunca günde 15-20 dakika sürede uygulanan yeterli sayıda etkinlikten oluşmaktadır (Torgesen & Mathes, 2002, s.41).

Ses Bilgisi Farkındalığı Kiti, Başlangıç ve Orta Düzey (The Phonological Awareness Kit, Beginning and Intermediate): Carolyn Robertson ve Wanda Salter tarafından 1995, 1997 yılında hazırlanmıştır. Ses bilgisi farkındalığı Kiti, ses bilgisi farkındalığı konusunda iki

sürümü olan bir öğretim programıdır. Başlangıç kiti, anaokulundan 2. sınıfa kadar, küçük grup veya tüm sınıf eğitimi için tasarlanmıştır; ara kit, sesbirim farkındalığı ve fonetik okuma becerileri kazanmakta zorluk çeken 3. - 8. sınıf çocuklarının, bireysel veya küçük grup eğitimi için uygundur. Her iki programda, sözlü dil etkinlikleriyle başlayan ve harf-ses eşleştirme ve fonetik okuma ve yazım etkinlikleriyle biten sesbirim farkındalığı etkinliklerini içermektedir. Hem başlangıç hem de ara kitler, amaçlanan yaş gruplarına uygun bir dizi öğretim etkinliği içerir. Bu programdaki etkinlikler, diğer programların bazılarında olduğu gibi oyun gibi gömülmez, ancak eğlenceli olmaları amaçlanır ve oyun içinde kullanım için kolayca uyarlanabilirler (Torgesen & Mathes, 2002, s.47).

Ses Başlangıcı: Sınıfta Ses Bilgisi Farkındalığı Öğretimi (Sound Start: Teaching Phonological Awareness in the Classroom): Orna Lenchner ve Blanche Podhajski tarafından 1997 yılında hazırlanmıştır. Birinci sınıf ve okul öncesi için uygun olan, uyak, hece ve sesbirim farkındalığını geliştiren etkinlikleri içermektedir. Programın sonunda çocukların kelimelerin ilk sesini temsil eden harfleri bulmalarına yönelik iki etkinlikte yer almaktadır (Torgesen & Mathes, 2002, s.43).

Lindamood Okuma, Heceleme ve Konuşma için Sesbirim Sıralama Programı (Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling, and Speech [LIPS]): Lindamood tarafından 1998 yılında hazırlanmıştır. LiPS, ses bilgisi farkındalığı gelişimlerinde problem olan öğrenciler için tasarlanmış yoğun müdahale programlarıdır. Bireysel ve grupta öğretim yoluyla öğrencilerin dikkatini sesbirimlerin motorsal artikülasyon özelliklerine çekerek farklı sesleri doğru algılamasını geliştirmek için; sesler objelerle temsil edilmiş ve isimleri tanımlanmıştır. Öğrencilere, sesleri söylerken ağzın nasıl bir şekil aldığı ve çeşitli ses tipleri arasındaki ayrım öğretilmiştir (Lane vd., 2002, s.107).

O'Connor Okuryazarlığa Doğru (Ladders to Literacy O'Connor): Notari-Syverson ve Vadasy tarafından 1998 yılında hazırlanmıştır. Bu okul öncesi ve anaokulu etkinlik kitabı, sesbilgisel farkındalığı, kelime gelişimi, ses-harf bilgisi gibi erken okuryazarlık etkinliklerini içermektedir. Program, gelişmekte olan çocukları destekleyen, öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim için gerekli şartları belirlemek amacıyla tasarlanmıştır (Lane vd., 2002, s.107).

Road to the Code: Ses Bilgisi Farkındalığı Geliştirmek İçin Erken Okuryazarlık Etkinlik Programı (Road to the Code: A Program of Early Literacy Activities to Develop Phonological Awareness): Blachman, Ball, Black ve Tangel, tarafından 2000 yılında

hazırlanmıştır. “Roud to the Code”, ses bilgisi farkındalığından harf bilgisine kadar olan etkinlikleri içermektedir. Programda, çocukların yazma ve okuma becerilerini uygulanmasına teşvik edecek beceriler aşamalı olarak verilmiştir (Lane vd., 2002, s.107).

Okuryazarlığa Geçiş (Stepping Stones to Literacy): Nelson, Cooper ve Gonzales tarafından 2004 yılında hazırlanmıştır. Okul öncesine yönelik bir ses bilgisi farkındalığı programıdır. Bu programda, uyak gibi basit becerilerden ayırma-birleştirme gibi daha karışık becerilere doğru ilerleyen ses bilgisi farkındalığı becerileri 25 derslik bireyselleştirilmiş öğretim ile öğrencilere kazandırılması planlanmıştır (Schmitz, 2011, s.38-39).

2.2.6. Ses Bilgisi Farkındalığı Becerilerinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme ve öğretimi/müdahaleyi ayrı bölümlere bölmek biraz yapaydır, çünkü ikisi de iç içe geçmiş süreçlerdir. Öğrencilerin becerilerinin değerlendirilmesi, öğretim uygulamalarını değiştirmeye ve düzenlemeye yarayan bir süreçtir. Ses bilgisi farkındalığının değerlendirmesinin temel amacı, çocukların konuşulan kelimelerin ses yapısı hakkındaki bilgilerinin okuma ve heceleme gelişimini nasıl etkileyebileceğini anlamaktır. Okuma ve yazmayı öğrenmeye çalışan çocuklar ve gençler için, sözlü ve yazılı dil becerilerinin derinlemesine değerlendirilmesinin bir parçasıdır. Ses bilgisi farkındalığını değerlendirmek, eğitimcilere ve ebeveynlere, çocuklarının yazılı kelimeleri çözmeyi, tanımayı ve kelimeleri hecelemeyi öğrenmelerine yardımcı olmak için sesbilgisel bilgileri kullanmak için gerekli temel becerilere sahip olup olmadıklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Everatt & Sadeghi, 2007, s.127).

Ses bilgisi farkındalığını değerlendirmek, temelde iki amaca hizmet eder: 1) Okuma becerisinin edilmesinin başlangıcında güçlük yaşayacak öğrencileri belirlemek. 2) Ses bilgisi farkındalığı öğretimi alan öğrencilerin gelişim süreçlerini gözlemlemektir. Güçlük yaşayan çocukları belirlemek için yapılan değerlendirmeler, gelecekteki okuma becerisinin güçlü bir belirleyicisi olmalı ve yüksek performansla düşük performansı ayırt etmelidir. Süreci gözlemlemek için kullanılan ölçümler, hassas değişimleri belirleyebilmeli ve alternatif formlara sahip olmalıdır (Kaminski & Good, 1996; Aktaran Chard & Dickson, 1999). Ses bilgisi farkındalığının gelişimini değerlendiren çeşitli yollar vardır. Hangi yöntemin kullanılacağına, çocukların sayısı, çocukların mevcut bilgilerinin seviyesi, zamana göre karar verilmelidir. Sesbilgisi farkındalığı değerlendirmede en çok bilgilendiren ve en güvenilir olduğu düşünülen yöntem, bireysel uygulanan testlerdir (Lane vd., 2002, s.103).

Çocukların ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendirmek için kullanılan farklı değerlendirme türleri vardı. Bu değerlendirme türleri, norm referanslı, kriter referanslı ve müfredat tabanlı yöntemler olarak sınıflandırılmıştır (Sodoro, Allinder & Rankin-Erickson, 2002, s.233).

1.Norm Refereanslı Testler (NRT): Bu testler, bireyin ses bilgisi farkındalığı performansının tipik olarak gelişen becerilere sahip daha geniş bir çocuk grubuyla karşılaştırılmasını sağlar. İyi yapılandırılmış, standartlaştırılmış ses bilgisi farkındalığı testleri, bir bireyin performansının normal bir popülasyondan nasıl önemli ölçüde farklı olduğunu belirlemeye yaramaktadır (Everatt & Sadeghi, 2007, s.128). Amaç bir çocuğu uygun bir normatif grupla karşılaştırmaktır. NRT'ler ek veya alternatif eğitimlerin uygunluğunun belirlenmesi için en uygun olanlardır ve genellikle güvenilirlik ve geçerlilik gibi teknik yeterliliği sağlamışlardır. Bazı durumlarda, çocuklar tarafından gösterilen belirli beceriler hakkında bilgi sağlarlar. Bununla birlikte, NRT'lerin başarıdaki küçük kazanımlara duyarlılığı yoktur ve öğretilen müfredatla eşleşmeyebilir, bu da sonuçları yorumlamayı zorlaştırır. NRT'ler ayrı ayrı veya gruplar halinde uygulanabilir (Sodoro, Allinder & Rankin-Erickson, 2002, s.233.) Ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendiren tanınmış NRT:

- Comprehensive Test of Phonological Processes (CTOPP; Wagner et al., 1999),
- Phonological Abilities Test (PAT-M; Muter et al., 1999),
- Phonological Awareness Test—Revised (PAT-R; Robertson & Salter, 1997),
- Test of Awareness of Language Segments (TALS; Sawyer, 1987),
- Test of Phonological Awareness (TOPA; Torgesen & Bryant, 1994), and
- Lindamood Auditory Conceptualization Test—Revised (LAC-R; Lindamood & Lindamood, 1979).

2.Kriter Referanslı Testler (KRT): Bu değerlendirmeler, çocukların belirli bir performans seviyesine ulaşp ulaşmadıklarını tespit etmek (normal bir popülasyondan farklı olup olmadıklarını belirlemek yerine) ve standartlaştırılmış test yapılarını kısıtlanmadan belirli ses bilgisi farkındalığı görevlerinin daha derinlemesine değerlendirilmesini kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Müdahale öncesi çocukların ses bilgisi farkındalığı yeteneklerini tanımlamada, müdahale hedeflerini belirleme ve müdahale etkinliğini değerlendirme konusunda faydalıdır. Bu değerlendirmelerin çoğu, uygulayıcılar tarafından sınıfta ve klinik uygulamalarda kullanılmaktadır (Everatt & Sadeghi, 2007, s.128).

Belirli becerilerdeki eksikleri teşhis etmek için tasarlanmışlardır ve bireysel olarak veya bir gruba verilebilirler. Bu tür bir değerlendirmenin bir avantajı, uygulayıcılara bir çocuğun ne yaptığı ve bir müfredat alanına göre bilmediği hakkında özel bilgiler sağlamasıdır. KRT'lerin NRT'ler üzerindeki bir avantajı, çocuğun belirli bir ses bilgisi farkındalığı becerisine sahip olup olmadığını ölçmesidir (Sodoro, Allinder & Rankin-Erickson, 2002, s.239). Ses bilgisi farkındalığıta kriter referanslı değerlendirmeler genellikle deneysel çalışmalarda kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır (Everatt & Sadeghi, 2007, s.128). Ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendiren tanınmış KRT'leri:

- Phonological Awareness Profile (Robertson & Salter, 1995),
- The Rhyming Test (Yopp, 1988), ve
- The Yopp–Singer Test of Phoneme Segmentation (Yopp, 1995).

Müfredat Temelli Testler (MTT): Ses bilgisi farkındalığı becerilerinin zayıf olduğu tespit edilen çocukların bu becerileri, yapılandırılmış ses bilgisi farkındalığı faaliyetlerini, zengin dil deneyimleri ve okuryazarlık eğitimi ile bütünleştiren bir müfredat ile hızla geliştirilebilir. Bu çocukların ses bilgisi farkındalığı gelişiminin düzenli olarak değerlendirilmesi, belli bir sınıf düzeyinde uygulanan bir ses bilgisi farkındalığı müfredatının (geniş bir okuma ve yazma deneyimlerine ek olarak), ses bilgisi farkındalığı becerilerini sesbirim düzeyinde geliştirmek için yeterli olup olmadığını belirlemek veya küçük grup/bireysel olarak daha yoğun bir öğretimin gerekli olup olmadığına karar vermek için gereklidir (Everatt & Sadeghi, 2007, s.136).

Üçüncü tür değerlendirme yaklaşımı, müfredat tabanlı değerlendirmedir. Bu değerlendirme türünü oluşturan öğeler ve içerik, öğrencilerin müfredat materyallerinden çıkarılır ve öğrencilerin belirli becerilerin kazanılmasına yönelik ilerlemesini tespit etmek için kullanılır. Müfredat-temelli değerlendirmeden elde edilen bilgiler öğretmenlere öğretim kararları vermede yardımcı olabilir ve öğretimin etkinliği hakkında geri bildirimde bulunabilir. Kapsamlı olarak geliştirilen ve araştırılan bir tür müfredat tabanlı değerlendirme, müfredat tabanlı ölçümdür. Sesbilgisel süreç becerilerinin değerlendirilmesinde MTT yaklaşımı bir sorunu tanımlamak, sorunu doğrulamak, çözümleri keşfetmek, çözümleri değerlendirmek ve problem çözmek için kullanılır (Sodoro, Allinder & Rankin-Erickson, 2002, s.250).

Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills –DIBELS (Kaminski & Good, 1998), ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendiren tanınmış MTT 'lerinden biridir. DIBELS

(www.dibels.uoregon.edu), küçük çocukların ses bilgisi farkındalığı ve diğer erken okuryazarlık becerisi alanlarındaki gelişimini izlemek için tasarlanmış kullanışlı bir standart değerlendirme setidir (Everatt & Sadeghi, 2007, s.136).

Ses bilgisi farkındalığını değerlendirme türlerine ve bunların değerlendirme amaçlarına ve bunları kimlerin kullanabileceğine ait bilgilerin özetine Tablo 11’ de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Ses Bilgisi Farkındalığı Değerlendirme Türleri

Ses Bilgisi Farkındalığı Becerilerini Değerlendirme Amacı	Değerlendirme Türü	Kimlerin Kullanacağı
<ul style="list-style-type: none"> •Sesbilgisel değerlendirmede hangi çocukların yaşatlarından anlamlı bir şekilde geri olduğunu belirlemek. •Özel eğitimin niteliklerini belirlemek. •Yapılacak araştırma müdahalesi için uygun katılımcıları belirlemek. •Ses bilgisi farkındalığı ile ilgili müdahale çalışmaları için bağımlı bir ölçü olarak kullanmak. 	<p>Norm referanslı testler: Bir çocuğu, bir örneklem grubuyla kıyaslar. Bu testler sesbilgisel duyarlılığa yönelik sadece bir beceriyi ölçebileceği (Test of Awareness of Language Segments [TALS; Sawyer, 1987]) gibi bir dizi beceriyi de ölçebilmektedir. (Comprehensive Test of Phonological Processes [CTOPP;Wagner et al., 1998])</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Bu testlerden alınan verileri çocukların sesbilgisel duyarlılık eğitimine ne kadar ihtiyacı olduğunu belirlemek isteyen okul psikologları, özel eğitim uzmanları, okuma uzmanları kullanılabilir. •Aynı zamanda sesbilgisel duyarlılık gelişimini ve sesbilgisel duyarlılığa yönelik eğitimin etkililiğini araştırmak isteyen araştırmacılar ve program geliştiricileri de yararlanabilir
<ul style="list-style-type: none"> •Bir çocuğun belirli bir ses bilgisi farkındalığı becerilerini ne kadar iyi bildiğini belirlemek •Hangi ses bilgisi farkındalığı becerilerinin öğretilmesi gerektiğini belirlemek •Belirli ses bilgisi farkındalığı becerilerindeki ilerlemeyi izlemek 	<p>Kriter referanslı bir testler: Bir çocuğun belirli sesbilgisel becerilere sahip olup olmadığını ölçer. Bu testler ticari olarak mevcut olabilir (Phonological Awareness Profile [Robertson and Salter, 1995]), bir müfredatın bir parçası (örneğin Adams ve diğerleri, 1998) veya öğretmenler araştırmacılar tarafından özel amaçlar için yapılan</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Çocuğun anaokulu veya 1. sınıf öğretmenleri, okuma uzmanları ve özel eğitim öğretmenleri gibi tam olarak hangi sesbilgisel becerilere sahip olduğunu ve bilmediğine karar vermede yer alan kişiler •Öğretimsel bir müdahalenin belirli ses bilgisi farkındalığı becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek isteyen öğretmenler veya araştırmacılar gibi kişiler
<ul style="list-style-type: none"> •Öğrencinin belirli bir ses bilgisi farkındalığı becerisi kazanmasında ilerleme oranını belirlemek •Sesbilgisel becerilerdeki akıcılığı belirlemek 	<p>Müfredat-temelli testler: (Dynamic Indicators of Early Literacy Skills” [DIBELS] gibi), birleştirme, ayırma ve ilk ses-son ses gibi temel ses bilgisi farkındalığı becerilerinin zaman içindeki ilerlemesini kaydeder. Ayrıca cevabın akıcılığı ve doğruluğu hakkında bilgi sağlar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Düşük sesbilgisel duyarlılık becerisi olan öğrencilerle çalışan ve eğitimde belli yönergelerin çalışıp çalışmadığına karar vermek isteyen okuma ve özel eğitim uzmanları, •Müfredattaki sesbilgisel duyarlılığa yönelik yönergelerin etkililiğini ölçmek isteyen okul öncesi öğretmenleri ve ilkökul birinci sınıf öğretmenleri, •Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan ve müdahale programlarının etkililiğini ölçmek isteyen araştırmacılar ve program uzmanları tarafından kullanılabilir

“Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools.” Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L., 2002, *Educational Psychology Review*, 14(3), s.234 kaynağından uyarlanmıştır.

Araştırmalarda, sesbilgisel farkındalığı ölçmek için özel uygulamalara yönelik geliştirilen çeşitli ölçme aracı kullanılmıştır. Sözde aynı yapıyı ölçen, çok sayıda görevler ile ilgili farklı

testler, maddeler ve puanlamalar üretilmiştir. Ses bilgisi farkındalığını değerlendirmek için geliştirilen testlerin en çok tartışılan konuları; 1) görevler arasında standartlaşmanın olmaması, 2) okuma gelişimin farklı süreçlerinde, çeşitli görevlerin göreceli yordayıcı olarak kullanılması, 3) uygulayıcı ve uygulan kişiler olarak belirlenmiştir (Rathvon, 2004, s.71).

Torgesen ve Mathes (2002, s.9), kullanacağımız en iyi ölçme aracını belirlerken, maliyete ek olarak aşağıdaki üç faktörü de göz önüne almamız gerektiğini ifade etmiştir.

- Zorluk derecesi, değerlendireceğiniz çocuklar için uygun mu?
- Yeterli ölçüm güvenilirliğine sahip mi?
- Okumanın gelişimini yordama gücü nedir?

2.2.6.1. Ses Bilgisi Farkındalığına Yönelik Yurt Dışında Geliştirilen Testler

Bruce Ses Birim Atma Testi (Bruce test of phoneme deletion): Bruce tarafından 1964 yılında anaokulu öğrencilerinin sesbirim atma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Üç heceli 30 kelimedenden oluşur. Öğrenciden söylenen sesin (baş-orta-son) çıkarılması ile geri kalan kısmı (kelimeyi) söylemesi istenir. 5:0-6:6 yaşındaki çocuklara bireysel olarak uygulanır ve 10 dakika uygulama süresi verilir (Chard & Dickson, 1999).

Lindamood İşitsel Kavramsallaştırma Testi (Lindamood Auditory Conceptualization Test: LAC): Lindamood ve Lindamood tarafından 1979 yılında geliştirilmiştir. Hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilen, bireysel, kapsamlı bir testtir. Geniş bir yaş aralığı üzerinde etkilidir. Ancak küçük çocukların oldukça zorlandığı bir testtir (Lane vd., 2002; s.106). Söylenen kelimedeki (anlamsız) seslerin sırasını ve sayısını karşılaştırmak ve konuşma seslerini ayırma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Testte, sesleri temsil eden renkli küpler kullanılarak söylenen kelimedeki kaç ses olduğunu belirlemeye (Ör: /t/ /ş/ /l/ söylenen sesleri renkli küplerle göstermeleri istenir ve çocuğun üç farklı renkte küp koymasını beklenir); söylenen sesleri, soldan sağa doğru sıralamaya (Ör: /k/ /e/ /k/ söylenen sesleri renkli küpler kullanarak sıralamaları istenir ve çocuğun aynı renk/farklı renk/aynı renk şeklinde küpleri sıralamasını beklenir), hece oluşturmaya ve sesleri kullanmaya yöneliktir (Ör: /i/ temsil eden bir küp koy, daha sonra /p/ sesini yerleştir ve oluşan kelimeyi göster. Çocuğun önce /i/ temsil eden bir küp koymasını daha sonra bu küpün sağına farklı renkte başka bir küp koymasını beklenir) (Rathvon, 2004, s.332-333).

Yopp ve Singer Ses Birim Ayırma Testi (The Yopp-Singer Test of phoneme segmentation) Yopp ve Singer tarafından 1995 yılında geliştirilen "Ses Birim ve Hece Sayma Testleri"dir.

Bu testlerde çocuğa, her biri en fazla 3 ses birimden oluşan bir dizi hece veya kelime sunulmaktadır. Çocuktan istenen, her bir hecedeki ses birim sayısını ya da her bir kelimedeki hece sayısını hem sözlü olarak hem de bir cetvel yardımıyla masaya vurarak ifade etmesidir (Aktan, 1996). Bireysel uygulanan, 5-10 dakika uygulama süresi olan ve toplam 22 madde içeren bir testtir (Chard & Dickson, 1999).

Erken Okuryazarlık Temel Becerileri Dinamik Göstergeleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills [DIBELS]): Kaminski ve Good tarafından 1996 yılında, anaokulu ve birinci sınıfta okuyan çocukların ses bilgisi farkındalık ve diğer okuma-yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimini izlemek ve taramak için tasarlanmıştır. Kelime ayırma ölçeklerinden biridir. 18 alt testten oluşur, her alt test iki veya üç sestten oluşan 10 kelime içerir. Bireysel uygulanır ve sürelidir. Öğrencilerin tepkilerine geri bildirim verilmez. Ölçekte doğru cevap verilen ses birimler puanlandırılır. Ör: top kelimesindeki /t/ söylerse 1 puan; /t/ /op/ derse 2 puan; /t/ /o/ /p/ derse üç puan verilir. (Chard & Dickson, 1999).

Ses Bilgisi Farkındalık Testi (Test of Phonological Awareness [TOPA]): Toregesen ve Bryant tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Konuşulan kelimenin ilk sesleri izole etme, belirleme becerisini ölçer. Okul öncesi ve ilkokulun ilk zamanlarında uygulanabilecek bir testtir (Lane vd., 2002, s.106). Formun 10 maddeden oluşan birinci bölümünde, kelimeleri temsil eden üç resim kartı gösterilir ve ilk sesleri aynı olan kelimeleri temsil eden resimleri eşleştirmeleri istenir. Formun 10 maddeden oluşan ikinci bölümünde ise kelimeleri temsil eden dört resim kartı gösterilir ve ilk sesi diğer üç kelimedenden farklı olan kelimeyi bulmaları istenir. Ölçek 6-10 çocuktan oluşan küçük gruplara uygulanır ve zaman sınırlaması yoktur (Chard & Dickson, 1999).

Ses Bilgisi Farkındalığı Testi (Phonological Awareness Test-Revised [PAT-R]): Robertson ve Salter tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Ses bilgisi farkındalığı ve fonemik okuma becerilerini ölçen kapsamlı bir ölçme aracıdır. Beş-on yaş arası çocuklara, bireysel uygulanan ve 40 dakika uygulama süresi olan bir testtir. PAT, uyak duyarlılığı, kelime ve heceleri ayırma, sesbirim farkındalığı, sesbirim farkındalığı (sesbirim ayırma, ayırt etme, atma, değiştirme ve birleştirme), harf-ses eşleştirme, sesbilgisel kod çözme (fonetik olarak anlamlı olmayan kelimeleri okuma yeteneği) ve devrik heceleme alt testlerinden oluşmaktadır (Torgesen & Mathes 2002, s.15).

Ses Bilgisi Farkındalık Tarama Testi (The Phonological Awareness Screening Test [PAST]): Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler tarafından 1998 yılında hazırlanmıştır. PAST, aynı

yazarlar tarafından hazırlanan anaokulu ve birinci sınıflar için hazırlanan Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programının bir parçasıdır. Ses bilgisi becerileri düşük olan birinci sınıf ve anaokulu öğrencilerini belirlemek amacıyla tasarlanmış, grup olarak uygulanan standartlaştırılmamış testleri içeren bir settir. Çeşitli resim kartları gösterilerek, çocukların uyaklı kelimelere karar verme, kelimedeki hece sayısını söyleme, kelimelerin ilk seslerini eşleştirme, kelime uzunlukları karşılaştırma ve ses-harf eşleştirmesi becerilerini ölçen alt testlerden oluşmaktadır (Rathvon, 2004, s.261-262).

Kapsamlı Fonolojik Gelişim Testi (Comprehensive Test of Phonological Process [CTOPP]): Ses bilgisi becerileri yaşlılarından geri kalan çocukları belirlemek, çocuğun güçlü ve zayıf yanlarına karar verebilmek ve gelişimini belirlemek amacıyla Wagner, Torgesen ve Rashotte tarafından 1999 yılında geliştirilmiştir. 5-6 ve 7-24 yaş grubundaki çocuklara bireysel olarak 30 dakikalık süre içinde uygulanmaktadır. Alt testleri yaş gruplarına göre değişmektedir. Test, son sesi düşürme, kelimeleri harmanlama, sesleri eşleştirme, ses birim yer değiştirme, hızlı isimlendirebilme olarak adlandırılmakta ve hızlı renk isimlendirebilme, hızlı nesne isimlendirebilme, hızlı harf isimlendirebilme gibi becerileri içermektedir (Sarı, 2012, s.30).

Ses Bilgisi Farkındalık Okuryazarlık Gelişimini Tarama Testi (Phonological Awareness Literacy Screening [PALS]): Justice, Invernizzi ve Meier tarafından 2002 yılında hazırlanan PALS, anaokuludan ve üçüncü sınıfa kadar çocukların gelişimlerini gözlemlemek ve erken okumanın değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla tasarlanmış kriter referanslı testleri içeren bir settir. PALS-PreK-PALS-K erken çocukluk dönemini için, PALS1-3 ise ilkokul birinci ve üçüncü sınıflar için olmak üzere üç versiyonu vardır. PALS-K testinde çocukların uyak farkındalığı (bireysel-grup), başlangıç sesini fark etme (bireysel-grup), harf bilgileri, harf-ses ilişkisi, heceleme, kelime tanıma düzeylerini ölçmektedir. PALS1-3 ise birinci sınıflar için, harf bilgileri, harf-ses ilişkisi, heceleme, kelime tanıma, kelimenin içeriğini kavrama ve akıcı okuma düzeyi; ikinci ve üçüncü sınıf için de harf bilgileri, heceleme, kelime tanıma, kelimenin içeriğini kavrama, akıcı okuma ve yazma düzeylerini ölçmektedir (Rathvon, 2004, s.250-251).

2.2.6.2. Ses Bilgisi Farkındalığına Yönelik Yurt İçinde Geliştirilen Testler

Fonolojik Duyarlılık Testi: Aktan tarafından 1996 yılında orijinali “Phonological Awareness Tests (Yopp,1988)” olan test Türkçeye uyarlanmıştır. Test; a) harf tanıma (büyük ve küçük harf tanıma), b) harf kullanma, c) kelime çözümlenme ve d) sesbilgisel duyarlılık (hece sayma, sesbirim sayma, ilk ses- son ses atma) olmak üzere 8 alt testlerinden oluşmaktadır. Bireysel olarak uygulanmaktadır.

Ses Bilgisi Farkındalığı Değerlendirme Formu: Karakelle tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Test, uyak tanıma, sesbirim silme, sesbirim birleştirme ve hece birleştirme olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta 10’ar madde olmak üzere, test toplamda 40 madde bulunmaktadır. Bireysel olarak uygulanmaktadır (Karakelle,1998).

Ankara Artikülasyon Testi (ATT): Ege, Acarlar ve Turan tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Araştırmalarında geliştirdikleri test ile 2-12 yaş arası çocukların Türkçedeki sesleri kazanımlarını ve kullanımlarını sistemli olarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. AAT bir resim isimlendirme testidir. 47 resimde isimlendirilen 53 kelime Türkçedeki tüm ünsüz sesler (fonemleri) beş ayrı pozisyonda (kelime başı, kelime sonu ve üç kelime içi pozisyon) test etmektedir (Karaman, 2013, s.63).

Fonolojik Farkındalık Testi: Karaman tarafından 2006 yılında, yurt dışında uygulanan testler içinde de bahsedilen Torgesen ve Bryant tarafından 1996 yılında geliştirilmiş olan “Ses Bilgisi Farkındalığı Testi” nin (The Test of Phonological Awareness) okul öncesi formunu Türkçeye uyarlanmıştır. Test, “aynı sesler ile başlayan ve farklı sesler ile başlayan kelimeleri bulmak” ve “harf-ses ilişkisi” olmak üzere iki bölümden oluşur. Birinci bölümde, aynı sesle başlayan kelimeleri bulma alt testinde 10; farklı sesle başlayan kelimeyi bulma alt testinde 10; ikinci bölümde 15 maddeden oluşmaktadır.

Ses Bilgisi Farkındalığı Becerisi Kontrol Listesi: Turan ve Gül tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Sesbilgisi farkındalığını değerlendirmek amacıyla hazırlanan teste üç bölümden oluşmaktadır. 1) Uyak becerileri bölümü; çocuklardan birbiri ile uyaklı olan kelimeleri eşleştirebilme, uyaklı olmayan kelimeyi ayırt edebilme, söylenen kelime ile uyaklı kelime söyleme uyaklı olan kelimeleri bellekte tutabilme ve uyaklı olan kelimeleri gruplayabilme alt testlerinden; 2) kelime farkındalığı bölümü; yetişkin tarafından okunan öyküde yarım bırakılan ad ve eylemleri tamamlayabilme; okunan hikâyeyi kişi, yer ve zaman bildirerek gramatik açıdan okutabilme, iki, üç, dört, beş ve altı kelimedenden oluşan cümlelerde yer alan kelime sayısını hesaplayabilme ve bir, iki ve üç heceli kelimeleri hecelerine ayırarak

hece sayısını hesaplayabilme alt testlerinden; 3) sesbirim farkındalığı bölümü; kelimelerin başlangıç seslerini söyleyebilme; kelimelerin bitiş kelimelerini söyleyebilme; sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme; kelimeleri sesbirimlerine ayırabilme tek heceli kelimenin başında, ortasında ve sonunda yer alan harfi söyleyebilme alt testlerinden oluşmaktadır (Turan & Akoğlu, 2011, s.68).

Fonolojik Farkındalık Ölçeği: Erdoğan'ın (2009) araştırmasında kullanılan ölçek Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin sese olan duyarlılıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte, a) cümlelerin kelimelerden oluştuğunu fark etme, b) kelimelerin uyaklı olabileceğini fark etme, c) kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, d) kelimelerin aynı sesle bitebileceğini fark etme ve e) kelimelerin hecelerden meydana geldiğini fark etme görevlerini içeren 5 alt boyut bulunmaktadır. Her alt boyutta 1, 2, 3 ve 4 heceli kelimelerden oluşan 7'şer madde bulunmaktadır. Test toplamda 35 maddeden oluşmaktadır (Erdoğan, 2009).

Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği: Büyüktaşkapu tarafından 2012 yılında uyarlanmıştır. Ölçek okul öncesi dönemdeki çocukların ve ilköğretim birinci kademe birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek için tasarlanmış ses sınıflandırma araştırmasıdır. Aynı sesle ve farklı başlayan resimlerin işaretlenmesinin istendiği, iki bölüm ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği: Sarı tarafından 2012 yılında, geliştirilmiştir. Çocukluk dönemi ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendirme amacıyla geliştirilen ölçek: a) iki kelimenin uyaklı olup olmadığına karar verebilme, b) kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, c) istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, d) bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, e) sesbirimlerini biraraya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, f) bir kelimeyi hecelere ayırabilme, g) bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, h) harfleri tanıma olmak üzere sekiz alt testen ve toplam 78 maddeden oluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı: Karaman tarafından 2013 yılında geliştirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçekte, a) ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendirme, b) yazı farkındalığı, c) öyküyü anlama, d) görselleri eşleştirme ve e) yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testlerine yer verilmiştir. "Ses bilgisi farkındalığı becerilerini değerlendirme" alt testi ise; aynı sesle başlayan sesleri eşleştirme, farklı sesle başlayan kelimeleri bulma, kelimelerin başlangıç

sesini söyleme, söylenen sesle başlayan kelime üretme, aynı sesle başlayan kelime üretme, uyaklı sesleri eşleştirme, hece ve sesleri birleştirme, hece ve sesleri atma becerilerini ölçen alt testlerden oluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık Testi (EROT): Kargın, Ergün, Büyüköztürk ve Güldenoğlu tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu beceriler açısından desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesi amacıyla yönelik hazırlanan sekiz alt testten oluşan bir değerlendirme aracıdır. Analiz öncesinde sekiz boyutlu olarak hazırlanan EROT'un, alıcı dilde kelime bilgisi, ifade edici dilde kelime bilgisi, genel isimlendirme ve işlev bilgisi alt testlerinin tek boyuttan; harf bilgisi alt testinin a) alıcı dilde harf bilgisi ve b) ifade edici dilde harf bilgisi olmak üzere iki boyuttan; ses bilgisel farkındalık alt testinin ise a) uyak farkındalığı, b) ilk sese göre eşleme, c) son sese göre eşleme, d) cümle ayırma, e) hece ayırma, f) hece birleştirme, g) ilk ses atma ve h) son ses atma olmak üzere sekiz boyuttan oluşmaktadır.

2.3.İlgili Araştırmalar

Ses bilgisi farkındalığı geliştirme amacıyla yurt dışında çok sayıda program hazırlanmış ve bu programların etkisini sınavan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Türkiye'de ses bilgisi farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan öğretim programlarının, ses bilgisi farkındalığı becerilerine ve erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini inceleyen sınırlı sayıda deneysel araştırma yapıldığı ve bunlarında okul öncesi (Bayraktar, 2013; Turan&Akoğlu, 2011) ve özel eğitim gerektiren (Akoğlu&Tutan,2012; Gül, 2006; Yücel, 2009) öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür.

Bu bölümde normal gelişim gösteren ilkökul birinci sınıftaki ve okulöncesi dönemdeki 5-6 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan, ses bilgisi farkındalık becerilerine yönelik hazırlanan öğretim programlarının, sesbilgisel farkındalık becerilerine ve erken okuryazarlık becerileri üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

Ball ve Blachman (1988) tarafından yapılan araştırmada, kelimeleri sesbirimlerine bölme becerisinin, harflerin isimleri ve seslerinin öğretilmesinin okul öncesi çocuklarının okuma ve heceleme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Amerika şehir merkezinde bulunan üç devlet okulundan 90 öğrenci (yaş ortalaması 5;7 ay) rastgele seçilmiş ve üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba, kelimeleri seslere ayırma, harflerin isimleri ile seslerini eşleştirme öğretimi

(sesbirim farkındalığı grubu) verilmiştir. İkinci gruba sadece harflerin isimleri ve sesleri (dil etkinlikleri grubu) öğretilmiştir. Üçüncü gruba da herhangi bir müdahalede (kontrol grubu) bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda sesbirim farkındalığı öğretimi verilen grupta erken okuma ve becerilerinde önemli bir gelişme görülürken, dil aktiviteleri grubu ve kontrol grubunda önemli bir gelişme olmamıştır.

Lundberg, Frost ve Petersen (1988) tarafından yapılan araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük 6 yaşındaki 235 Danimarkalı anaokulu öğrencisine, ses bilgisi farkındalık öğretim programı uygulanmıştır. Dinlemeye yönelik basit oyunlardan, ilk sesi ve son sesi benzeyen kelimeleri fark etme becerilerine yönelik hazırlanan çocuk şiirlerinden, çocuk hikâyelerinden, uyak üretme oyunlarından, cümleleri kelimelere, kelimeleri hecelere, heceleri de sesbirimlere ayırmayı öğreten etkinliklerden oluşan program tüm sınıfa her gün 15-20 dakikalık seanslar olarak 8 ay uygulanmıştır. Araştırma sonunda uygulanan programın, fonksiyonel dil becerileri (kelimeyi anlama ve sözel öğretimi anlama gibi) ve harf isimlerini öğrenme üzerine önemli bir etkisi olmadığı; ses bilgisi farkındalık görevlerinden, uyak görevleri, kelime ve hece manipüle etme görevleri üzerine önemli etkisi olduğu; genel olarak çocukların ses bilgisi farkındalıklarını geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca sesbirim farkındalığının okul öncesinde bir alfabetik yazı sisteminin edinmesini geliştirdiğini ve ses bilgisi farkındalığı ile okuma arasında nedensel bir ilişkinin var olduğunu da ortaya koymuştur.

Torgesen, Morgen ve Davis (1992) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan sözel dil öğretiminin, ses bilgisi farkındalığı ve kelime öğrenme yeteneği üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Birinci gruba hem kelimeyi seslerine ve hecelerine ayırma (analiz) hem de sesleri ve heceleri birleştirerek kelime oluşturma (sentez), ikinci gruba ise sadece sesleri ve heceleri birleştirme görevlerini (sentez) içeren öğretim verilmiş ve üçüncü gruba ise herhangi bir ses bilgisi farkındalık öğretimi içermeyen, kitap okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce ses bilgisi farkındalık testi yapılmış ve test puanı %15 ve 50 arasında olan 48 anaokulu öğrencisi ile araştırma yapılmıştır. 7-8 hafta boyunca haftada 3 kez, 20 dakikalık seanslar şeklinde, 3 veya 5 kişilik gruplar halinde öğretimler verilmiş ve öğretimler sonunda gruplara “ses birim ayırma”, “sesbirim birleştirme ve okuma testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, sesbirim ayırma görevinde, birinci deney grubunun (analiz+sentez) diğer iki gruba göre daha başarılı olduğu, sadece sesbirim birleştirme öğretiminin verildiği ikinci deney grubu (sentez) ile kontrol grubu arasında da

bir farkın olmadığı; sesbirim birleştirme görevinde ise her iki deney grubunda kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca yeni kelime öğretilen, birinci grubun (analiz+sentez), diğer iki gruba göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Ayres (1993) tarafından yapılan araştırmada, anaokulundaki (yaş aralığı 5) çocukların ses bilgisi farkındalığını geliştirecek üç farklı öğretim ortamı tasarlanmış ve bunların okuma becerileri üzerine olan etkisi incelenmiştir. Toplam 105 anaokulu ve birinci sınıf öğrencisi rastgele üç deney grubuna bölünmüştür. Ses bilgisi farkındalığının uyak, ses yenilemesi ve ayırma becerilerinin öğretimi üç deney grubuna farklı formlarda verilmiştir. 10 hafta boyunca her gün 20 dakikalık süre ile verilen öğretimde, uyaklarına göre kelimeleri sınıflandırma, ilk seslerine göre kelimeleri sınıflandırma, son seslerine göre kelimeleri sınıflandırma, sesler ve harfleri eşleştirme, yazılışları aynı uyaklı kelimeler seçme, aynı sesle ve aynı harfle başlayan kelimeler kullanma, aynı sesle ve aynı harfle biten kelimeler kullanma, başlangıç seslerini ayırabilme, son sesleri ayırabilme ve harfleri ayırabilme becerileri yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Kontrol grubuna ise, okumayı edinmenin önemli birleşeni olan ancak ses bilgisi farkındalığı ile açık bir ilişkisi olmayan hikâye haritalama ve tekrar anlatma öğretimleri uygulanırken; belirli bir ses bilgisi farkındalık öğretimi verilmemiştir. Ses bilgisi farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla, “Oddity Test (Bradley & Brvant, 1978), SupdIV Initial Consonant (Stanovich vd., 1984), Yopp-Sinaer Phonemic Segmentation Test (Yopp, 1989), Invented Spelling Test (Mann, Tobin & Wilson, 1987)” ölçme araçları ve ses bilgisi farkındalığı ile okuma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da “Word Test (Clay, 1979), The California Achievement Test (CAT/51 Level 11. Form A , 1992)” ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan özel ses bilgisi öğretim ortamlarının üç deney grubundaki çocukların ses bilgisi farkındalık düzeylerini artırdığı ve kontrol grubu ile arasında deney grubunun lehine önemli bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca ses bilgisi farkındalığı ile okuma başarısı ve okumayı edinme arasında da önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Brady, Fowler, Stone ve Winbury (1994) yaptıkları araştırmada, ses bilgisi farkındalık öğretiminin, okumayı öğrenme başarısına, çocukların bilişsel ve dilsel becerilerine ve ses bilgisi farkındalık becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, şehir merkezinde bulunan dört anaokulundaki 61 anaokulu öğrencisi ile yürütülmüştür. Rastgele seçilen, iki anaokulundaki 24 öğrenci deney grubu, diğer iki anaokulundaki 37 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna, araştırmacılar tarafından hazırlanan, 18 hafta süren ses

bilgisi farkındalık öğretimi uygulanırken, kontrol grubuna ise sadece mevcut program uygulanmıştır. Öğretimler 18 hafta boyunca, haftada üç gün 20 dakika süren etkinlikler ile verilmiştir. Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı üç aşamadan oluşmuştur. Dört hafta süren birinci aşamada, a) *uyak* (tekerleme, uyak eşleştirme, bilmece, kulak oyunları, kısa ölçüsüz şiirler etkinleri), b) *ayırma* (cümleleri, kelime gruplarını ve kelimeleri daha küçük birimlere bölme, kelimeler hecelerine ayırma ve hece silme etkinlikleri), c) kategorize (dört kelime arasından benzer olmayanı ayırma etkinliği) d) belirleme (verilen hecenin kelime içindeki yerini bulma etkinliği) etkinliklerine yer verilmiştir. Altı hafta süren ikinci aşamada, ses eşleştirme (balık/panda-balta), sesi ayırma, sesleri kategorize etme, ses silme, sesi tanıma etkinliklerine yer verilmiştir. 8 hafta süren üçüncü aşamada ise iki ve üç sestem oluşan kelime ve heceler analiz edilmiştir. Ses ayırma ve silme oyunlarında yer verilmiştir. Ses bilgisi farkındalık öğretiminin, bilişsel becerilere (alıcı dil- kelime dağarcığı ve sözel olmayan kavram bilgisi) olan etkisini belirlemek amacıyla, “Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) ve Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)” testleri; akademik başarıya (okuma ve hecelemedeki başarıları, kelime ve harf bilgisi) olan etkisini belirlemek amacıyla “Forms G (fall testing) and H (spring testing) of the Woodcock Reading Mastery Tests-Revised (Woodcock 1986) Testi”; ses bilgisi farkındalık becerilerine (uyak üretme, ses ayırma, ses silme) etkisi belirlemek amacıyla, “Stanovich, Cunningham ve Cramer (1984); Yopp (1988) kullandığı uyak etkinleri, Yopp’un (1988) sesleri ayırma-izole etme becerisini ölçmekte kullandığı SEG ölçme aracı ve Rosner and Simon’un (1971) ses ve hece silme becerilerini ölçen Auditory Analysis Testi” kullanılmıştır. Analizler sonunda, deney ve kontrol grubunun bilişsel, akademik ve ses bilgisi becerileri son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak deney grubunun son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Verilen öğretimin kelime bilgisine, okumaya ve ses bilgisi farkındalık becerilerine olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Brennan ve Ireson’un (1997) tarafından yapılan araştırmada, verilen ses bilgisi farkındalık öğretiminin, kelime okuma, kelime bilgisi (alıcı dil-kelime hazinesi), ses bilgisi farkındalık becerileri, harf bilgisi ve matematiksel beceriler üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, Londra’daki Amerikan okullarında okuyan 4:10–6:1 yaşları arasındaki 38 öğrenci ile yürütülmüştür. Rastgele seçilen, 12 çocuktan oluşan bir sınıf deney grubu olarak belirlenmiş ve ses bilgisi farkındalık oyunlarını içeren öğretim programı uygulamıştır. Rastgele iki paralel sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiş; 14 çocuktan oluşan birinci kontrol grubuna Adams, Johnson ve Connors (1980) tarafından geliştirilen “The Success in Kindergarten

Reading and Writing Program” adlı okuma yazma programı, 12 çocuktan oluşan ikinci kontrol grubuna ise mevcut uygulamada olan program uygulanmıştır. Deney grubuna, Frost ve Lonnegard (1995) tarafından önerilen üst dil oyunlarını içeren öğretim programı üç ay boyunca düzenli olarak her gün 20 dakika uygulanmıştır. Uygulanan bu öğretim programının ilk adımında dinleme ve ses oyunlarına, ikinci adımda uyak oyunlarına (tekerlemelere, uyaklı hikâyeler ve uyak üretmen oyunları), üçüncü adımda cümle ve kelime etkinliklerine ve oyunlarına, dördüncü adımda ikinci ayın sonlarına doğru hece oyunlarına (isimlerinin hece sayısı kadar alkış, hece tonlama oyunları), dördüncü adımda üçüncü ayın ortalarında sesler tanıtılmış, seslerin kelime içindeki farklı pozisyonları ile ilgili sesbirim etkinliklerine ve oyunlarına yer verilmiştir. Ses bilgisi farkındalık öğretiminin, kelime okuma becerisine etkisini belirlemek amacıyla “The Schonell Word Reading Test (Schonell 1955)”, kelime bilgisine (alıcı dil) etkisini belirlemek amacıyla “The Iowa Tests of Basic Skills (ITBS) Vocabulary Test (Hieronymus vd. 1979)”, ses bilgisi farkındalık becerisine etkisini belirlemek için yedi alt testten (uyak, cümleyi kelimeye ayırma, hece birleştirme, hece ayırma, ilk ses silme, ses birim ayırma ve ses birim birleştirme) oluşan Lundberg’in “The Metaphonological Tests” nin bir benzeri olan bir test, harf bilgisi ve okuma becerisi için de araştırmacılar tarafından geliştirilen test ve matematik becerilerine etkisini belirlemek içinde “Maths Their Way Summary Newsletter (Garland, 1990)”dan alınan test kullanılmıştır. Deney grubu ile birinci kontrol grubu arasında, kelime ayırma, hece ayırma, sesbirim ayırma, ilk sesi silme ve sesbirim birleştirme becerilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, uyak ve hece birleştirme, kelime okuma ve heceleme becerilerine göre ise anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun tüm becerilerde, ikinci kontrol grubuna göre anlamlı şekilde daha başarılı olduğu görülmüştür.

Qi ve O'Connor (2000) tarafından yapılan araştırmada, iki farklı ses bilgisi farkındalık öğretiminin okuma ve heceleme becerilerinin kazanımına etkisi incelenmiştir. Birinci ses bilgisi farkındalık öğretiminde harf-ses çözümlemesi, ses bilgisi farkındalık becerilerinden verilen üç sesbirimini birleştirme ve üç sesli kelimeri sesbirimlerine ayırma becerilerine yönelik etkinlikler; ikinci ses bilgisi farkındalık öğretiminde ise uyak ve ilk sesi tanıma becerilerin yönelik etkinlikler temele alınmıştır. Her iki öğretiminde, 10 hafta süreyle haftada iki kez küçük gruplar halinde 20-30’ar dakika verilmiştir. Araştırma sonunda her iki grubunda ses bilgisi farkındalık (ayırma, birleştirme, uyak üretme, hece silme, ilk ses tanıma, ses tekrarı), hızlı harf isimlendirme, okuma, heceleme becerilerinin ve kelime bilgislerinin geliştirdiği ve her iki öğretim arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar ve Haris (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemki 5-6 yaş aralığındaki öğrencilere paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleriyle verilen ses bilgisi farkındalık öğretimin etkisi incelenmiştir. Yedi hafta boyunca süren araştırmada, öğrencilere kelimelerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme, kelimelerin aynı sesle bitebileceğini fark etme ve kelimedeki heceleri ve sesleri ayırma görevleriyle ilgili öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde yapılacak paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleriyle ses bilgisi farkındalığın öğretilebileceği görölmüştür.

Biwer (2002) tarafından yapılan araştırmada, üç farklı sesbirim farkındalık öğretim programının etkisi incelenmiş ve bu üç programın okumaya hazırlık becerilerine etkisi belirlenmiştir. Araştırma yaşları 5 ve 6 olan anaokulu öğrencisi ile yürütölmüştür. Üç deney grubu iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci deney grubuna Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler (1998) tarafından geliştirilen “Phonemic Awareness in Young Children” öğretim programı, ikinci deney grubuna Torgesen ve Bryant (1994) tarafından geliştirilen “The Phonological Awareness Training for Reading (PATR)” öğretim programı, üçüncü deney grubuna O’Connor, Notari-Syverson, ve Reproduced with Vadasy (1996) tarafından geliştirilen “Ladders to Literacy: A Kindergarten Activity Book”öğretim programı altı hafta boyunca haftada beş gün 30 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Ön test ve son testte ses bilgisi farkındalık becerilerini ve akıcı harf isimlendirme becerilerini ölçmek için DIBELS “Letter Naming Fluency (LNF)” ve “Phoneme Segmentation Fluency (PSF)” alt tesleri; okumaya hazırlık becerilerini ölçmek için “The Metropolitan Readiness Tests (MRT) (Nurss ve McGauvran, 1986)” ölçme aracı kullanılmıştır. Üç programında harf isimlendirme becerisi üzerine önemli bir etkisi olmadığı, üç programında ses bilgisi farkındalık becerilerine önemli bir etkisi olduğu fakat PATR ve Primeaux programlarını ses bilgisi farkındalık becerilere etkisinin Adams’ın programından daha fazla olduğu görölmüştür.

Bjarnadóttir (2003) tarafından yapılan araştırmada, Ingvar Lundberg teorisini temel alan bir ses bilgisi farkındalık programının ses bilgisi farkındalık becerilerine ve okuma becerilerini edinme üzerine bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim 1. sınıfa giden 5 yaşındaki 160 İzlandalı öğrenci ile yürütölmüştür. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubuna ayrılmış, deney grubuna hem Lundberg teorisini temel alan bir öğretim programı hem de geleneksel öğretim programı uygulanarak; kontrol grubuna da sadece geleneksel program uygulanarak deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda ses bilgisi farkındalığının öğretilebilen bir beceri olduğu ortaya konulmuş. Araştırmada ortaya konan

bulgulardan biri de erkek çocuklarının Lundberg'in teorisini temel alan öğretimden daha çok yararlandıklarıdır. Okul öncesi dönemdeki harf bilgisinin ilkokuldaki okuma becerileri başarısındaki en güçlü yordayıcısı olduğu da araştırmmanın bir diğer önemli sonucudur.

Castiglioni-Spalten ve Ehri (2003) tarafından yapılan araştırmada, anaokulu öğrencilerine seslerin söylenme şekilleri izletilerek veya küp değiştirme yöntemiyle kelimeleri seslere ayırmayı öğretmenin, okuma ve heceleme becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma yaşları 5 ve 6 olan 45 anaokulu öğrencisi ile yürütülmüştür. İki deney grubu bir kontrol oluşturulmuştur. Birinci deney grubuna, kelimelerin söyleniş şekillerini tanıtan, sesler söylediğinde oluşan ağız hareketlerini gösteren resimler gösterilerek; ikinci deney grubuna ise sesleri temsil eden küpler yerleştirilerek sesleri ayırma öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise özel bir program uygulanmamıştır. Her iki öğretiminde sesbirim farkındalığını geliştirdiği ayrıca artikülasyon öğretiminin öğrencilerin kelime okuma, kelime yazma ve bu kelimeleri hafızada tutma becerisini de geliştirdiği görülmüştür. Her iki yöntemde de kelimeleri seslere ayırma becerilerinin öğretilmesinin okuma ve heceleme becerileri için yararlı olduğu bulunmuştur.

Nancollis, Lawrie ve Dodd (2005) tarafından yapılan araştırmada, uyak ve hece farkındalığına odaklanan ses bilgisi farkındalık öğretiminin, 2 yıl sonraki ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimine ve okuma becerisinin kazanılması üzerine etkisi incelenmiştir. Bir deney grubu bir kontrol oluşturulmuştur. Deney grubuna, dokuz hafta boyunca uyak ve hece farkındalığına odaklanan ses bilgisi farkındalık etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise özel bir program uygulanmamıştır. İki yıl sonra deney grubunun ses bilgisi farkındalık performanslarının kontrol grubundan daha iyi olduğu ancak okuma performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu ses bilgisi farkındalık öğretimlerinin, okuma performansına uzun dönemli fayda sağlamada yeterli olmadığını ortaya koymuştur.

Casalis ve Colé (2009) tarafından yapılan araştırmada ses bilgisi farkındalığı ve morfolojik farkındalık arasındaki ilişki ve bunların ayrı ayrı birinci sınıf öğrencilerinin okumayı öğrenme üzerine etkisi incelenmiştir. 1. deney grubuna ses bilgisi farkındalık programı, 2. deney grubuna morfolojik farkındalık programı uygulanmış ve kontrol grubuna ise herhangi bir öğretim programı uygulanmamıştır. Lecocq'nın (1991, 1993) ses bilgisi farkındalık programı kullanılmıştır. Büyük birimlerden küçük birimlere doğru ilerleyen ses bilgisi süreçlerine yer verilmiştir. Örneğin, ilk seanslarda cümleyi oluşturan kelimeleri ayırma

etkinliği daha sonra kelimeleri hecelere, hecelerde seslere ayırma etkinliklerine yer verilmiştir. Program 30 dakikalık 20 seanstan oluşmaktadır. Her bir seans belirli bir işlevi (cümleyi kendini oluşturan kelimelere ayırma, sesleri kategorize etme, en son seanslarda tek heceli kelimeleri seslerine ayırma ve sesleri birleştirerek tek heceli kelimeler oluşturma, keliemedeki ses sayısını hesaplama gibi) ve belirli bir amacı (heceleri birleştirerek anlama ulaşmada çocuğa yardım, kelimelere fonetik açıdan dikkat etmelerine yardım etme gibi) temel almıştır. Grupların ön test-son test puanalarını hesaplamak amacıyla, ses bilgisi farkındalık testi (hece silme testi; ilk ses silme testi, farklı sesle başlayan kelimeyi bulma testi); Légé ve Dague'nın (1974) kelime testi; sözel olmayan bilişsel testler, Lecocq'ın (ECOSSE, 1996) sözdizimsel anlam testi; morfolojik farkındalık testi ve Pasquier'in (TLCP, 1979) okuma ve heceleme alt testleri kullanılmıştır. Kelime bilgisi, harf bilgisi, hece atma testi, ön test- son test puanlarında önemli gelişmeler olduğu ancak gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Sesbirim silme, farklı sesli olan kelimeleri bulma testi, ön test-son test puanlarında önemli gelişmeler olduğu ve gruplar arasında ses bilgisi farkındalık öğretimi alan grubun lehine farklılıklar olduğu bulunmuştur (ön test-son test fark puanı $P > M > C$). Morfolojik farkındalığın ses bilgisi farkındalığını geliştirdiği ancak sesleri kullanma üzerine bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ses bilgisi farkındalığı morphem ayırmaya becerisine yardım ettiği fakat karmaşık kelimeler yapma becerisi üzerine bir etkisi olmadığı görülmüştür. Morfolojik farkındalık programının okul öncesinde okuma üzerinde bir etkisi olmasına rağmen birinci sınıfta belirgin bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ses bilgisi farkındalık öğretiminin ise okuma üzerine belirli bir pozitif etkisinin olduğu bulunmuştur.

Boyer (2010) tarafından yapılan araştırmada, okumanın başlangıcında iki farklı sesbirim farkındalık öğretim programının etkisi incelenmiştir. Bu araştırma, 4;1-5;8 aylardaki 60 çocuk ile yürütülmüştür. Birinci deney grubuna (LO) harf ses eşleşmesi ve kelimeyi oluşturan sesleri ayırma ile ilgili öğretimler; ikinci deney grubuna (LPA) harf ses eşleşmesi ve kelimeyi oluşturan sesleri ayırma ve seslerin artikülasyon şekilleri ile ilgili öğretimler verilmiştir. Kontrol grubuna ise sesbirim farkındalığı ile ilgili hiçbir öğretim yapılmamıştır. Bu öğretimler 20-30 dakika süren altı oturumda verilmiştir. Sesbirimleri ayırma, heceleme ve harf ses eşleştirme becerilerinin son test puanları incelendiğinde her iki deney grubunun da kontrol grubundan daha yüksek puan aldığı yani her iki öğretim programının da etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca LPA grubunun sesbirim ayırma becerilerinin son test puanı önemli derece LO grubundan daha yüksek çıkmıştır. Bu da sesbirim ayırma becerisi üzerine verilen artikülasyon öğretimini, harf öğretiminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Buckstein (2010) tarafından yapılan araştırmada, uyak eğitimleri ile ses bilgisi farklılığı ve okuma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiş ve uyak eğitimlerinin bu beceriler üzerine olan etkisi incelenmiştir. Bu araştırma 18 anaokuluna giden 5;2-6;0 aylardaki çocuk ile yürütölmüştür. Çalışma grubu deney (9) ve kontrol (9) diye ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna formal öğretim birlikte uyak öğretimi verilirken, kontrol grubuna sadece formal öğretim verilmiştir. Ön test ve son testte “Phonological Awareness Test (PAT)” ölçme aracı kullanılmıştır Her iki grubunda ön test-son test puanları karşılaştırıldığında; uyak becerilerinde önemli bir gelişme olmadığı, ses bilgisi farkındalık becerilerinde gelişme olduğu ancak anlamlı olmadığı, okuma becerilerinde ise anlamlı gelişme olduğu bulunmuştur. Yani uyak öğretiminin okuma başarısını önemli derecede etkilerken ses bilgisi farkındalık becerileri üzerine daha az etkili olduğu ve uyak becerileri üzerinde de herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Turan ve Akoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde verilen ses bilgisi farkındalık öğretiminin çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimine olan etkisi ile, bu öğretimin artikölasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine olan katkısı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, okul öncesi eğitim alan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş arasında toplam yirmi dokuz çocuk oluşturmuştur. Deney grubu ile yapılan araştırmalar için araştırmacılar tarafından oluşturulan “Ses Bilgisi Farkındalık Becerileri Eğitim Programı” uygulanmıştır. Program, beş alt basamaktan oluşan “uyak becerisi”; dört alt basamaktan oluşan “sözcük farkındalığı becerisi”; dört alt basamaktan oluşan “hece farkındalığı becerisi” ve iki alt basamaktan oluşan “ses birim farkındalığı becerisini” içermektedir. Ses bilgisi farkındalık becerileri eğitim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimsel sırası göz önünde bulundurulmuş ve program her biri ses bilgisi farkındalık becerilerinin alt basamaklarını içeren toplam 15 oturumdan oluşmuştur. Araştırmanın ön test ve son test aşamalarında “Ankara Artikölasyon Testi”, “İşitsel Ayırt Etme Testi” ve “Ses bilgisi Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi” (SFKL) ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ses bilgisi farkındalık becerileri eğitiminin, ses bilgisi farkındalık (uyak farkındalığı, kelime farkındalığı, ses birim farkındalığı) becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar (2013) yaptığı araştırmada, okumaya-yazmaya hazırlık eğitim programının, çocukların yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma anasınıfına devam eden 6 yaşındaki toplam 59 çocuk ile yürütölmüştür. Araştırmada, deney grubundaki çocuklara 9 haftalık süreçte Okuma-Yazmaya

Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP) uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise, ön test uygulandıktan sonra 9 haftalık süreçte hiçbir işlem yapılmamış ve bu süre sonunda son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar ilkokula başladıklarında uygulanan OYHEP'nin etkililiğini tespit etmek amacıyla; ilkokulun I. Döneminin başında ve dönemin ortasında ise izleme amacıyla testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır. Çocukların ses farkındalığı belirlenirken Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilen "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara verilen okuma-yazmaya hazırlık eğitiminin çocukların "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" toplam puan ortalamaları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların "Fonolojik Farkındalık Testi" sözcük sayma, uyak, aynı sesle başlama, hece sayma ve aynı sesle bitiş alt boyutlarında izleme test puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların "Fonolojik Farkındalık Testi" sözcük sayma, uyak, aynı sesle başlama, hece sayma ve aynı sesle bitiş alt boyutlarında izleme test puanlarının kontrol grubundaki çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca programın okuma-yazma ve okuduğunu anlama gelişimini olumlu etkilediği görülmüştür.

Callcott, Hammond ve Hill (2014) tarafından yapılan araştırmada ses bilgisi farkındalığı ile birlikte uygulanan hareket programının etkisi incelenmiştir. Araştırma beş yaşındaki 400 anaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Seçkisiz yolla seçilen dört grup oluşturulmuştur. 1. gruba hem ses bilgisi farkındalık programı (Let's decode) hem de hareket programı; 2. gruba ses bilgisi farkındalık programı (Let's decode); 3. gruba hareket programı; 4. gruba (kontrol grubu) ayrıca hiçbir program uygulanmamıştır. Ritim, kelime kavramı, birleştirme, sesleri ayırma, kelime çözümlene gibi işitsel analizleri içeren ses bilgisi farkındalık programı hergün 15 dakika uygulanmıştır. Ses bilgisi farkındalık becerileri değerlendirmek için; The Test of Phonological Awareness ([TOPA]uyak ve ses ayırma farkındalığına) (Torgesen, 1994); The Developmental Spelling Test (DST) (Tangel & Blachman 1995); The Spelling subtest of the Wide Range Achievement Test Revised (WRAT-R) testleri; fiziksel hareketlerini değerlendirmek içinde Movement ABC-2 (2007) testi kullanılmıştır. Grupların DST, WRAT-R ve Movement ABC-2 ön test-son test fark puanları incelendiğinde en yüksek puanın ses bilgisi farkındalık ve hareket etkinliklerinin birlikte verildiği gruba; en düşük puanın ise kontrol grubuna ait olduğu görülmüştür. Grupların TOPA ön test-son test fark

puanları incelendiğinde ise en yüksek puanın ses bilgisi farkındalık programı uygulanan grup olduğu ve en düşük puanın yine kontrol grubuna ait olduğu belirlenmiştir. Genel olarak; ses bilgisi farkındalığı ve hareket programının ayrı ayrı değilde birlikte verilmesinin daha etkili olduğu görülmüştür.

Değerlendirme: Bu bölümde, ses bilgisi farkındalık becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan öğretim programlarının, ses bilgisi farkındalığına ve okuma becerisi üzerine olan etkisini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalara bakıldığında ses bilgisi farkındalığı ile ilgili alanyazında 1970'lerden günümüze pek çok araştırmaya yer verilirken; Türkiye'de sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalar, özellikle ses bilgisi farkındalık becerisinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim etkinliklerinin, çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimine ve gelecekteki okuma başarısına etkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda, okuma becerisinin kazanılmasında ve gelişmesinde ses bilgisi farkındalık becerilerinin önemi vurgulanmıştır.

Taranan araştırmalarda uygulanan ses bilgisi farkındalık öğretim programları incelendiğinde, bu programların genelde kolaydan zora doğru ilerlediği ve mevcut okuma programını destekleyici şekilde 15-20 dakikalık seanslar şeklinde 2-8 ay boyunca sürekli şekilde, 4-6 yaş arasındaki anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerine uygulandığı görülmüştür. Ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının genellikle dinleme etkinlikleri ile başladığı, uyak farkındalığı, cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı etkinlikleri şeklinde devam ettiği ve en son aşamada sesbirim farkındalığına yönelik etkinliklere yer verildiği görülmüştür (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Brennan & Ireson, 1997). Bu programların bir kısmı bütün sınıfa (Lundberg vd., 1988), bir kısmı ise bireysel ve küçük gruplara (Torgesen, Morgan & Davis, 1992) uygulanmıştır. Buckstein'in (2010) yaptığı araştırmada da uyak öğretiminin okuma başarısını önemli derecede etkilerken ses bilgisi farkındalık becerileri üzerine daha az etkili olduğu ve uyak becerileri üzerinde de herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırmalarda uygulanan ses bilgisi farkındalık öğretimlerinin genelde sesbirimleri fark etme, sesbirim birleştirme, sesbirim ayırma etkinliklerine ve sesbirim ile harf bilgisini kaynaştırma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Araştırmalar özellikle okumanın öğrenilmesinde, sesbirim düzeyindeki becerilerin gelişimine yoğunlaşmıştır. Sesbirim düzeyindeki etkinliklerin hem ayırma (çözümleme) hem de birleştirme etkinliklerini içermesi gerektiği belirtilmiştir. Her iki etkinliğinde ayrı ayrı okuma ve hecelemeyi geliştirdiği ancak birlikte verildiğinde okuma ve heceleme becerilerinin daha

fazla geliştirdiği görülmüştür. Sadece sesbirim birleştirme ğretimi verilen çocukların sesbirim ayırma becerilerinde yetersiz olduğu bulunmuştur (Torgesen, Morgen & Davis, 1992). Qi ve O'Connor (2000) da yaptığı araştırmada ses birim ayırma, birleştirme ve harf-ses çözümlleme etkinliklerinin yer aldığı ğretim ile uyak farkındalığı ve ilk ses tanıma etkinliklerin yer aldığı öğretimin, ses bilgisi farkındalık becerileri üzerine etkisini karşılaştırmış, her iki ğretiminde ses bilgisi (ayırma, birleştirme, uyak üretme, hece silme, ilk ses tanıma, ses tekrarı), hızlı harf isimlendirme, okuma, heceleme becerilerini ve kelime bilgisini geliştirdiği ve her iki ğretim arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları, okul öncesi dönem ve birinci sınıfın başlangıcındaki çocuklara, kelimeleri sesbirimlere ayırma becerisinin ğretilbileğini ortaya koymuştur.

İncelenen bazı araştırmalarda da ses-harf eşleştirme öğretimini içermeyen ses bilgisi farkındalık programlarının, ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirdiği; ancak kelimeyi anlama ve harf isimlendirme becerileri üzerine bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Lundberg vd., 1988; Biwer, 2002). Ball ve Blachman, (1988) tarafından yapılan araştırmalarda da sadece harflerin isimlerinin ve seslerinin öğretildiği etkinliklerin okuma becerilerini geliştirmediği görülmüştür. İncelenen araştırmaların genelinde, ses bilgisi farkındalık öğretimlerinin, harf-ses bilgisi ğretimi ile kaynaştırılarak verildiğinde, çocuğun okuma becerisini daha hızlı kazandığı ve okuma başarisının arttığı bulunmuştur. Bu ğretimlerin birleştirilerek verilmesiyle, çocukların konuşma ve yazı dilini daha kolay eşleştirmesi sağlanmakta ve ses bilgisi farkındalık bilgileri daha kolay bir şekilde okuma ve heceleme işleminde kullanabilmektedir. Bundan dolayı, ses bilgisi farkındalık programlarında harf-ses eşleştirme ve harf isimlendirme etkinliklerine yer verilmesi önem taşımaktadır. Boyer (2010) ise yaptığı araştırmada sesbirim ayırma becerisi üzerine artiklasyon eğitiminin harf eğitiminden daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Callcott, Hammond ve Hill (2014) de, ses bilgisi farkındalığı ve hareket prorgamının ayrı ayrı değilde birlikte verilmesinin daha etkili olduğu bulmuştur. İncelenen araştırmalar genelde ses bilgisi farkındalığının okuma üzerine etkisini araştırırken, Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar ve Haris (2000) yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemde yapılacak paylaşımlı okuma ve yazma etkinlikleriyle de ses bilgisi farkındalığın öğrenilebileceği ortaya koyulmuştur.

Yürütülen araştırmalar genel olarak göstermiştir ki; okul öncesinde ve ilkokul birinci sınıfın ilk aylarında verilenmeye başlanan ses bilgisi farkındalık öğretimleri çocukların okuma becerisini kazanmalarında oldukça etkilidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplaması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Program'ında (Adams vd., 2002) yer alan oyun ve etkinliklerden yararlanılarak hazırlanan ses bilgisi farkındalık öğretiminin, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin (1) ses bilgisi farkındalığı, (2) yazı farkındalığı becerilerinin, (3) kelime bilgilerinin, (4) alfabe bilgilerinin ve (5) kelime okuma-yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır.

Deneysel desen değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, s.195; Cresswell, 2012, s.295; Çepni, 2007, s.31; Fraenkel & Wallen, 2006, s.283; Gay, 1987, s.260). Bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırma olarak nitelenen deneysel desenin (Büyüköztürk vd., 2012, s.17), tam deneysel desen, yarı deneysel desen, zayıf deneysel desen ve faktöryel desenler olarak adlandırılan türlerinin olduğu bilinmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2007; Böke, 2009; Çepni, 2007; Büyüköztürk vd., 2012; Cresswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2006; Gall, Borg & Gall, 1996; Neuman, 2008). Bu araştırmada bağımsız değişkenin (ses bilgisi farkındalık programı) bağımlı değişkenler (ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve kelime okuma-yazma becerileri) üzerine etkisini ortaya koymak amacıyla deneysel desenlerden “yarı-deneysel desen” kullanılmıştır.

Deneklerin deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmasının mümkün olmadığı (Cresswell, 2012, s.309; Cohen, Manion & Morrison, 2000, s.214; Gall vd., 1996, s.505) ve tam deneysel desen için gerekli koşulların sağlanamadığı durumlarda (Bechhofer & Paterson, 2000, s.23; Neuman, 2008, s.371) yarı deneysel desen tercih edilmektedir.

Eğitimde çoğu deneysel araştırmada, araştırmacı, araştırma için uygun denekler olduğunda ve yapay grupların oluşturulmasını engelleyen durumlarda ortama müdahale eder. Yarı deneysel araştırma, grupların seçkisiz seçimini kapsar fakat deneklerin gruplara seçkisiz bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel araştırmalarda araştırmacı yapay olarak grupları oluşturamaz (Cresswell, 2012, s.309) ve hazır gruplardan ikisi işlem gruplarına seçkisiz olarak atanır (Fraenkel & Wallen, 2006, s.277). Örneğin matematik programı ile ilgili yapılacak bir araştırmada bir okuldaki var olan dördüncü sınıfların deney ve kontrol grubu olarak kullanılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin yansız bir şekilde gruplara atanması var olan eğitim sürecinin aksamasına neden olabilecektir. Araştırmacı zorunlu olarak var olan gruplardan, birini deney grubu, diğerini ise kontrol grubu olarak yansız seçmek zorundadır (Cresswell, 2012, s.309).

Türkiye’de merkezi eğitim sisteminin uygulanması ve sınıfların okul yöneticileri tarafından oluşturulmasından dolayı; yönetimin farklı şubelerdeki öğrencilerden bir havuz oluşturarak araştırmacıya yeni bir grup oluşturması çok nadir rastlanabilecek bir durumdur (Büyüköztürk vd., 2012, s.197). Yani Türkiye’deki mevcut eğitim sistemine göre araştırmacının sınıfları kendisinin oluşturması ve bu işlemi yaparken belirli sayıdaki öğrencileri sınıflara seçkisiz ataması mümkün değildir (Yıldırım, 2010, s.213). Bundan dolayı araştırmanın uygulaması okul idaresi tarafından oluşturulan aynı seviyedeki mevcut sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Gruplara uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Araştırma sürecinde 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.

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, bu araştırma “kontrol gruplu ön test-son test eşleştirilmiş yarı deneysel desen olarak adlandırılmıştır. Bu desenin simgesel görünümüne Tablo 12’de yer verilmiştir

(Büyüköztürk, 2007; Büyüköztürk vd., 2012, s.208; Cohen vd., 2000, s.213; Cresswell, 2003, s.169, Creswell, 2012, s.310; Fraenkel & Wallen, 2006, s.278; Gall vd., 1996, s.506).

Tablo 12.

Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Yarı Deneysel Desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
G ₁	M	O ₁	X	O ₃
G ₂	M	O ₂		O ₄

G₁: Deneysel Grubu

G₂: Kontrol grubu

O₁: Deneysel grubunun ön ölçümü

O₂: Kontrol grubunun ön ölçümü

O₃: Deneysel grubunun son ölçümü

O₄: Kontrol grubunun son ölçümü

X: Ses bilgisi farkındalık öğretimi

3.2. Çalışma Grubu

Bir örneklemden parametrenin kestirilmesi; ancak olasılığa dayalı, yansızlık kuralına göre seçilmiş örnekleme mümkündür. Bu durumda, olasılığa dayalı olmayan yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümeler “örneklem” kavramı yerine, “çalışma grubu” kavramı kullanılması daha uygundur (Balcı, 2006, s.81). Bu araştırma, seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desen olduğu için örneklem seçimine gidilmemiş, yerine çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çok aşamalı bir yol izlendiğinden çalışma grubunun belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Cohen vd., 2000).

Bu doğrultuda 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 belirlenmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izinler doğrultusunda belirlenen okullara gidilmiş, okul yönetimi ve birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Okulların belirlenmesinde, araştırmanın yürütülmesine gönüllü olan ve araştırmayı destekleyen okul yönetimi dikkat alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın yürütüleceği dersliklerin uygulamaya uygunluğu da göz önünde bulundurulmuştur. Bu şartları sağlayan orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Lütfi Fikret Tuncel İlkokulu ile çalışılmaya karar verilmiştir. Daha sonra Lütfi Fikret Tuncel İlkokul'nun birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ait beş birinci sınıf şubesine, 1. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ), 2. Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ),

3. Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (YFDL), 4. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve 5. Temel Okuma-Yazma Beceri Ölçeği (TOYBÖ) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 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 1-D deney grubu, 1-E kontrol grubu olarak yansız atanmıştır.

Tablo 13.

Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Öğretmenlik Deneyimleri

Grup	Cinsiyet	Yaş	Deneyim
Deney	Erkek	31	8 yıl
Kontrol	Erkek	32	8 yıl

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Sivas il merkezinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilkokulunun iki şubesinde öğrenim gören toplam 47 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin grup ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Gruplara göre Cinsiyet ve Yaş Dağılımı

Grup	Cinsiyet				Toplam
	Kız		Erkek		
	N	%	N	%	
Deney	8	33,3	16	66,7	24
Kontrol	9	39,1	14	60,9	23

Tablo 14’te ifade edildiği üzere araştırmanın örnekleminde yer alan birinci sınıf öğrencilerin 24’ü deney, 23’ü kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 8 kız, 16 erkek; kontrol grubunda 9 kız, 14 erkek öğrenci yer almaktadır. Örnekleme yer alan grupların öğrenci sayılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. EK 1’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğer kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Grupların birbirine denk olduğunu ve yansız bir şekilde oluşturulduğunu kontrol etmek amacıyla, deneysel işlemde önce grupların, 1. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ), 2. Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ), 3. Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (YFDL), 4. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve 5. Temel Okuma-Yazma Beceri Ölçeği’nden (TOYBÖ) aldıkları ön test puanları karşılaştırılmıştır.

Çalışma grupların ön test puanlarını karşılaştırmak için öncelikle ölçeklerin toplam puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda,

grup büyüklüğünün hem deney (n=24) hem de kontrol (n=23) grubunda 50'den küçük olması dikkate alınarak Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p < ,05$ olması ise çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması ($,05$ için), normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2010, s.212; Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, s.158). Bu doğrultuda yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Çalışma Gruplarını Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	S-W	p	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Varsayımı	Yapılacak Analiz
SBFÖ	Deney	,958	,399	,173	-,891	✓	Bağımsız gruplar t-testi
	Kontrol	,963	,531	-,037	-,138	✓	
FFÖ	Deney	,956	,358	,195	-,716	✓	Bağımsız gruplar t-testi
	Kontrol	,966	,590	,179	-,001	✓	
YFDL	Deney	,958	,399	-,388	-,633	✓	Bağımsız gruplar t-testi
	Kontrol	,961	,480	,004	-,262	✓	
PRKT	Deney	,942	,179	-,552	,965	✓	Bağımsız gruplar t-testi
	Kontrol	,924	,081	,093	-,445	✓	
TOYBÖ	Deney	,570	,000	2,844	9,106	-	Mann Whitney U testi
	Kontrol	,418	,000	3,110	8,934	-	
TOYBÖ/Harf okuma+yazma	Deney	,607	,000	2,398	6,000	-	Mann Whitney U testi
	Kontrol	,454	,000	2,958	8,084	-	
TOYBÖ/Kelime okuma+yazma	Deney	,209	,000	4,899	24,000	-	Mann Whitney U testi
	Kontrol	,283	,000	4,428	20,183	-	

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda p değeri ve çarpıklık, basıklık katsayıları dikkate alındığında; SBFÖ, FFÖ, YFDL, PRKT ölçütlerine ilişkin değerlendirme yapmak için parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. TOYBÖ'ine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonucunda ise normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Normallik varsayımının sağlanmadığı bu ölçüt için nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U (MWU) testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu ölçütlerine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi ve Mann-Whitney U (MWU) testi analiz sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir. Her ölçütün her alt testi için deney ve kontrol grubunu ön test puanlarının karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlere EK 2'de yer verilmiştir.

Tablo 16.

Çalışma Grubunun Ölçütlere İlişkin Ön Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları									
Ölçüt	Grup	N	A.O.	S.S.	Levene Testi		t	sd	p
					F	p			
SBFÖ	Deney	24	19,88	10,66	,01	,902	,27	45	,786
	Kontrol	23	20,71	9,97					
FFÖ	Deney	24	6,20	4,08	,01	,892	,40	45	,685
	Kontrol	23	6,69	4,08					
YFDL	Deney	24	6,58	2,99	,07	,791	-,54	45	,590
	Kontrol	23	7,08	3,36					
PRKT	Deney	24	6,72	1,37	,05	,821	-,50	45	,619
	Kontrol	23	6,91	1,24					
Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüt	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p			
TOYBÖ (Toplam)	Deney	24	25,83	620,00	232,00	,275			
	Kontrol	23	22,09	508,00					
TOYBÖ (Harf okuma+yazma)	Deney	24	26,17	628,00	232,00	,275			
	Kontrol	23	21,74	500,00					
TOYBÖ (Kelime okuma+yazma)	Deney	24	23,46	563,00	263,00	,514			
	Kontrol	23	24,57	566,00					

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, SBFÖ toplam puanlarına [t(45)= ,27; p=,786], FFÖ toplam puanlarına [t(45)= ,40; p=,685], YFDL toplam puanlarına [t(45)= -,54; p= ,590] ve PRKT toplam puanlarına [t(45)= -,50; p= ,619] ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, TOYBÖ (toplam) puanlarına [MWU=232,00; p=,275], TOYBÖ (harf okuma+harf yazma) puanlarına [MWU=232,00; p=,275] ve TOYBÖ'ü (kelime okuma+kelime yazma) puanlarına [MWU=263,00; p=,514] ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu durum grupların “ses bilgisel farkındalık”, “yazı farkındalığı”, “kelime bilgisi”, “alfabe bilgisi” ve “kelime okuma-yazma becerileri” açısından denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deneysel işlem öncesi ve sonrasında gruplara ön test ve son test olarak ses bilgisi farkındalık becerilerini ölçmek için, “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği-SBFÖ (araştırmacı, 2014) ve Fonolojik Farkındalık Ölçeği-FFÖ (Yangın, Erdoğan & Erdoğan,

2008)”; öğrencilerin yazı farkındalığını becerilerini ölçmek için, “Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi-YFDKL (Şimşek, 2011)”; kelime bilgisini ölçmek içinde, “Peabody Resim Kelime Testi-PRKT (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya & Uludağ, 1974)”; alfabe bilgisi ve temel okuma-yazma becerilerini ölçmek içinde, “Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği-TOYBÖ (Yangın, 2007)” ve deneklerin kişisel özelliklerini belirlemek için de “Öğrenci Bilgi Formu-ÖBF” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, bu ölçme araçlarının kullanım amaçları Tablo 17’de belirtilmiştir. Tablo 17.

Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Gelişiren/ tarih	Kullanım amacı
ÖBF	(araştırmacı, 2014)	1)Deneklerin demografik özelliklerini belirlemek Ses bilgisi farkındalık becerilerinden:
SBFÖ	(araştırmacı, 2014)	1)Uyaklı kelimeleri eşleştirme (resim kartlı) ve uyak kelime üretme 2)Kelimeleri birleştirme ve kelimeleri ayırma 3)Heceleri birleştirme ve hecelere ayırma 4)Sesleri birleştirme, kelimeleri seslere ayırma, ilk-son ses atma, ilk-son sesi değiştirme becerilerini ölçmek
FFÖ	(Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008)	Ses bilgisi farkındalık becerilerinden: 1)Uyaklı kelimeleri bulma (resim kartlı) 2)Bir cümledeki kelime sayısını bulma 3)Kelimenin hece sayısını bulma 4)İlk sesi ve son sesi aynı olan kelimeleri bulma becerilerini ölçmek.
YFDL	(Şimşek, 2011)	1)Yazı farkındalığını (kitap-yazı kavramları) ölçmek
PRKT	(Katz, Önen, Demir, Uzunkaya & Uludağ, 1974)	1)Kelime bilgisini ölçmek
TOYBÖ	(Yangın, 2007)	1)Gösterilen harfleri sesini söyleme ve söylenen sesin harfini yazma becerilerini 2)Gösterilen anlamlı kelimeleri okuma ve söylenen anlamlı kelimeleri yazma becerilerini ölçmek.

Veri toplama araçlarının ön test ve son test olarak uygulanması biri araştırmacı diğeri de MEB’de çalışan bir öğretmen olmak üzere iki uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcı güvenilirliğini sağlamak için: (1) Ölçeklerin araştırmacı tarafından yapılan bir örnek uygulaması, Cumhuriyet Üniversitesi sınıf öğretmenliği ana bilim dalında görev yapan bir öğretim elemanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda görev yapan bir sınıf öğretmeni olmak üzere iki gözlemci tarafından izlenmiştir. Gözlemciler tarafından belirlenen hatalar araştırmacı ile paylaşılmış, bu hatalar dikkate alınarak, gözlemcilerin

denetiminde tekrar örnek bir uygulama yapılmıştır. (2) Araştırmacı ölçeklerin uygulanması ile ilgili bilgi ve deneyim kazandıktan sonra diğer uygulayıcıya ölçekler hakkında bilgi vermiş, nasıl uygulanacaklarını örnek olarak göstermiştir. Örnek uygulama sonunda uygulayıcının anlamadığı hususlar açıklanmıştır. Daha sonra diğer uygulayıcıya örnek uygulamalar yaptırılmış, uygulama sürecinde araştırmacı ve diğer iki gözlemci tarafından izlenmiş yapılan hatalar söylenmiştir. (3) Uygulayıcılar ölçekleri nasıl kullanması gerektiğini öğrendikten sonra aralarındaki uyum incelenmiştir. Uygulayıcı uyumunu belirlemek için, araştırmada kullanılacak ölçekler bir öğrenciye uygulanmış ve iki uygulayıcı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Böylece örnek uygulamaya ait iki ayrı puanlama elde edilmiştir. (4) İki uygulayıcıya ait puanlamaların Cohen'in Kappa istatistiği hesaplanarak aralarındaki uyum belirlenmiştir. Kappa değerlerinin yorumlanmasında Landis ve Koch tarafından önerilen sınıflandırma dikkate alınmıştır. Buna göre Kappa değerinin $k < 0,01$ olması hiç uyumun olmadığını, “.01-.20” olması önemsiz uyumun varlığını, “.21-.40” zayıf, “.41-.60” orta düzeyde, “.61-.80” yeterli ve “.81- 1,00” ise mükemmel uyumun varlığını göstermektedir (Gözükara Bağ, Karabulut & Alpar, 2010; Kılıç, 2015, s.143). İki uygulayıcı arasındaki Cohen Kappa katsayısı “.994 ($p < ,05$)” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulayıcılar arasında uyumun oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeklerin uygulanma süresi uzun olduğundan, öğrencilerin yorulmaması için ölçeklerin uygulanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada SBFÖ, FFÖ, ikinci aşamada YFDL, PRKT, üçüncü aşamada TOYBÖ uygulanmıştır. Her aşamadaki ölçekler çalışma grubundaki öğrencilerin tamamına uygulandıktan sonra diğer aşamadaki ölçeklerin uygulamasına geçilmiştir. Uygulamalar, uygulayıcıların ve öğrencilerin rahatça çalışabilecekleri, ısı, ses ve aydınlatma açılarından uygun olan iki boş derslikte yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında, bu ölçekler kullanılarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve kelime okuma-yazma becerileri deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Ölçüm güvenilirliği için, veri toplama aracına ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test ölçümlerinin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. SBFÖ, FFÖ, YFDL ve TOYBÖ'nin ön test ve son test ölçümlerine ait K-20 güvenilirlik katsayıları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Çalışma Grubunun Veri Toplama Araçlarına Ait Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin K-20 Güvenirlik Katsayıları

Gruplar	Ölçüm	SBFÖ K-20	FFÖ K-20	YFDL K-20	TOYBÖ K-20
Deney	Ön Test	,91	,82	,72	,90
	Son Test	,95	,87	,78	,98
Kontrol	Ön Test	,90	,80	,77	,98
	Son Test	,94	,77	,70	,95

Tablo 18 incelendiğinde SBFÖ, FFÖ, YFDL ve TOYBÖ'nin ön test ve son test ölçümlerine ait güvenirlilik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik (iç tutarlılık) katsayısının en az “,70” olması test puanlarının güvenirliliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.171, Tavşancıl, 2010, s.29).

PRKT'nin puan hesaplama sistemi farklı olduğu için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test ölçümlerinin güvenirlilik değerleri hesaplanmamıştır. PRKT 100 adet karttan oluşmaktadır, çocuklardan her kartta bulunan dört adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi göstermesi istenmektedir. Test son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap verilince bitirilmektedir. Çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkartılarak ham puan bulunmaktadır. Elde edilen bu ham puan, alıcı dil yaşına çevrilmektedir.

3.3.1. Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği

Bu ölçek öğrencilerin okuma-yazma becerilerini ölçmek amacıyla Yangın tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. Ölçek okuma ve yazma olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Okuma bölümünün ilk kısmında alfabede yer alan yirmi dokuz harf öğrencilere tek tek okutulmuştur. İkinci kısmında ise tek heceli, iki harften oluşan on kelime, üç harften oluşan on kelime ile biri iki kelimedenden diğeri beş kelimedenden oluşan iki cümle tek tek okutulmuştur. Yazma bölümünün ilk kısmında alfabemizde yer alan yirmi dokuz harf öğrencilere tek tek söylenmiş ve söylenen harfleri yazmaları istenmiştir. İkinci kısmında ise tek heceli, iki harften oluşan on kelime, üç harften oluşan on kelime ile biri iki kelimedenden diğeri beş kelimedenden oluşan iki cümle tek tek söylenmiş ve söylenenleri yazmaları istenmiştir. Ölçekte, katılımcının verdiği her doğru cevap 1, yanlış cevap ise 0 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Temel okuma-yazma becerilerini belirleyen ölçek, harf okuma için 29, kelime okuma için 25; harf yazma için 29, kelime yazma için 25 olmak üzere toplam 108 sorudan oluşmaktadır.

Ölçekten alınması gereken en yüksek puan da 108'dir. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “,87” bulunmuştur (Erdoğan, 2009, s.50).

3.3.2. Türkçe Konuşan Çocuklar için Peabody Resim Kelime Testi (Form-B)

Aslı, İngilizce 'Peabody Picture Vocabulary Test' olarak L.M. Dunn tarafından geliştirilen testin Türkçeye uyarlanması J. Katz; F. Önen; N. Demir; A. Uzlukaya ve P. Uludağ tarafından 1974 yılında yapılmıştır. Test, Türkçe formda, Peabody Resim Kelime Testi olarak isimlendirilmiştir.

Peabody Resim Kelime Testi, kelime bilgisinin gelişimini ölçmek amacıyla geliştirilen bir performans testidir. 2-12 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanabilen test, üzerinde dörder resim bulunan yüz elli adet karttan ve kayıt formundan oluşmaktadır. Testin kullanımı için özel bir eğitim gerekmemektedir. 1970'lerden bu yana en çok kullanılan resim kelime testidir. Maddelere verilecek cevaplarda süre sınırı yoktur. Peabody resim kelime testi bireysel bir test olup bir oturumda bir kişiye uygulanır.

Uygulama sırasında zaman sınırlaması olmayan testin iki farklı yönergesi bulunmaktadır. 8 yaşından küçük olan ve 8 yaşından büyük olan çocuklar için sözel olarak verilen iki farklı yönerge kullanılmaktadır. Testin yanıtlanması sırasında, çocuğun yaşına göre, söylenen kelimeye uygun resmin numarasının söylenmesi ya da uygun resmin gösterilmesi istenmektedir. Çocuğun verdiği yanıtlar kayıt formuna işaretlenerek, her doğru yanıt için 1 puan verilmektedir Test son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap verilince bitirilmektedir. Çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkartılarak ham puan bulunmaktadır. Ham puanlar norm tablosuna göre şehir, köy ve gecekondü için ayrı ayrı yorumlanarak alıcı dil yaşı belirlenmektedir.

3.3.3. Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” okul öncesi dönemdeki çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, kelime, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini değerlendirmek amacı ile Şimşek tarafından 2011 yılında hazırlanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde “Renkli Tüy” ve “Ömer Pasta Yapıyor” isimli iki hikâye kitabı kullanılmaktadır. Test uygulayıcısının, çocukların sorulara verdikleri cevapların kayıtlarını tutabilmesi amacıyla “*Bireysel Kayıt Formu*” kullanılmaktadır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların

Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde toplam 17 madde bulunmaktadır. Çocukların sorulara doğru cevap vermeleri durumunda 1 puan, yanlış cevap vermeleri durumunda 0 puan verilmektedir. Kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 17, alınabilecek en düşük puan ise 0’dır. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nden alınan puan arttıkça, çocukların yazı farkındalığı düzeyinin yüksek olduğu düşünülmektedir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin uygulanması yaklaşık olarak 10 dakika sürmektedir. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “,72” bulunmuştur.

3.3.4. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Birinci sınıfa yeni başlayacak olan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık (fonolojik farkındalık) seviyelerini ölçmek amacıyla Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Öğrencilerin ses bilgisi farkındalık seviyelerini; “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. Ölçekten alınacak en yüksek puan 35’dir. Uygulama yapılırken öğrencilere oyun oynanacağı söylenmiştir. Her bir alt test için hazırlanan 7 uygulama maddesinden önce 3 deneme maddesi yaptırılmış ve denemelerde öğrencilere geri bildirim verilmiştir. Uygulama maddelerinde ise dönüt verilmemiştir. Bu şekilde hazırlanan ölçek 152 çocuk üzerinde tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı “,74” olarak bulunmuştur (Erdoğan, 2009, s.51). Ölçek, bu araştırmada, Ses Bilgisi Farkındalık Programının, uyak farkındalığı (uyaklı kelimeleri eşleştirme), cümle ve kelime farkındalığı (cümledeki kelime sayısını bulma), hece farkındalığı (kelimedeki hece sayısını bulma), ilk ses-son ses farkındalığı (ilk sesi aynı ve son sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme) aşamalarında verilen öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.5. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, 5;6-9;11 aylık (5 yaş 6 ay-9 yaş 11 ay) çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerinden, kelime farkındalığı (Kelimeleri birleştirerek birleşik kelime oluşturma, birleşik kelimeleri ayırma), hece farkındalığı (hece birleştirme, hece ayırma), uyak farkındalığı (uyaklı kelimeyi bulma-uyak üretme), sesbirim farkındalığı (sesleri

birleştirme-sesleri ayırma, ilk sesi atma-son sesi atma, ilk sesi değiştirme-son sesi değiştirme) becerilerini değerlendirmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, “kelime, hece, uyak ve sesbirim” olmak üzere dört bölümden, dokuz alt testten ve 60 maddeden oluşmaktadır. Kelime farkındalığı bölümünde, kelime birleştirme (6 madde), kelime ayırma (5 madde), alt testlerine yer verilmiştir. Kelime birleştirme alt testinde, uygulayıcı iki kelime söyleyip, öğrencilerden bunları birleştirip tek bir kelime söylemeleri istenmiştir. Kelime ayırma alt testinde ise verilen birleşik kelimeyi iki kelimeye ayırmaları istenmiştir. Hece farkındalığı bölümünde, hece birleştirme (6 madde), hece ayırma (6 madde), alt testlerine yer verilmiştir. Hece birleştirme alt testinde, belli aralıklarla söylenen heceleri (iki veya dört hece) birleştirip tek bir kelime söylemeleri; hece ayırma alt testinde ise söylenen kelimeyi (iki veya dört heceli) hecelerine ayırmaları istenmiştir. Uyak farkındalığı bölümünde, uyak eşleştirme (7 madde) ve uyak üretme (6 madde) alt testlerine yer verilmiştir. Uyak eşleştirme testinde, kelimeleri temsil eden dört resim kartı gösterilmiş ve uyaklı olan kelimelere ait resim kartlarını eşleştirmeleri; uyak üretme alt testinde ise, uyaklı olan iki kelime söylenip, bunlarla uyaklı yeni bir kelime üretmeleri istenmiştir. Sesbirim farkındalığı bölümünde, ses birleştirme/ayırma (8 madde), ses atma (8 madde) ve ses değiştirme (8 madde) alt testlerine yer verilmiştir. Ses birleştirme-ayırma alt testinde, söylenen seslerin birleştirilip kelime oluşturmaları ve kelimeleri seslere ayırmaları; ses atma alt testinde, söylenen kelimenin ilk sesini atmaları ve söylenen kelimenin son sesini atmaları; ses değiştirme alt testinde, söylenen kelimenin ilk sesini farklı bir sesle değiştirilmesi ve söylenen kelimenin son sesini farklı bir sesle değiştirmesi istenmiştir. Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği'nin alt testlerinde yer alan madde sayıları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği'nin Alt Testlerinde Yer Alan Madde Sayıları

Kelime Farkındalığı	Alt Test 1	Kelime Birleştirme	6 madde
	Alt Test 2	Kelime Ayırma	5 madde
Hece Farkındalığı	Alt Test 3	Hece Birleştirme	6 madde
	Alt Test 4	Hece Ayırma	6 madde
Uyak Farkındalığı	Alt Test 5	Uyak Eşleştirme	7 madde
	Alt Test 6	Uyak Üretme	6 madde
Ses Birim Farkındalığı	Alt Test 7	Ses Birleştirme-Ayırma	8 madde
	Alt Test 8	İlk ses-Son ses Atma	8 madde
	Alt Test 9	İlk ses-Son ses Değiştirme	8 madde
Toplam			60 madde

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği, sessiz ve rahat bir ortamda birebir uygulanmıştır. Uygulama yapılırken öğrencilerle olumlu bir iletişim kurulmuş ve onlara oyun oynanacağı söylenmiştir. Her bir alt test için hazırlanan uygulama maddesinden önce 3 deneme maddesi yaptırılmış denemelerde öğrencilere dönüt verilmiştir. Öğrenciye nasıl yapacağını anlattıktan ve deneme yaptıktan sonra uygulama maddelerine geçilmiş ve burada öğrencilere dönüt verilmemiştir. Her doğru cevap için test kayıt formuna bir (1) puan her yanlış cevap için sıfır (0) puan işlenmiştir. Testin tümünün uygulanması her çocuk için 15 dakika sürmektedir. Her alt test için ham puan, doğru cevaplanmış olan madde sayısıdır. Ses bilgisi farkındalık ölçeğinin güvenirlik katsayısına Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	KR-20 (n:480)	İki Yarı Test Güvenirliği (n:480)
Kelime Birleştirme	,91	,91
Kelime Ayırma	,88	,87
Kelime Farkındalığı	,89	,93
Hece Birleştirme	,89	,87
Hece Ayırma	,80	,86
Hece Farkındalığı	,86	,91
Uyak Eşleştirme	,74	,76
Uyak Üretme	,71	,67
Uyak Farkındalığı	,78	,79
Sesbirim Ayırma/Birleştirme	,96	,97
Sesbirim Atma	,89	,90
Sesbirim Değiştirme	,95	,95
Sesbirim Farkındalığı	,93	,93
Genel Toplam	,97	,98

p<.01

SBFÖ için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,97; İYTG=,98”; kelime farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,89; İYTG =,93”, hece farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,86; İYTG=,91”, uyak ses farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,78; İYTG =,79” ve ses birim farkındalığı bileşeni için hesaplanan güvenirlik katsayıları “KR-20=,93; İYTG=,93” olarak hesaplanmıştır.

Ölçek, bu araştırmada, SBFP’nın, kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı ve sesbirim farkındalığı aşamalarında verilen öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.5.1. SBFÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu bölümde Ses Bilgisel Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen veriler üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında, ses bilgisi farkındalığı (fonolojik farkındalık) ile ilgili alanyazın ayrıntılı biçimde taranmıştır. Ses bilgisi farkındalığına yönelik geliştirilmiş ölçekler (Büyüktaşkapu, 2012a; Justice, Invernizzi & Meier, 2002; Karakelle 1998; Karaman, 2006; Sarı, 2012; Toregesen & Bryant, 1996; Turan & Gül, 2008; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1999; Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008) ve yapılmış çalışmalar (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998; Ayres, 1993; Beauchat, vd., 2010; Brady, Fowler, Stone & Winbury; 1994; Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003; Chard & Dickson, 1999; Justice & Pullen, 2003; Konza, 2011; Qi & O'Connor, 2000; Rathvon 2004; Schuele & Boudreau, 2008; Torgesen, Morgen & Davis, 1992; Turan & Akoğlu, 2011; Yopp, 1992; Yopp & Yopp, 2009) incelenmiştir. Ses bilgisi farkındalık becerileri üzerine yapılan çalışmalarda, sesbilgisel farkındalık becerileri düzeylerinin, sözlü dilin daha küçük birimlerine doğru ilerleyen (cümle, kelime, hece ve ses birim gibi) hiyerarşik bir yapı içerisinde ele alındığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, sırasıyla kolaydan zora doğru, cümle ve kelime farkındalığı, hece farkındalığı, uyak farkındalığı, ilk ses farkındalığı ve ses birim farkındalığı başlıkları altında toplam 38 deneme, 140 uygulama maddesinden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2) ve Türkçe Öğretmenliği (1); Cumhuriyet Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (1), Türkçe Öğretmenliği (1), Ölçme ve Değerlendirme (1) ve Düzce Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği (1) ana bilim dallarında görev yapan ve MEB'e bağlı okullarda okul öncesi (2) ve sınıf öğretmeni (4) olarak görev yapan uzman grubuna maddeler sunulmuştur. İncelenen maddelere ilişkin görüşler alınarak bazı maddelerin düzeltilmesine ve çıkartılmasına karar verilmiştir. Bazı maddeler çıkartıldıktan ve gerekli maddeler düzeltildikten sonra 127 madde ile deneme uygulamasına geçilmiştir. Örnekleme belirtilen dokuz yaş grubundan bir kız bir erkek öğrenci olmak üzere 18 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamadan sonra bazı maddeler düzeltilmiş ve 127 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Böylece hazırlanan taslak ölçek, uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

Bu ölçeğin uygulanacağı örneklemin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Cohen vd., 2000). Birinci aşamada, homojen alt grupların belirlenmesi için

tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bunu için öncelikle Sivas Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının sosyo-ekonomik düzeye (düşük-orta-yüksek) göre sınıflandırılmış listesi TÜİK'ten edinilmiştir. Listede yer alan okullar sosyo-ekonomik düzeye göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. İkinci aşamada tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 10 düşük, 10 orta ve 10 yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okul seçilmiştir. Üçüncü aşamada tabakalı örnekleme kullanılarak, tesadüfi seçilen okulların okul yönetimleri ile görüşülmüş alınan bilgiler doğrultusunda ilkokuldaki öğrenciler (5,0-5,5); (5,6-5,11); (6,0-6,05); (6,6-6,11); (7,0-7,5); (7,6-7,11); (8,0-8,5); (8,6-8,11); (9,0-9,11) yaş aralığına göre 9 gruba ayrılmıştır. Dördüncü aşamada ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak her yaş grubunda çalışılacak öğrenciler belirlenmiştir. Toplam 541 öğrenci ölçeğin uygulanacağı çalışma grubunu oluşturmuştur. Büyüköztürk'e (2002) göre örnekleme yer alan öğrenci sayısının $n/k \geq 2$ (n: uygulanan kişi sayısı/k: testteki madde sayısı) minimum koşulunu sağlaması gerekmektedir. Araştırmada geliştirilmeye çalışılan "Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği" nin hem alt testlerdeki madde sayılarına oranları tek tek incelendiğinde, hem de tüm alt testlerdeki madde sayısının toplamı düşünüldüğünde ($541/127 = 4,25$) $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağladığı görülmüştür.

SBFÖ'nin uygulama aşamasında anasınıfı ve ilkokula devam eden 5,0-9,11 yaş aralığındaki 541 öğrenciye uygulamıştır. Uç değerlerin çıkarılması sonucunda elde edilen 480 veri üzerinden ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında, analizlere dâhil edilen çalışma grubunun yapısı Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21.

Ölçek Geliştirme Çalışma Grubu

	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	233	48,5
	Erkek	247	51,5
Yaş	5,0-5,5	49	10,2
	5,6-5,11	53	11,0
	6,0-6,5	54	11,3
	6,6-6,11	54	11,3
	7,0-7,5	54	11,3
	7,6-7,11	54	11,3
	8,00-8,5	54	11,3
	8,6-8,11	54	11,3
	9,0-9,11	54	11,3
Sınıf	Anasınıfı	49	10,2
	1.Sınıf	150	31,3
	2.Sınıf	128	26,7
	3.Sınıf	102	21,3
	4.Sınıf	51	10,6
OkulSED	Düşük	160	33,3
	Orta	161	33,5
	Yüksek	159	33,1
Toplam		480	100,00%

Araştırma grubunun dağılımı incelendiğinde SED ve yaş aralığına göre dengeli bir dağılımın olduğu; sınıf düzeyine göre ise anasınıfı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin daha az yer aldığı; cinsiyete göre ise erkek öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada ses bilgisi farkındalığı kuramsal olarak ilk önce beş boyutlu (1.kelime-2.hece-3.uyak-4.ilk ses-5.sesbirim) olarak ele alınmış doğrulayıcı faktör analizinde kovaryans matrisi negatif çıktığı için maddelerin hepsi tek bir DFA’da incelememiştir. Bu yüzden her boyutun ayrı ayrı DFA ve AFA yapılmıştır. DFA sonunda İlk ses farkındalığı boyutuna ait model doğrulanmadığından, bu boyutun çıkarılmasına karar verilmiştir. Diğer dört alt boyutun birbirleri ve toplam puanla korelasyonları yüksek olduğu için bu boyutlar Ses bilgisi farkındalık ölçeği içerisinde değerlendirilmiştir. Ses bilgisi farkındalık ölçeği ve alt ölçekleri arasındaki korelasyon puanlarına Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği ve Alt Ölçekler Arasındaki Korelasyon

	Toplam	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Toplam	1				
Ö1 (Kelime)	,892**	1			
Ö2 (Hece)	,926**	,866**	1		
Ö3 (Uyak)	,784**	,613**	,611**	1	
Ö4 (Ses birim)	,964**	,803**	,851**	,684**	1

n:480 p**<,01

SBFÖ alt ölçeklerinin toplam puanla korelasyonları hesaplandığında, kelime farkındalığı becerileri ile ($r=,892$; $p<,01$); hece farkındalığı becerileri ile ($r=,926$; $p<,01$); uyak farkındalığı becerileri ile ($r=,784$; $p<,01$) ve sesbirim farkındalığı ile ($r=,964$; $p<,01$) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir düzeyde ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Alt ölçeklerin, toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması bu beş boyutun ses bilgisi farkındalığı becerilerinin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği uygulama formunun ön kısmına aşağıda yer verilmiştir.

SES BİLGİSİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Açıklamalar:

- Ses bilgisi farkındalık becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu ölçek 4 alt testten 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 "Puanlama Tablosu" bulunmaktadır.

SES BİLGİSİ FARKINDALIK TOPLAM PUANLAMA TABLOSU

ALT TESTLER		PUAN
SBF-1	Kelime Farkındalığı	
SBF-2	Hece Farkındalığı	
SBF-3	Uyak Farkındalığı	
SBF-4	Ses Birim Farkındalığı	
SBF-T	TOPLAM	

SBFÖ' nin alt ölçeklerinin yapı geçerliğine, madde analizlerine ve güvenilirliğe ilişkin olarak elde edilen bulgular ve oluşturulan uygulama formları her bir alt ölçek için (kelime-hece-uyak-sesbirim) ayrı bir başlık altında düzenlenerek sunulmuştur.

1)Yapı Geçerlik Analizleri:

- Yapı geçerliğinin incelenmesinde SBFÖ'nin maddelerinin doğru-yanlış şeklinde ikili puanlanabilen (1-0) maddelerden oluşmasından dolayı Tetrakolik Faktör Analizi (TFA) kullanılmıştır (Uebersax, 2000; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.191).
- Alt testlere yönelik uygulanan faktör analizi çalışmalarında tetrakorik korelasyon matrisi üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine dayalı olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, faktörler arasındaki korelasyon hesaplanmıştır.
- AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizlerinin yapılmasında Factor 6.0 ve Statistica 13.0 programları, doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılmasında da Lisrel 8.7 analiz programı kullanılmıştır.

2)Madde Analizleri:

- Madde güçlük indeksi hesaplanmıştır.
- Madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır.
- %27'lik alt ve üst gruplar arasında t testi uygulanarak gruplar arasındaki farklar incelenmiştir.

Madde analizlerinin yapılmasında jMetrik 4 ve XLSTAT programları, %27'lik alt ve üst gruplar arasında t testi analizlerinin yapılmasında da SPSS 18 analiz programı kullanılmıştır.

3)Güvenirlik Analizleri:

- KR-20 iç tutarlık
- İki yarı test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Güvenirlik analizlerinin yapılmasında jMetrik 4 programı kullanılmıştır. Tablo 23'te yapı geçerliği, madde analizi ve güvenilirlik çalışmalarında kullanılan parametrelere ve temel alınan kriterlere yer verilmiştir.

Tablo 23.

SBFÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasında İncelenen Parametreler ve Temel Alınan Kriterler

İncelenen Parametreler		Temel Alınan Kriterler	Kaynak
Yapı Geçerliği	AFA	Kaiser bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, ,50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmektedir.	(Tavşancıl, 2010, s.50)
	KMO Testi	,50-,60=mükemmel ,60-,70=zayıf ,80-,90=iyi ,90-üzeri=mükemmel	Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.207)
	Bartlett Testi	Veri seti anlamlı ise ($p < ,05$) faktör analizi yapılmaya uygundur.	(Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.208)
	Öz Değer	Öz değeri bir ve üzeri olan faktörler kararlı olarak kabul edilir. Öz değer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyansta yükselir.	(Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.192)
	Açıklanan Varyans	Scherer, Wiebe, Luther ve Adams'a (1998) göre, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul etmektedir. Tek faktörlü modellerde açıklanan varyansın en az %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir.	(Aktaran Tavşancıl, 2010, s.48; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.197)
	Faktör Yük Değerleri	Alanyazında, bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğün “,30” olması yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır	(Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.194).
	DFA	T değerinin manidarlık düzeyi kontrol edilir. Parametre tahminleri, eğer “t” değerleri 1,96'yı aşarsa 0,05 düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde manidar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca lisrel'de manidar olmayan t değeri kırmızı ile gösterilmektedir.	(Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010, s.304).
	Modelin t Değeri	Doğrulayıcı faktör analizinde, faktör yüklerinin “,30” un üzerinde olması istenir.	(Floyd & Widaman, 1995)
	Faktör arasındaki korelasyon kestirimleri	Faktör korelasyonlarının “,85”den küçük olması beklenir. Faktör korelasyonlarının “,85”i geçmesi ise aslında daha az faktörle model veri uyumunun sağlanabileceğini ve varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı kavramlar olmadıkları düşünülür	(Çepni, 2007; Kline, 2005)
	Hata Varyansı	Hata varyansının küçük olması beklenir.	(Çepni, 2007; Kline, 2005)
Madde Uyum	Ki-Kare/sd	Mükemmel uyum ≤ 3 Orta Düzeyde Uyum ≤ 5	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
	RMSE	Mükemmel uyum $\leq ,05$ İyi uyum $\leq ,08$	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
	A	(0= mükemmel uyum 1= uyum yok)	

	GFI	Mükemmel uyum ≥ 95 İyi uyum ≥ 90 (0=uyum yok 1=mükemmel uyum)	(Kline, 2005; Sümer, 2000)
	NFI	Mükemmel uyum ≥ 95 İyi uyum ≥ 90 (0=uyum yok 1=mükemmel uyum)	(Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000)
	CFI	Mükemmel uyum ≥ 95 İyi uyum ≥ 90 (0=uyum yok 1=mükemmel uyum)	(Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000)
	Boyutlar Arasındaki Korelasyon	Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak “,70-1,00” arasında olması yüksek; “,70-,30” arasında olması orta ve “,30-,00” arası düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanır.	(Büyüköztürk 2011, s.32)
Madde Analizleri	Madde güçlük	Madde analizinde güçlük bakımından da “,15-,85” arasındaki değerlere sahip maddelerin kabul edilebilir.	(Anastasi & Urbina ,1997)
	Madde ayırt edicilik	Madde analizinde ayırt edicilik için kritik değeri “,25-,30” arasındadır. “,30 ve üstü” maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini gösterir.	(Anastasi & Urbina ,1997) (Büyüköztürk 2011, s.171)
	%27’lik alt ve üst gruplar t-testi	Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması beklenir ($p < ,001$).	(Büyüköztürk 2011, s.171)
Güvenirlilik	K-20 iç tutarlılık	Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının “,70” ve üzerinde olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir	(Büyüköztürk, 2011, s.171).
	İki Yarı Test Güvenirliği		

3.3.5.1.1. Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirliği incelenen ilk alt ölçek Kelime Farkındalığı Alt Ölçeğidir (KFAÖ). Kelime farkındalığı alt ölçeği için hazırlanan 14 maddeden oluşan madde havuzu iki alt boyut olacak şekilde tasarlanmıştır.

1-Kelime Birleştirme: Bu boyut için, çocukların belirli aralıkla verilen iki kelimeyi birleştirerek yeni bir kelime oluşturma becerisini değerlendiren 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; •Maddelerde yer alacak kelimelerin ve oluşacak birleşik kelimelerin özel isim olmamasına, • Bu kelimelerin en fazla iki heceli olmasına, • Oluşan birleşik kelimenin ses düşmesine uğramamış olmasına, •Kelimelerin ve oluşan birleşik kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

2-Kelime Ayırma: Bu boyut için, çocukların verilen birleşik kelimeyi, kendisini oluşturan iki kelimeyi ayırarak belli aralıklarla söyleme becerisini değerlendiren 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; •Maddelerde yer alacak birleşik kelimelerin ve oluşacak kelimelerin özel isim olmamasına, •Oluşana kelimelerin en fazla iki heceli

olmasına, •Birleşik kelimenin ses düşmesine uğramamış olmasına, •Birleşik kelimelerin ve oluşan kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.5.1.1.1.Yapı Geçerliliği

3.3.5.1.1.1.1.Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada da kelime farkındalığı kuramsal olarak ilk önce 2 faktörlü bir yapı olarak belirlenmiş ve faktör analizi işlemleri bu 2 faktör üstünden gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde iki alt boyutun özdeğerleri beklenen 1,00 değerinin üstünde (1.faktör=6,198 2. Faktör=2,315) olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden KFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda “,30” un altında kalan ve faktör döndürme işlemi sonucunda binişiklik gösteren kelime birleştirme boyutundaki 1 madde (m51=ilk+okul) ve kelime ayırma boyutundaki 2 madde (m74=ayakkabı m77=karabiber) ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı

Madde	Kelime Birleştirme	Kelime Ayırma	Ortak Varyans	Döndürülmemiş Faktör Yükleri
49	K1		,588	,712
50	K2		,590	,710
52	K3		,696	,770
53	K4		,738	,745
54	K5		,566	,663
55	K6		,650	,771
72	K7	,812	,723	,730
73	K8	,849	,769	,730
75	K9	,763	,663	,720
76	K10	,554	,340	,504
78	K11	,782	,656	,678
Kelime Birleştirme		: %16,692 (özdeğer=1,84)	KMO	: ,917
Kelime Ayırma		: %53,078 (özdeğer=5,84)	Ki-Kare	: 3368,100
Toplam		: %69,770	p	: ,000

Tablo 24 incelendiğinde, KMO değerinin “,917” olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçlarından elde edilen ki-kare değerinin ise manidar olduğu görülmüştür ($x^2=3368,10$;

p=0,00). Bu bulgu elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Varimax dik döndürme işlemi sonucunda kelime birleştirme boyutunda yer alan altı maddenin (K1-K6) açıkladığı varyans %17 olarak hesaplanırken, kelime ayırma boyutunda yer alan yedi maddenin (K7-K11) açıkladığı varyans %53; KFAÖ'nin ise toplam varyansı %70 olarak hesaplanmıştır. Kelime birleştirme boyutunun faktör yük değerleri, “.72 ile ,84” arasında; kelime ayırma boyutunun faktör yük değerleri ise “.55 ile ,84” arasında değişmektedir. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “.30” karşıladığı görülmektedir.

KFAÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25.

Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

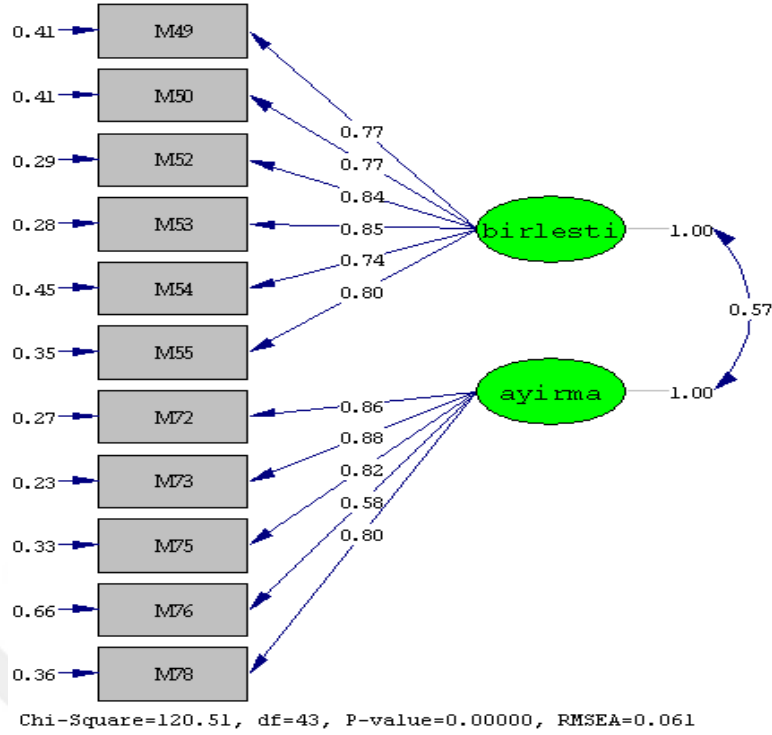
	Toplam	KB	KA
Kelime Toplam	1		
Kelime Birleştirme	,945**	1	
Kelime Ayırma	,830**	,602**	1

n:480 p**<,01

KFAÖ'nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış, kelime birleştirme becerileri ile kelime ayırma becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=,602; p<,01). KFAÖ ile alt boyutların arasında korelasyon hesaplandığında, KFAÖ ile kelime birleştirme becerileri (r=,945; p<,01) ve kelime ayırma becerileri (r=,830; p<,01) arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, KFAÖ'nin ölçmek istenilen becerileri ölçmekte olduğunu ve alt boyutların toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması da bu iki boyutun kelime farkındalığı becerilerinin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

3.3.5.1.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda KFAÖ'nin iki bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Kelime farkındalığı alt ölçeği DFA modeli (standart faktör yükleri)

Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli incelendiğinde KFAÖ'nin iki bileşeninde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ve faktör yük değerinin kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kelime farkındalığı ölçeğinin maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin, KB alt boyutu için “,74-,85” aralığında, KA alt boyutu için “,58-,88” aralığında değiştiği görülmüştür. KFAÖ'nin faktörleri arasındaki ilişki de anlamlı ve “,57” olarak hesaplanmıştır. Faktör korelasyonlarının “,85”den küçük olması varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı becerileri ölçtüklerini göstermektedir.

Son olarak da modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum indekslerine Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26.

Kelime Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum
Ki-Kare/sd	2,80	≤3	Mükemmel Uyum
RMSEA	,06	<,08	İyi Uyum
GFI	,96	≥,95	Mükemmel Uyum
NFI	,98	≥,95	Mükemmel Uyum
CFI	,99	≥,95	Mükemmel Uyum

Tablo 26 incelendiğinde Ki-kare/sd değerinin “2,80” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin “,06” olduğu ve iyi uyum sağladığı; GFI değerinin “,96” olduğu ve

mükemmel uyum sağladığı; NFI değerinin 0,98 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre KFAÖ'nin iki bileşenli yapısının mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, 11 madde iki boyuttan oluşan KFAÖ'nin temiz ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda KFAÖ'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.5.1.1.2. Madde Analizi

KFAÖ'nin yapı geçerliğinin desteklenmesi amacıyla son olarak klasik madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27.

Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi

Madde	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Alt %27 (n=129)		Üst %27 (n=129)		T
	P		r	X	S	X	
K1	,94	,67	,01	,09	,64	,48	-14,52*
K2	,93	,67	,00	,00	,85	,36	-27,22*
K3	,93	,71	,64	,48	1,00	,00	-8,42*
K4	,95	,66	,60	,49	1,00	,00	-9,14*
K5	,92	,62	,72	,45	1,00	,00	-7,04*
K6	,92	,73	,60	,49	1,00	,00	-9,14*
K7	,81	,79	,84	,37	1,00	,00	-4,99*
K8	,80	,80	,88	,33	1,00	,00	-4,26*
K9	,78	,79	,86	,35	1,00	,00	-4,56*
K10	,58	,65	,76	,42	1,00	,00	-6,23*
K11	,79	,76	,78	,41	1,00	,00	-6,10*

p*,<,01

Tablo 27 incelendiğinde, madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm maddelerin, madde ayırt edicilik değerlerinin ise kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tüm maddelerin bireyler arasındaki farkları ayırt etmede iyi olduğunu göstermektedir.

KFAÖ'nin kelime birleştirme boyutunda bulunan maddelerin (K1-K6) madde güçlük indekslerinin “,92-,95” arasında, kelime ayırma boyutunda bulunan maddelerin (K7-K11)

madde güçlük indekslerinin ise “,58-,81” arasında değiştiği görülmüştür. Kelime birleştirme boyutundaki maddelerin kabul edilebilir madde güçlük indeksleri (,15-,85) içerisinde yer almadığı görülmektedir. Bu maddelerin, %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerleri anlamlı, madde ayırt edicilik indeksleri, AFA ve DFA ile elde edilen faktör yük değerleri belirlenen kriterden yüksek olduğu için ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

3.3.5.1.1.3.Güvenirlilik

KFAÖ’nin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla KR-20 ve İki yarı test güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlilik sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Kelime Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek	KR-20 (n:480)	İki Yarı Güvenirliliği Testi (n:480)
Kelime Birleştirme	,91	,91
Kelime Ayırma	,88	,87
Kelime Farkındalığı	,89	,93

p**<,01

Tablo 28 incelendiğinde, KFAÖ’nin tümü için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,89; İYGT=,93”; kelime birleştirme boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,91; İYGT =,91” ve kelime ayırma boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,88; İYGT=,87” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler KFAÖ’nin kabul edilebilir güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

SBF-1 KELİME FARKINDALIĞI

Açıklamalar:

- Kelime farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu alt ölçek “kelime birleştirme” ve “kelime ayırma” olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. “Kelime birleştirme” boyutunda çocukların belirli aralıklarla verilen iki kelimeyi birleştirerek yeni bir kelime oluşturma becerisi, “kelime ayırma” boyutunda da çocukların verilen birleşik kelimeyi, kendisini oluşturan iki kelimeyi ayırarak belli aralıklarla söyleme becerisi değerlendirilecektir.
- Uygulama sürecinde aşağıdaki yönergeler takip edilecektir.
- Puanlama tablosuna doğru cevaplar için “1” yanlış cevaplar için “0” yazılacaktır.
- Önce deneme çalışmaları yapılacaktır. Deneme çalışmalarındaki maddeler puanlamaya dahil edilmeyecektir.
- Çocuk deneme çalışmalarında başarılı olamazsa deneme maddeleri tekrar yaptırılabilir ve açıklanabilir. Ancak test maddelerinde tekrar ve açıklama kesinlikle yapılmayacaktır.
- Deneme çalışmalarını tamamladıktan sonra test maddeleri uygulanacaktır.

Yönerge:

Yönerge 1

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bazı kelimeler okuyacağım. Dinle iki kelime duyacaksın (“son” kelimesi okunur 1 saniye beklenir ve “bahar” kelimesi okunur). Duyduğun bu kelimeleri birleştirerek yeni bir kelime üretebilir misin? Birlikte yapalım “son” (1 saniye bekle) “bahar” birleşir ise “sonbahar” olur.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma iki kelime duyacaksın. Dikkatle dinle ve duyduğun iki kelimeyi birleştirip oluşan yeni kelimeyi bana söyle (deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	köpek+ balığı	köpekbaharı
Deneme 2	baş+ kent	başkent
Deneme 3	yanar+ dağ	yanardağ

Yönerge 2

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bazı kelimeler okuyacağım. Dinle, şimdi uzun bir kelime duyacaksın (“ilkbahar” kelimesi okunur). Sen bu iki kelimedenden oluşan bileşik kelimenin içindeki kelimeleri ayırabilir misin? Birlikte yapalım “ilkbahar” kelimesini iki kelimeye ayırdığında “ilk” -bir saniye bekle- ve “bahar” kelimeleri elde edilir.
- Unutma uzun bir kelime duyacaksın. Dikkatle dinle ve bu uzun kelimeyi oluşturan iki kelimeyi söyle. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	gök+delen	gök+delen
Deneme 2	can+kurtaran	can+kurtaran
Deneme 3	baykuş	bay+kuş

KELİME FARKINDALIĞI PUANLAMA TABLOSU

Kelime Birleştirme (Yönerge 1 uygulanır)			
Test Maddeleri		Beklenen	Puan
K1	gök+kuşağı	gökkuşağı	
K2	kırk+ayak	kırkayak	
K3	zeytin+yağı	zeytinyağı	
K4	buz+dolabı	buzdolabı	
K5	deve+kuşu	devekuşu	
K6	gece+ konu	gecekondu	
Kelime Ayırma (Yönerge 2 uygulanır)			
Test Maddeleri		Beklenen	Puan
K7	akbaba	ak+baba	
K8	kalemtraş	kalem+traş	
K9	sivrisinek	sivri+sinek	
K10	körebe	kör+ebe	
K11	gözbebeği	göz+bebeği	
SFT-1	Kelime Farkındalığı Toplam		

3.3.5.1.2. Hece Farkındalığı

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği incelenen ikinci alt ölçek Hece Farkındalığı Alt Ölçeğidir (HFAÖ). Hece farkındalığı alt ölçeği için hazırlanan 16 maddeden oluşan madde havuzu iki alt boyut olacak şekilde tasarlanmıştır.

1-Hece Birleştirme: Bu boyut için çocukların belirli aralıklarla söylenen heceleri birleştirerek yeni bir kelime oluşturma becerisini değerlendiren 8 madde belirlenmiştir. Bu maddeler belirlenirken; ▪Maddelerde yer alacak kelimelerin özel isim olmamasına, ▪Bu kelimelerin en fazla dört heceli olmasına, kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

2-Hece Ayırma: Bu boyut için çocukların söylenen kelimeyi belirli aralıklar hecelerine ayırma becerisini değerlendiren 8 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; ▪Maddelerde yer alacak kelimelerin özel isim olmamasına, ▪Bu kelimelerin en fazla dört heceli olmasına, ▪Kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.5.1.2.1. Yapı Geçerliliği

3.3.5.1.2.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada da hece farkındalığı kuramsal olarak ilk önce 2 faktörlü bir yapı olarak belirlenmiş ve faktör analizi işlemleri bu 2 faktör üstünden gerçekleştirilmiştir. Varimax

döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde iki alt boyutun özdeğerlerinin beklenen 1,00 değerinin üstünde (1.faktör=5,087; 2. Faktör=2,264) olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden HFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda “,30” un altında kalan ve faktör döndürme işlemi sonucunda binişiklik gösteren hece birleştirme boyutundaki 2 madde (m56=vi+da m58=lam+ba) ve hece ayırma boyutundaki 2 madde (m79=çatal m86=çikolata) ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı

Madde	Hece Birleştirme	Hece Ayırma	Ortak Varyans	Döndürülmemiş Faktör Yükleri
57	H1		,371	,578
59	H2		,501	,658
60	H3		,587	,682
61	H4		,773	,828
62	H5		,514	,649
63	H6		,764	,828
80	H7	,499	,262	,383
81	H8	,305	,159	,387
82	H9	,634	,474	,585
83	H10	,893	,828	,658
84	H11	,738	,601	,619
85	H12	,473	,298	,495
Hece Birleştirme		: %15,194 (özdeğer=1,82)	KMO	:0,887
Hece Ayırma		: %42,871 (özdeğer=5,14)	Ki-Kare	: 2682,0
Toplam		: %58,065	p	: ,000

Tablo 29 incelendiğinde, KMO değerinin “,887” olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçlarından elde edilen ki-kare değerinin ise manidar olduğu görülmüştür ($x^2=2682,00$; $p=0,00$). Bu bulgu elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Varimax dik döndürme işlemi sonucunda hece birleştirme boyutunda yer alan altı maddenin (H1-H6) açıkladığı varyans %15 olarak hesaplanırken, hece ayırma boyutunda yer alan yedi maddenin (H7-H12) açıkladığı varyans %43; HFAÖ'nin ise toplam varyansı %58 olarak hesaplanmıştır. Hece birleştirme boyutunun faktör yük değerleri, “,58 ile ,84” arasında; hece ayırma boyutunun faktör yük değerleri ise “,30 ile ,89” arasında

değişmektedir. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “,30” karşıladığı görülmektedir.

HFAÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçlarına Tablo 30’ da yer verilmiştir.

Tablo 30.

Hece Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

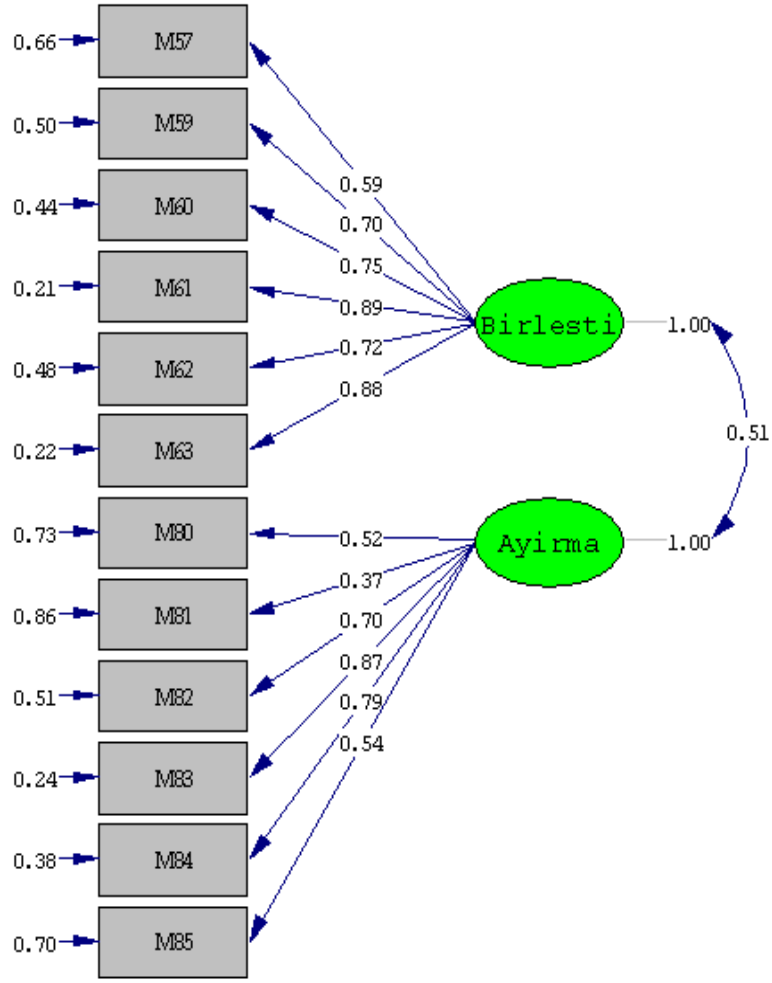
	Toplam	HB	HA
Hece Toplam	1		
Hece Birleştirme	,950**	1	
Hece Ayırma	,940**	,586**	1

n:480 p**<,01

HFAÖ ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış, hece birleştirme becerileri ile hece ayırma becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,586$; $p<,01$). Alt boyutların toplam puanla korelasyonları hesaplandığında, hece birleştirme becerileri ile ($r=,950$; $p<,01$) ve hece ayırma becerileri ile ($r=,940$; $p<,01$) toplam puan arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, HFAÖ’nin ölçmek istenilen becerileri ölçmekte olduğunu ve alt boyutların toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması da bu iki boyutun hece farkındalığı becerilerinin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

3.3.5.1.2.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda HFAÖ’nin iki bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 6’da verilmiştir.



Chi-Square=164.54, df=53, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

Şekil 6. Hece farkındalığı alt ölçeği DFA modeli (standart faktör yükleri)

Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli incelendiğinde HFAÖ'nin iki bileşeninde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ve faktör yük değerinin kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu belirlenmiştir. Hece farkındalığı ölçeğinin maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin, HB alt boyutu için “,59-,89” aralığında, HA alt boyutu için “,37-,87” aralığında değiştiği görülmüştür. HFAÖ'nin faktörleri arasındaki ilişki de anlamlı ve “,51” olarak hesaplanmıştır. Faktör korelasyonlarının “,85”den küçük olması varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı becerileri ölçtüklerini göstermektedir.

Son olarak da modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum indekslerine Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31.

Hece Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum
Ki-Kare/sd	3,10	≤ 5	İyi Uyum
RMSEA	,07	$<,08$	İyi Uyum
GFI	,95	$\geq,95$	Mükemmel Uyum
NFI	,97	$\geq,95$	Mükemmel Uyum
CFI	,98	$\geq,95$	Mükemmel Uyum

Tablo 31 incelendiğinde Ki-kare/sd değerinin “3,10” olduğu ve iyi uyum sağladığı; RMSEA değerinin “,07” olduğu ve iyi uyum sağladığı; GFI değerinin “,95” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,98 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre HFAÖ'nin iki bileşenli yapısının mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, 12 madde iki boyuttan oluşan HFAÖ'nin temiz ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda HFAÖ'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.5.1.2.2. Madde Analizi

HFAÖ'nin yapı geçerliğinin desteklenmesi amacıyla son olarak klasik madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32.

Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi

Madde	Madde Güçlüğü P	Ayırt Edicilik r	Alt %27 (n=129)		Üst %27 (n=129)		T
			X	S	X	S	
H1	,95	,57	,57	,50	1,00	,00	-9,90*
H2	,95	,62	,58	,50	1,00	,00	-9,60*
H3	,96	,62	,60	,49	1,00	,00	-9,30*
H4	,93	,75	,72	,45	1,00	,00	-7,04*
H5	,95	,61	,57	,50	1,00	,00	-9,75*
H6	,93	,53	,53	,50	1,00	,00	-10,55*
H7	,93	,49	,72	,45	1,00	,00	-7,04*
H8	,97	,44	,47	,50	1,00	,00	-11,95
H9	,87	,69	,50	,50	1,00	,00	-11,40*
H10	,81	,75	,22	,41	1,00	,00	-21,01*
H11	,87	,73	,36	,48	1,00	,00	-14,95*
H12	,80	,64	,53	,50	1,00	,00	-10,72*

p*,<,01

Tablo 32 incelendiğinde, madde analizi kapsamında yapılan %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm maddelerin, madde ayırt edicilik değerlerinin ise kritik değer olan “,30’un” üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tüm maddelerin bireyler arasındaki farkları ayırt etmede iyi olduğunu göstermektedir.

HFAÖ’nin hece birleştirme boyutunda bulunan maddelerin (H1-H6), madde güçlük indekslerinin “,93-,96” arasında, kelime ayırma boyutunda bulunan maddelerin (H7-H12), madde güçlük indekslerinin ise “,80-,97” arasında değiştiği görülmüştür. “H1-H2-H3-H5-H6/H7-H8-H9-H11” maddelerinin madde güçlük indekslerinin kabul edilebilir madde güçlük indeksleri (,15-,85) arasında yer almadığı görülmektedir. Bu maddelerin, %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerleri anlamlı, madde ayırt edicilik indeksleri, AFA ve DFA ile elde edilen faktör yük değerleri belirlenen kriterden yüksek olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır.

3.3.5.1.2.3. Güvenirlilik

HFAÖ’nin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla KR-20 ve İki yarı test güvenirliliği katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlilik sonuçları Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 33.

Hece Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	KR-20 (n:480)	İki Yarı Test Güvenirliği (n:480)
Hece Birleştirme	,89	,87
Hece Ayırma	,80	,86
Hece Farkındalığı	,86	,91

p**<,01

Tablo 33 incelendiğinde, HFAÖ'nin tümü için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,86; İYTG=,91”; hece birleştirme boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,89; İYTG =,87” ve hece ayırma boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,80; İYTG =,86” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler HFAÖ'nin kabul edilebilir güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

SBF-2 HECE FARKINDALIĞI

Açıklamalar:

- Hece farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu alt ölçek “hece birleştirme” ve “hece ayırma” olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. “Hece birleştirme” boyutunda çocukların belirli aralıklarla verilen iki heceyi birleştirerek yeni bir kelime oluşturma becerisi, “hece ayırma” boyutunda da çocukların verilen kelimeyi, kendisini oluşturan heceleri ayırarak belli aralıklarla söyleme becerisi değerlendirilecektir.
- Uygulama sürecinde aşağıdaki yönergeler takip edilecektir.
- Puanlama tablosuna doğru cevaplar için “1” yanlış cevaplar için “0” yazılacaktır.
- Önce deneme çalışmaları yapılacaktır. Deneme çalışmalarındaki maddeler puanlamaya dahil edilmeyecektir.
- Çocuk deneme çalışmalarında başarılı olamazsa deneme maddeleri tekrar yaptırılabilir ve açıklanabilir. Ancak test maddelerinde tekrar ve açıklama kesinlikle yapılmayacaktır.
- Deneme çalışmalarını tamamladıktan sonra test maddeleri uygulanacaktır.

Yönerge:

Yönerge 1

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bazı heceler okuyacağım. Dinle, iki küçük parçadan oluşan bir kelime duyacaksınız. Dikkatli dinle ve kelimeyi oluşturmak için bu iki parçayı birleştir. Hazır mısın? (Öğrencilerden sözlü ya da sözsüz tepki aldıktan sonra devam et. “pey” (1 saniye bekle) “nir”. “pey” ve “nir” bir araya getirildiğinde “peynir” kelimesi elde edilir)
- Başka örneklerde yapalım. Unutma heceler duyacaksın. Dikkatle dinle ve heceleri birleştirip oluşan kelimeyi bana söyle (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
<i>Deneme 1</i>	<i>de+ve</i>	<i>deve</i>
<i>Deneme 2</i>	<i>ma+kas</i>	<i>makas</i>
<i>Deneme 3</i>	<i>re+sim</i>	<i>resim</i>

Yönerge 2

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bazı kelimeler okuyacağım. Dinle, bir kelime duyacaksınız. Dikkatli dinleyin ve kelimenin içindeki küçük parçaları (heceleri) ayırın. Hazır mısınız? (Öğrencilerden sözlü yada sözsüz tepki aldıktan sonra devam et.) “şapka” kelimesi hecelere veya küçük parçalara ayırıldığında “şap” (bir saniye bekle) “ka” elde edilir.
- Unutma bir kelime duyacaksın. Dikkatle dinle ve bu kelimeyi oluşturan heceleri söyle. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	kanyon	kam+yon
Denem 2	sepet	se+pet
Deneme 3	nine	ni+ne

HECE FARKINDALIĞI PUANLAMA TABLOSU

Hece Birleştirme (Yönerge 1 uygulanır)		
Test Maddeleri	Beklenen	Puan
H1	ka+şık	kaşık
H2	zū+ra+fa	zürafa
H3	yu+mur+ta	yumurta
H4	mer+dü+ven	merdiven
H5	te+le+viz+yon	televizyon
H6	a+yak+ka+bı	ayakkabı
Hece Ayırma (Yönerge 2 uygulanır)		
Test Maddeleri	Beklenen	Puan
H7	yl+dız	yıldız
H8	ko+va	kova
H9	por+ta+kal	portakal
H10	sü+pür+ge	süpürge
H11	la+ha+na	lahana
H12	bil+gi+sa+yar	bilgisayar
SFT-2	Hece Farkındalığı Toplam	

3.3.5.1.3.Uyak Farkındalığı

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği incelenen üçüncü alt ölçek Uyak Farkındalığı Alt Ölçeğidir (UFAÖ). Uyak farkındalığı alt ölçeği için hazırlanan 26 maddeden oluşan madde havuzu üç alt boyut (uyak eşleştirme, uyak üretme ve uyaklı dizini fark etme) olacak şekilde tasarlanmıştır.

1-Uyak Eşleştirme boyut için, çocukların verilen kelime ile uyaklı olan kelimeyi eşleştirme becerisini değerlendiren 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; ▪Maddelerde yer alan uyarıcı kelimeler ve uyaklı kelimeler belirlenirken tam uyaklı kelimeler olmasına, ▪Bu kelimelerin en fazla iki heceli olmasına, ▪Bir maddede yer alan tüm kelimelerin aynı hece sayısına sahip olmasına, ▪Uyarıcı kelimelerin ve diğer test maddelerindeki kelimelerin başlangıç seslerinin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir.

2.Uyak Üretme boyut için, çocukların verilen uyaklı iki kelime ile uyaklı yeni bir kelime üretme becerisini değerlendiren 7 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; ▪En fazla iki heceden oluşan kelimeler seçilmesine, ▪Seçilen kelimelerin tam uyaklı veya zengin uyaklı olmasına dikkat edilmiştir.

3.Uyaklı Dizini Farketme boyut için, çocukların verilen üç kelimenin birbiri ile uyaklı olup olmadığını bulma becerisini değerlendiren 12 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; ▪Maddelerde yer alan uyaklı kelimeleri belirlenirken tam uyaklı kelimeler olmasına, ▪Bu kelimelerin en fazla iki heceli olmasına, ▪Bir maddede yer alan tüm kelimelerin aynı hece sayısına sahip olmasına, ▪Uyarıcı kelimelerin ve diğer test maddelerindeki kelimelerin başlangıç seslerinin birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.5.1.3.1. Yapı Geçerliliği

3.3.5.1.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada da uyak farkındalığı kuramsal olarak ilk önce 3 faktörlü bir yapı olarak belirlenmiş ve faktör analizi işlemleri bu 3 faktör üstünden gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde iki alt boyutun özdeğerlerinin beklenen 1,00 değerinin üstünde (1.faktör=7,82 2. Faktör=2,32 3.Faktör=1,90) olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden UFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öncelikle ortak varyans değerleri incelenmiş; “,30” un altında kalan ve faktör döndürme işlemi sonucunda binişiklik gösteren uyaklı dizini fark etme boyutundaki 12 madde (m18=nar-kar-yar,

m19=yaz-kaz-saz, m20=findık-ceket-peynir, m21=arı-sarı-darı, m22=çorap-hindi-yılan, m23=oyun-boyun-koyu, m24=terlik-horoz-biber, m25=iğne-çivi-pasta, m26=çene-kene-sene, m27=yelek-melek-elek, m28=perde-fırın-yatak, m29=sakal-düdük-ceviz) ölçekten çıkarılmıştır. Uyaklı dizini farketme alt boyutuna ait bütün maddeler ölçekten çıkarıldığından UFAÖ iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyut analiz dışı bırakılarak açımlayıcı faktör analizi 2 faktör üstünden tekrar gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde iki alt boyutun özdeğerlerinin beklenen 1,00 değerinin üstünde (1.faktör=6,78 2. Faktör=1,58) olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden UFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öncelikle ortak varyans değerleri incelenmiş ve faktör döndürme işlemi sonucunda binişiklik gösteren uyak üretme boyutunda 1 madde (m33=kap-hap) ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarıldıktan sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 34'te verilmiştir. Tablo 34.

Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı

	Madde	Uyak Eşleştirme	Uyak Üretme	Ortak Varyans	Döndürülmemiş Faktör Yükleri
	11 U1	,642		,610	,778
	12 U2	,628		,555	,739
	13 U3	,644		,565	,744
	14 U4	,790		,703	,788
	15 U5	,697		,540	,686
	16 U6	,733		,557	,656
	17 U7	,751		,571	,632
	30 U8		,633	,463	,597
	31 U9		,545	,426	,624
	32 U10		,632	,426	,528
	34 U11		,673	,503	,600
	35 U12		,682	,668	,782
	36 U13		,588	,381	,520
Uyak Eşleştirme		: %12,017 (özdeğer=1,56)		KMO	: ,849
Uyak Üretme		: %48,749 (özdeğer=6,34)		Ki-Kare	: 1114,30
Toplam		: %60,767		p	: ,000

Tablo 34 incelendiğinde, KMO değerinin “,849” olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçlarından elde edilen ki-kare değerinin ise manidar olduğu görülmüştür ($x^2=1114,30$; $p=0,00$). Bu bulgu elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Varimax dik döndürme işlemi sonucunda uyak eşleştirme boyutunda yer alan yedi maddenin (U1-U7) açıkladığı varyans %12 olarak hesaplanırken, uyak üretme

boyutunda yer alan altı maddenin (U8-U13) açıkladığı varyans %49; UFAÖ'nin ise toplam varyansı %61 olarak hesaplanmıştır. Uyak eşleştirme boyutunun faktör yük değerleri, “,62 ile ,79” arasında; uyak üretme boyutunun faktör yük değerleri ise “,54 ile ,68” arasında değişmektedir. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “,30” karşıladığı görülmektedir.

UFAÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçlarına Tablo 35’ te yer verilmiştir.

Tablo 35.

Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

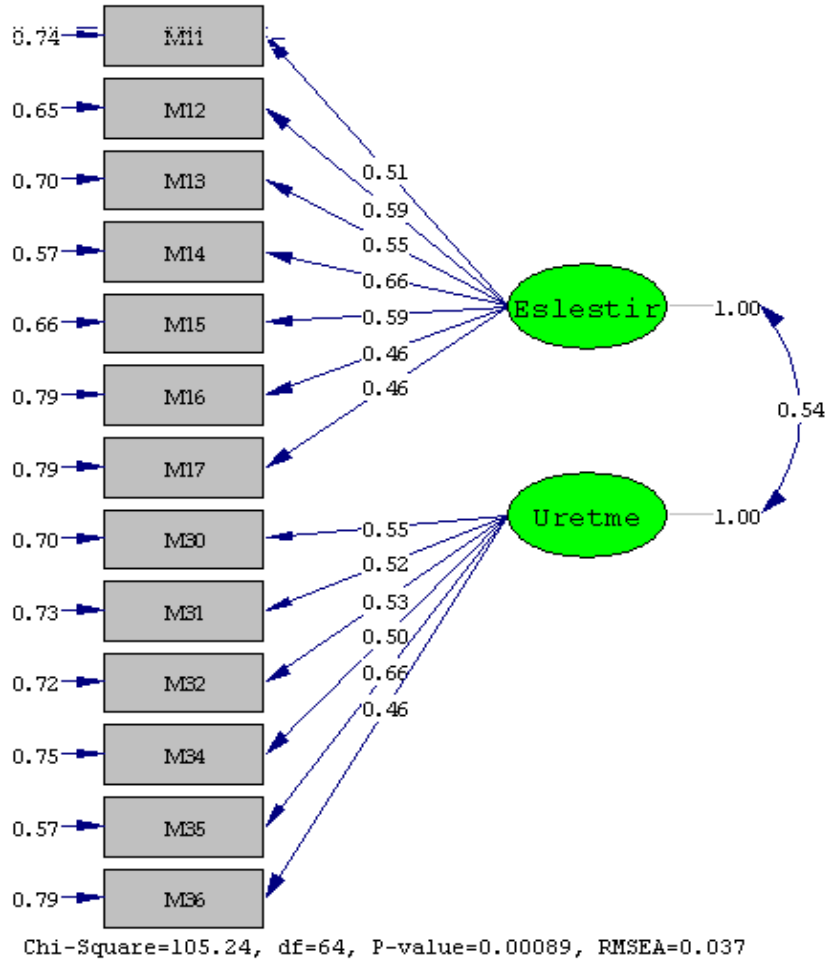
	Toplam	UE	UÜ
Toplam	1		
Uyak Eşleştirme	,910 **	1	
Uyak Üretme	,888 **	,617 **	1

n:480 p**<,01

UFAÖ ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış, uyak eşleştirme becerileri ile uyak üretme becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,617$; $p<,01$). Alt boyutların toplam puanla korelasyonları hesaplandığında, uyak eşleştirme becerileri ile ($r=,910$; $p<,01$) ve uyak üretme becerileri ile ($r=,888$; $p<,01$) toplam puan arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum UFAÖ'nin ölçmek istenilen becerileri ölçmekte olduğunu ve alt boyutların toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması da bu iki boyutun hece farkındalığı becerilerinin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

3.3.5.1.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği'nin iki bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Uyak farkındalığı alt ölçeği DFA modeli (standart faktör yükleri)

Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli incelendiğinde UFAÖ'nin iki bileşeninde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ve faktör yük değerinin kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu belirlenmiştir. Uyak farkındalığı ölçeğinin maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin, UE alt boyutu için “,46-,66” aralığında, HA alt boyutu için “,46-,66” aralığında değiştiği görülmüştür. UFAÖ'nin faktörleri arasındaki ilişki de anlamlı ve “,54” olarak hesaplanmıştır. Faktör korelasyonlarının “,85”den küçük olması varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı becerileri ölçtüklerini göstermektedir.

Son olarak da modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum indekslerine Tablo 36'da yer verilmiştir.

Tablo 36.

Uyak Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum
Ki-Kare/sd	1,64	≤ 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	,037	$\leq ,05$	Orta Düzeyde Uyum
GFI	,97	$\geq ,95$	Mükemmel Uyum
NFI	,95	$\geq ,95$	Mükemmel Uyum
CFI	,99	$\geq ,95$	Mükemmel Uyum

Tablo 36 incelendiğinde Ki-kare/sd değerinin “1,64” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin “,037” olduğu ve orta düzeyde uyum sağladığı; GFI değerinin “,97” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; NFI değerinin 0,95 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre UFAÖ'nin iki bileşenli yapısının mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, 13 madde iki boyuttan oluşan UFAÖ'nin temiz ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda UFAÖ'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.5.1.3.2. Madde Analizi

UFAÖ'nin yapı geçerliğinin desteklenmesi amacıyla son olarak klasik madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi

Madde	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Alt %27 (n=129)		Üst %27 (n=129)		T
	P		r	X	S	X	
U1	,91	,40	,72	,44	1,00	,00	-6,904*
U2	,79	,48	,44	,49	1,00	,00	-12,518*
U3	,89	,41	,66	,47	1,00	,00	-8,00*
U4	,86	,46	,56	,49	1,00	,00	-9,91*
U5	,75	,44	,36	,48	1,00	,00	-15,19*
U6	,93	,31	,75	,42	1,00	,00	-6,36*
U7	,92	,32	,75	,42	1,00	,00	-6,36*
U8	,35	,42	,58	,49	1,00	,00	-9,60*
U9	,52	,44	,61	,48	1,00	,00	-9,15*
U10	,35	,40	,49	,50	1,00	,00	-11,40*
U11	,21	,38	,55	,49	1,00	,00	-10,07*
U12	,34	,52	,71	,71	1,00	,00	-7,18*
U13	,26	,35	,58	,58	1,00	,00	-9,60*

p*,<01

Tablo 37 incelendiğinde, madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerlerinin anlamlı ($p<0,01$) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm maddelerin, madde ayırt edicilik değerlerinin ise kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tüm maddelerin bireyler arasındaki farkları ayırt etmede iyi olduğunu göstermektedir.

UFAÖ'nin uyak eşleştirme boyutunda bulunan maddelerin (U1-U7), madde üçlük indekslerinin “,75-,93” arasında, uyak üretme boyutunda bulunan maddelerin (U8-U13), madde güçlük indekslerinin ise “,21-,52” arasında değiştiği görülmüştür. “U1-U3-U4-U6-U7” maddelerinin madde güçlük indekslerinin kabul edilebilir madde güçlük indekleri (,15-,85) arasında yer almadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin, %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerleri anlamlı, madde ayırt edicilik indeksleri, AFA ve DFA ile elde edilen faktör yük değerleri belirlenen kriterden yüksek olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır.

3.3.5.1.3.3. Güvenirlik

UFAÖ'nin güvenirliginin incelenmesi amacıyla KR-20 ve İki yarı test güvenirligi katsayilari hesaplanmistir. Yapilan hesaplamalar sonucunda elde edilen guvenirlik sonuclari Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. *Uyak Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlik Katsayıları*

Ölçek	KR-20 (n:480)	İki Yarı Test Güvenirligi (n:480)
Uyak Eşleştirme	,74	,76
Uyak Üretme	,71	,67
Uyak	,78	,79

p**<,01

Tablo 38 incelendiğinde, UFAÖ'nin tümü için hesaplanan guvenirlik katsayilari "KR-20=,78; İYTG=,79"; uyak eşleştirme boyutu için hesaplanan guvenirlik katsayilari "KR-20=,74; İYTG=,76" ve uyak üretme boyutu için hesaplanan guvenirlik katsayilari "KR-20=,71; İYTG=,67" olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler UFAÖ'nin kabul edilebilir guvenirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

SBF-3 UYAK FARKINDALIĞI

Açıklamalar:

- Uyak farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu alt ölçek “uyak eşleştirme” ve “uyak üretme” olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. “Uyak eşleştirme” boyutunda çocukların verilen kelime ile uyaklı olan kelimeyi eşleştirme becerisi, “uyak üretme” boyutunda da çocukların verilen uyaklı iki kelime ile uyaklı yeni bir kelime üretme becerisi değerlendirilecektir.
- Uygulama sürecinde aşağıdaki yönergeler takip edilecektir.
- Puanlama tablosuna doğru cevaplar için “1” yanlış cevaplar için “0” yazılacaktır.
- Önce deneme çalışmaları yaptırılacaktır. Deneme çalışmalarındaki maddeler puanlamaya dahil edilmeyecektir.
- Çocuk deneme çalışmalarında başarılı olamazsa deneme maddeleri tekrar yaptırılabilir ve açıklanabilir. Ancak test maddelerinde tekrar ve açıklama kesinlikle yapılmayacaktır.
- Deneme çalışmalarını tamamladıktan sonra test maddeleri uygulanacaktır.

Yönerge:

Yönerge 1

- Şimdi sana dört tane resim göstereceğim (bal-mum-dal-tuz resimleri gösterilir). İlk önce beraber yapalım. Bal resmine bak. Aşağıdaki resimlerden hangisinin temsil ettiği kelime ile bal kelimesi arasında ses benzerliği vardır. (Bal-Mum /Bal-Dal /Bal-Tuz resimleri eşleştirilerek söylenir.) “Bal-Dal” kelimelerinin benzer sesleri vurgulu şekilde art arda okunur.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma gösterdiğim resimle ses benzerliği olan resmi seçeceksin. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	<i>fil/ nar-dil--top</i>	<i>dil</i>
Deneme 2	<i>taş/ göl-arı-kaş</i>	<i>kaş</i>

Yönerge 2

- Bazı kelimelerin nasıl benzer sesleri içerdiğini (uyaklı olduğunu) hatırladın mı? (Sözlü ya da sözsüz tepki aldıktan sonra devam et). Söylediğim kelimeleri dinle: “saman-keman”. Şimdi bu kelimeler ile benzer sesli (uyaklı) olan başka kelimeler daha söyleyelim: “orman-liman-duman-zaman-eşofiman- roman-pansuman-şişman” Bunlar uyaklı kelimelerdir.
- Şimdi birlikte yapalım; hazır mısın? Unutma uyaklı iki kelime duyacaksın. Dikkatle dinle ve bu kelimelerdeki benzerliği söyle. Şimdi bu kelimelerle benzer seslere sahip başka kelimeler söyle. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	pil-zil	(zil-pil-dil-il-mil-Nil-sil-çil vb.)
Deneme 2	anne-nane	nine-vişne-pastane- hastane-tekne-çene-kene-tane-hane-sene-kestane vb.)
Deneme 3	soba-baba	(torba-araba-çorba-bomba-nilumba-Tuba vb.)

UYAK FARKINDALIĞI PUANLAMA TABLOSU

Uyak Eşleştirme (Yönerge 1 uygulanır)		
Test Maddeleri	Beklenen	Puan
U1	saç-taç/diş/gül	taç
U2	kol-dağ/yol/muz	yol
U3	bere-dere/civciv/yaprak	dere
U4	keçi-masa/vedi/simit	vedi
U5	şeker-yüzük/fırça/teker	teker
U6	tabak-kabak/çorap/horoz	kabak
U7	davul-çilek/bavul/tavşan	bavul
Uyak Üretme (Yönerge 2 uygulanır)		
Test Maddeleri	Beklenen	Puan
U8	şal-nal	(çuval-dal-sakal-sal-bal-mal-fal-nal-şal-çal-kal-kartal -portakal vb.)
U9	tuz-buz	(buz-muz-omuz-karpuz-Yavuz-kuduz-kunduz-topuz vb.)
U10	far-dar	(kar-nar-zar-far-var-dar-sar-yar-gar-har-mantar-anahtar-duvar vb.)
U11	ton-fon	(mikrofon-balkon-balon-baston- salon-jeton-bidon-biberon-limon vb.)
U12	ata-olta	(tahta-yumurta-pasta-salata- çikolata-balta-hata-nota-pota-kita-orta-ata- vb.)
U13	kek-tek	(çilek-yelek-leylek-çökelek-melek-kelek-elek-felek-gömlük-çömlek- emek-ekmek-vb.)
SFT-3	Uyak Farkındalığı Toplam	

3.3.5.1.4. İlk Ses Farkındalığı

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği incelenen dördüncü alt ölçek İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeğidir (İSFAÖ). İlk ses farkındalığı alt ölçeği için hazırlanan 9 maddeden oluşan madde havuzu tek boyut olacak şekilde tasarlanmıştır.

Bu boyut için, çocukların verilen kelimenin ilk sesini söyleme becerisini değerlendiren 9 madde belirlenmiştir. Bu maddeler seçilirken; •Kelimenin ilk sesden sonra gelecek ünlülerin “e ve ı” olmamasına, •Kelimenin en fazla iki heceli olmasına, •Kelimenin başlangıç ve bitiş sesinin farklı olmasına, •İlk seslere karar verilirken, seçilen seslerin, Türk Dil Kurumu’nun (TDK) Türkçede kelime sıklığı araştırmasında 8000–1000 frekansında olduğu saptanan /a/, /s/, /t/, /k/, /m/; 4000 frekansında yer alan /ç/, /y/, /e/, /p/, /i/ ve 2000 frekansında yer alan /f/, /n/, /l/, /o/, /r/ sesleri arasında yer almasına ve ilkokuma-yazma ses gruplarından birinci gruptaki tüm seslerin, diğer gruplardan birer sesin olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.5.1.4.1. Yapı Geçerliliği

3.3.5.1.4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada da ilk ses farkındalığı kuramsal olarak önce tek boyutlu belirlenmiş ve analiz işlemleri bunun üstünden gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden İSFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öncelikle ortak varyans değerleri incelenmiş ve “,30” un altında kalan madde olmadığından ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39.

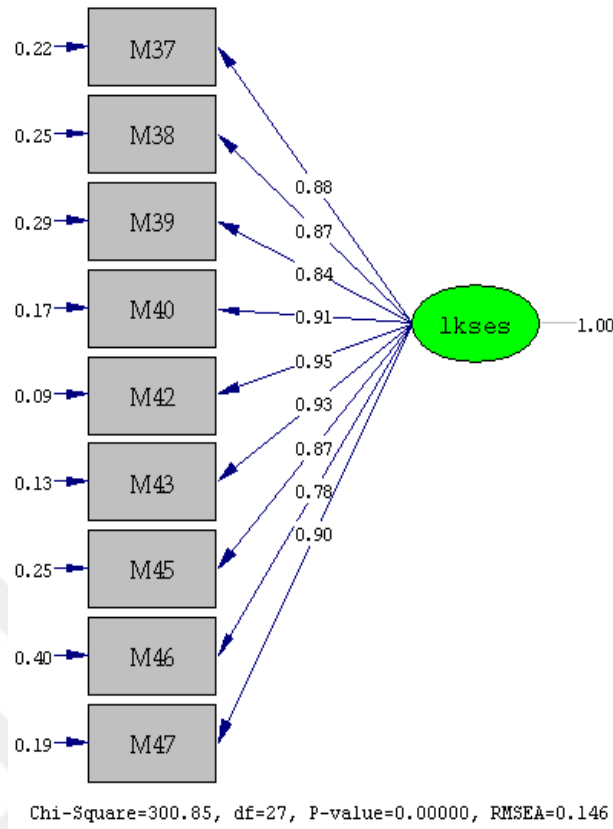
İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı

Madde	İlk Ses Farkındalığı	Ortak Varyans
37	İ1	,965
38	İ2	,964
39	İ3	,962
40	İ4	,976
42	İ5	,980
43	İ6	,976
45	İ7	,970
46	İ8	,959
47	İ9	,972
İlk ses: %93,983		KMO: ,964
		Ki-Kare: 10788,598
		P: ,000

Tablo 39 incelendiğinde, İSFAÖ'nin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu, KMO değerinin “,964” olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçlarından elde edilen ki-kare değerinin ise manidar olduğu görölmüştür ($x^2=10788,59$; $p=0,00$). Bu bulgu elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. İSFAÖ'nin ise toplam varyansı %93,9 olarak hesaplanmıştır. İSFAÖ'nin faktör yük değerleri, “,95 ile ,98” arasında değişmektedir. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “,30” karşıladığı görölmektedir.

3.3.5.1.4.1.2. Doğrulatoryıcı Faktör Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. İlk ses farkındalığı alt ölçeği DFA modeli (standart faktör yükleri)

Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli incelendiğinde İSFAÖ’nde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin ve faktör yüklerinin anlamlı olduğu; faktör yüklerinin “,78-,95” arasında değiştiği görülmüştür. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “,30’un” üzerinde olduğu belirlenmiştir. Son olarak da modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerine Tablo 40’ta yer verilmiştir.

Tablo 40.

İlk Ses Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum
Ki-Kare/sd	11,14	≤5	-
RMSEA	,146	≤,10	-
GFI	,88	≥,90	-
NFI	,99	≥,95	Mükemmel Uyum
CFI	,97	≥,95	Mükemmel Uyum

Tablo 40 incelendiğinde, Ki-kare/sd değerinin “11,14” olduğu ve uyum sağlamadığı; RMSEA değerinin “,146” olduğu ve uyum sağlamadığı; GFI değerinin “,88” olduğu ve

uyum sağlamadığı; NFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,97 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. Cudeck [1993]'e göre, ,05 e eşit ve daha küçük bir RMSEA değeri iyi bir uyum, ,05 ile ,08 arası yeterli uyum ve ,08 ile ,10 arası orta dereceli uyum, ,10'dan büyükler ise kabul edilemez değerler olarak düşünülebilir (Çerezci, 2010, s.65). DFA sonucunda modelin veri ile uyumlu olmadığı ifade edilebilir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda yapılan modifikasyonların da ki-kare'ye önemli derecede bir etki sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan modifikasyonlara yer verilmemiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, 9 maddeli, tek boyutlu İFAÖ'nin temiz ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu gösterirken, doğrulayıcı faktör analizi modelin doğrulanmadığı göstermiştir. Bu alt ölçeğin çıkarılmasına karar verilmiştir.

3.3.5.1.4.2. Madde Analizi

İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği'nin yapı geçerliğinin desteklenmesi amacıyla son olarak klasik madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. Tablo 41.

İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi

Madde	Madde Güçlüğü P	Ayırt Edicilik r	Alt %27 (n=129)		Üst %27 (n=129)		T
			X	S	X	S	
İ1	,90	,87	,49	,50	1,00	,00	-11,49*
İ2	,89	,85	,56	,49	,98	,12	-9,27*
İ3	,92	,84	,70	,45	,99	,08	-6,99*
İ4	,89	,89	,44	,49	,99	,08	-12,34*
İ5	,87	,93	,57	,49	1,00	,00	-9,75*
İ6	,88	,90	,08	,28	,79	,40	-16,50*
İ7	,88	,85	,12	,33	,90	,29	-20,16*
İ8	,92	,78	,06	,25	,76	,42	-16,00*
İ9	,88	,88	,00	,08	,59	,49	-13,37*

p*,<,01

Tablo 41 incelendiğinde, madde analizi kapsamında yapılan %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm maddelerin, madde ayırt edicilik değerlerinin ise kritik değer olan

“,30’un” üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tüm maddelerin bireyler arasındaki farkları ayırt etmede iyi olduğunu göstermektedir.

İSFAÖ’ndeki maddelerin madde güçlük indekslerinin “,87-,92” arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerinin madde güçlük indekslerinin kabul edilebilir madde güçlük indeksleri (,15-,85) arasında yer almadığı görülmektedir. Bu maddelerin, %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerleri anlamlı, madde ayırt edicilik indeksleri, AFA ve DFA ile elde edilen faktör yük değerleri belirlenen kriterden yüksek olduğu için değerlendirmeden çıkarılmamıştır.

3.3.5.1.4.3. Güvenirlik

İSFAÖ’nin güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla KR-20 ve İki yarı test güvenirligi katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlilik sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

İlk Ses Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek	KR-21 (n:480)	Guttman (n:480)
İlk Ses Farkındalığı	,97	,97

p**<,01

Tablo 42 incelendiğinde, İSFAÖ için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,97; İYTG=,97” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler İSFAÖ’nin kabul edilebilir güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

İLK SES FARKINDALIĞI

Açıklamalar:

- İlk ses farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu alt ölçekte çocukların verilen kelimenin ilk sesini söyleme becerisi değerlendirilecektir.
- Uygulama sürecinde aşağıdaki yönergeler takip edilecektir.
- Puanlama tablosuna doğru cevaplar için "1" yanlış cevaplar için "0" yazılacaktır.
- Önce deneme çalışmaları yapılacaktır. Deneme çalışmalarındaki maddeler puanlamaya dahil edilmeyecektir.
- Çocuk deneme çalışmalarında başarılı olamazsa deneme maddeleri tekrar yaptırılabilir ve açıklanabilir. Ancak test maddelerinde tekrar ve açıklama kesinlikle yapılmayacaktır.
- Deneme çalışmalarını tamamladıktan sonra test maddeleri uygulanacaktır.

Yönerge:

Yönerge 1

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım ("kitap" kelimesi okunur). Duyduğun kelimenin başındaki ilk sesin ne olduğunu söyleyebilir misin? (olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra birlikte yapılır). "Kitap" kelimesinin ilk sesi "k" sesidir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma söylediğim kelimenin ilk sesini bana söyleyeceksin. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle deneme maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	<i>balık</i>	"b"
Deneme 2	<i>incir</i>	"i"
Deneme 3	<i>halı</i>	"h"

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli. Eğer öğrenci sestem ziyade harfin ismine yöneliyorsa, düzeltilmelidir.

İLK SES FARKINDALIĞI PUANLAMA TABLOSU

İlk Ses Farkındalığı (Yönerge 1 uygulanır)			
Test Maddeleri		Beklenen	Puan
İ1	timsah	"t"	
İ2	pancar	"p"	
İ3	erik	"e"	
İ4	fare	"f"	
İ5	macun	"m"	
İ6	çanta	"ç"	
İ7	limon	"l"	
İ8	armut	"a"	
İ9	sabun	"s"	
SFT-4	İlk Ses Farkındalığı Toplam		

3.3.5.1.5.Sesbirim Farkındalığı

Araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirliği incelenen beşinci alt ölçek Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeğidir (SFAÖ). Sesbirim farkındalığı alt ölçeği için hazırlanan 62 maddeden oluşan madde havuzu üç alt boyut olacak şekilde tasarlanmıştır.

1.Sesbirim Birleştirme/Ayırma: Bu boyut için, çocukların belirli aralıkla verilen sesleri birleştirerek yeni bir kelime oluşturma becerisini değerlendiren 8 madde (birleştirme) ve çocukların verilen kelimeyi, seslerine ayırarak belli aralıklarla söyleme becerisini değerlendiren 6 madde (ayırma) olmak üzere 14 madde belirlenmiştir.

Sesbirim birleştirme ve ayırma becerisini ölçen maddeler seçilirken; ▪İki-üç-dört sesli kelime kullanılmasına, ▪(Ünlü+ünsüz) / (ünsüz+ünlü+ünsüz) / (ünlü+ünsüz+ünlü) / (ünsüz+ünlü+ünsüz+ünlü) / (ünlü+ünsüz+ünlü+ünsüz) kelime çeşitlerinin her birine yer verilmesine, ▪Tüm ünlü seslere kelimelerinin tamamında yer verilmesine, ▪Kullanılan tüm ünsüz seslerin birbirinden farklı olmasına, ▪Kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

2.Sesbirim Atma: Bu boyut için, çocukların verilen kelimenin ilk sesinin çıkarılması ile oluşan yeni kelimeyi söyleme becerisini değerlendiren 12 madde (ilk ses atma) ve verilen kelimenin son sesinin çıkarılması ile oluşan yeni kelimeyi söyleme becerisini değerlendiren 12 madde (son atma) olmak üzere 24 madde belirlenmiştir. Ses birim atama becerisini ölçen maddeler seçilirken; ▪En fazla iki heceden oluşan kelimelerin seçilmesine, ▪Kelimenin başlangıç ve bitiş sesinin farklı olmasına, ▪Seçilen kelimelerin ve kelimelerinin ilk veya son sesinin çıkarılmasıyla oluşan kelimelerin anlamlı olmasına ve özel isim olmamasına, ▪Kullanılan tüm seslerin birbirinden farklı olmasına, ▪Kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

3.Sesbirim Değiştirme: Bu boyut için, çocukların verilen kelimenin ilk sesini söylenen sesle değiştirme becerisini değerlendiren 12 madde ve kelimenin son sesini söylenen sesle değiştirme becerisini değerlendiren 12 madde olmak üzere 24 madde belirlenmiştir. Ses birim değiştirme becerisini ölçen maddeler seçilirken; ▪En fazla iki heceden oluşan kelimelerin seçilmesine, Kelimenin başlangıç ve bitiş sesinin farklı olmasına, ▪Seçilen kelimelerin ve kelimelinin ilk sesinin ve son sesinin değiştirilmesi ile oluşan kelimelerin anlamlı olmasına ve özel isim olmamasına, ▪Kullanılan tüm seslerin birbirinden farklı olmasına, ▪Kelimelerin anlaşılır ve bilindik olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.5.1.5.1. Yapı Geçerliliği

3.3.5.1.5.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada da sesbirim farkındalığı kuramsal olarak ilk önce 3 faktörlü bir yapı olarak belirlenmiş ve faktör analizi işlemleri bu 3 faktör üstünden gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme tekniği ile yapılan faktör analizinde üç alt boyutun özdeğerleri beklenen 1,00 değerinin üstünde (1.faktör=35,99; 2. Faktör=2,94; 3.Faktör=1,87) olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden SFAÖ'nin yapı geçerliğinin incelenmesi için öncelikle tetrakolik faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda öncelikle ortak varyans değerleri incelenmiş ve faktör döndürme işlemi sonucunda binişiklik gösteren birleştirme-ayırma boyutundaki ses birim birleştirme becerilerini ölçen 3 madde (m65=e+v m66=k+u+ş m70=f+i+d+e) ve ses birim ayırma becerilerini ölçen 3 madde (m88=ok m90=arı, m92=pide); ses birim atma boyutundaki sesbirim ilk ses atma becerilerini ölçen 9 madde (m93=havuç, m94=kömür, m95=petek, m96=limon, m97=sinek, m98=çil m99=yemek, m100=ray m101=etek) ve sesbirim son ses atma becerilerini ölçen 7 madde (m105=kiraz m106=kasap m107=damat m110=bacak m112=elmas m114=kilo m115=küpe); ses birim değiştirme boyutundaki sesbirim ilk ses değiştirme becerilerini ölçen 9 madde (m117=sel/tel, m119=lale/kale, m120=nal/dal m121=balon/salon, m122=zar/nar, m123=çamur/hamur, m124=mide/fide, m125=tam/çam m127=ot/et) ve sesbirim son ses değiştirme becerilerini ölçen 7 madde (m129=taş/taç m132=ak/at, m135=kan/kas, m137=ray/raf m138=halı/hala m139=karga/kargo m140=çam/çay) ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43.

Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Faktör Yapısı

Madde	Sesbirim Birleş-Ayr	Sesbirim Atma	Sesbirim Değişirme	Ortak Varyans	Döndürülmemiş Faktör Yükleri
64	S1	,581		,419	,524
67	S2	,507		,384	,526
68	S3	,489		,427	,611
69	S4	,593		,507	,630
71	S5	,711		,655	,680
87	S6	,688		,682	,711
89	S7	,558		,533	,680
91	S8	,591		,567	,689
102	S9		,692	,682	,804
103	S10		,589	,551	,733
104	S11		,707	,708	,818
108	S12		,776	,755	,819
109	S13		,705	,728	,835
111	S14		,783	,798	,852
113	S15		,725	,714	,812
116	S16		,729	,721	,819
118	S17		,583	,613	,753
126	S18		,485	,337	,530
128	S19		,604	,586	,721
130	S20		,605	,666	,788
131	S21		,608	,623	,742
133	S22		,621	,657	,766
134	S23		,668	,723	,791
136	S24		,661	,720	,798
S. Birleş-Ayr	: %4,184 (Özdeğer=13,24)		KMO	: ,973	
S. Atma	: %6,929 (Özdeğer=1,66)		Ki-Kare	: 8791,80	
S. Değişirme	: %55,200 (Özdeğer=1,01)		p	: ,000	
Toplam	: %66,313				

Tablo 43 incelendiğinde, KMO değerinin “,973” olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçlarından elde edilen ki-kare değerinin ise manidar olduğu görülmüştür ($x^2=8791,80$; $p=0,00$). Bu bulgu elde edilen verilerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Varimax dik döndürme işlemi sonucunda ses birleştirme/ayırma boyutunda yer alan sekiz maddenin (S1-S8) açıkladığı varyans %4, ses atma boyutunda yer alan sekiz maddenin (S9-S16) açıkladığı varyans %7 olarak hesaplanırken, ses değiştirme boyutunda yer alan sekiz maddenin (S17-S24) açıkladığı varyans %55; SBFAÖ'nin ise toplam varyansı %66 olarak hesaplanmıştır. Sesbirim birleştirme/ayırma boyutunun faktör yük değerleri,

“,48 ile ,71” arasında; sesbirim atma boyutunun faktör yük değerleri, “,58 ile ,78” arasında ve sesbirim değiştirme boyutunun faktör yük değerleri ise “,48 ile ,66” arasında değişmektedir. Maddelerinin hepsinin faktör yük değerini kritik değer olan “,30” karşıladığı görülmektedir.

SFAÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiş ve sonuçlarına Tablo 44’ te yer verilmiştir.

Tablo 44.

Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

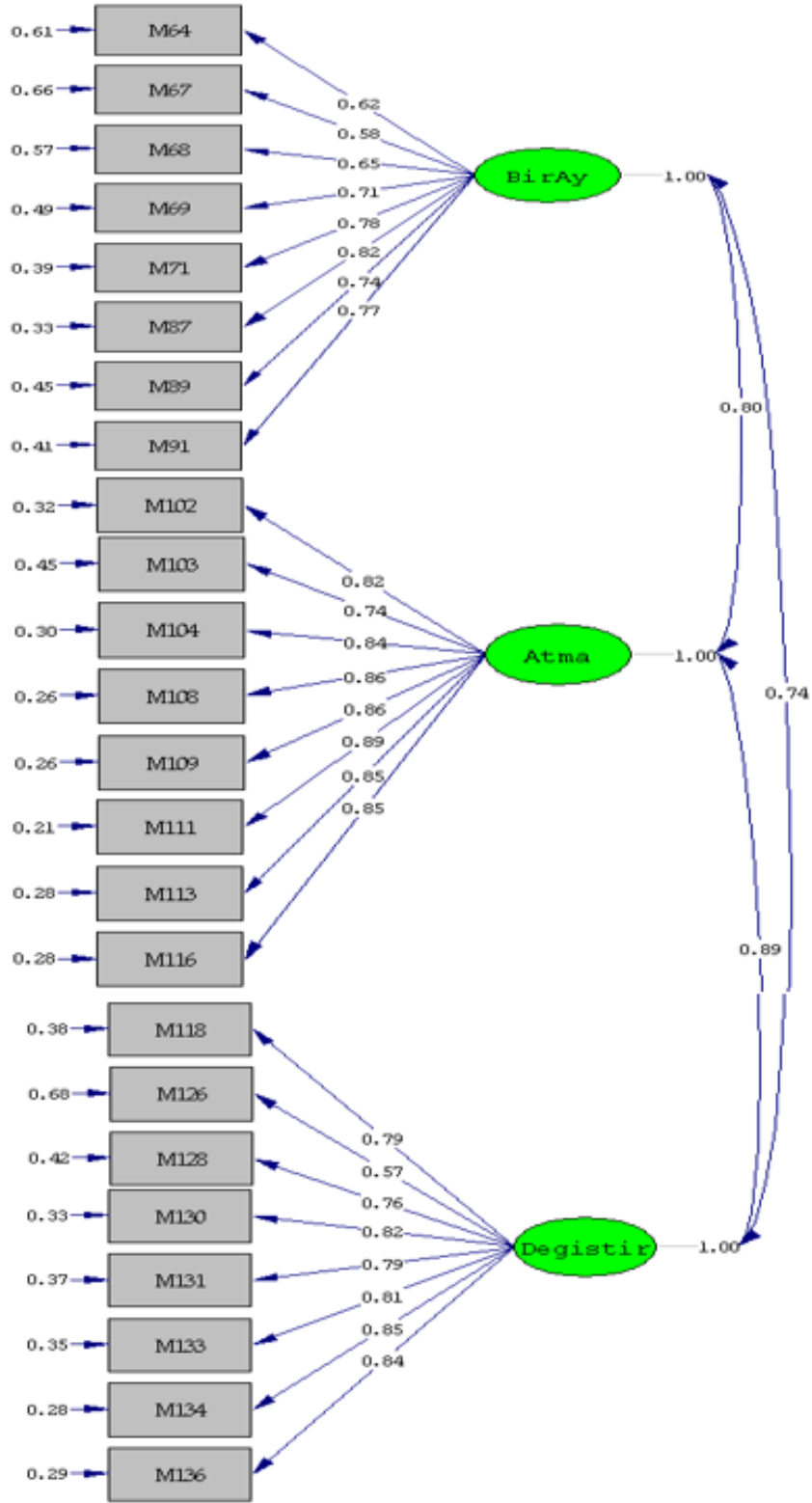
	Toplam	SBA	SA	SD
Sesbirim Toplam	1			
Sesbirim Birleştirme-Ayrırma	,851**	1		
Sesbirim Atma	,880**	,711**	1	
Sesbirim Değiştirme	,929**	,661**	,705**	1

n:480 p**<,01

SFAÖ ile alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış, sesbirim birleştirme-ayırma becerileri ile sesbirim atma becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,711$; $p<,01$); sesbirim birleştirme-ayırma becerileri ile sesbirim değiştirme becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=,661$; $p<,01$) ve sesbirim atma becerileri ile ses birim değiştirme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=,705$; $p<,01$) bulunmuştur. Alt boyutların toplam puanla korelasyonları hesaplandığında, sesbirim birleştirme-ayırma becerileri ile ($r=,851$; $p<,01$); sesbirim atma becerileri ile ($r=,880$; $p<,01$) ve sesbirim değiştirme becerileri ile ($r=,929$; $p<,01$) toplam puan arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Alt boyutların toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması bu üç boyutun ses birim farkındalığı becerilerinin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

3.3.5.1.5.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan faktör analizi sonucunda Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği’nin üç bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli Şekil 9’da verilmiştir.



Chi-Square=487.04, df=249, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

Şekil 9. Sesbirim farkındalığı alt ölçeği DFA modeli (standart faktör yükleri)

Yapılan analiz sonucunda elde edilen DFA modeli incelendiğinde SFAÖ'nin üç bileşeninde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ve faktör yük değerinin kritik değer olan “,30'un” üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sesbirim farkındalığı ölçeğinin maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin, SBA alt boyutu için “,58-,82” aralığında, SA alt boyutu için “,74-,89” aralığında ve SD alt boyutu için “,57-,85” aralığında değiştiği görülmüştür. SFAÖ'nin faktörleri arasındaki ilişki de anlamlı ve “birleştirme-ayırma/atma” boyutları arasında “,80”; “birleştirme-ayırma/değiştirme” boyutları arasında “,74” ve “atma/değiştirme” boyutları arasında “,89” anlamlı bir ilişki olduğu hesaplanmıştır. “Atma/değiştirme” boyutları arasındaki faktör korelasyonlarının “,85”den büyük olduğu görülmektedir.

Son olarak da modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Ulaşılan modelin uyum indekslerine Tablo 45'te yer verilmiştir.

Tablo 45.

Sesbirim Farkındalığı DFA Modeli Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Hesaplanan Değer	Kritik Değer	Uyum
Ki-Kare/sd	1,96	≤ 3	Mükemmel Uyum
RMSEA	,045	$\leq ,05$	Mükemmel Uyum
GFI	,92	$\geq ,90$	İyi Uyum
NFI	,99	$\geq ,95$	Mükemmel Uyum
CFI	,99	$\geq ,95$	Mükemmel Uyum

Tablo 45 incelendiğinde, Ki-kare/sd değerinin “1,96” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; RMSEA değerinin “,045” olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; GFI değerinin “,92” olduğu ve iyi uyum sağladığı; NFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı; CFI değerinin 0,99 olduğu ve mükemmel uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre SFAÖ'nin iki bileşenli yapısının mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Hem açıklayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, 24 madde üç boyuttan oluşan SFAÖ'nin temiz ve tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda SFAÖ'nin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.5.1.5.2. Madde Analizi

Sesbirim farkındalığı alt ölçeğinin yapı geçerliğinin desteklenmesi amacıyla son olarak klasik madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46.

Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Madde Analizi

Madde	Madde Güçlüğü	Ayırt Edicilik	Alt %27 (n=129)		Üst %27 (n=129)		T
	P	r	X	S	X	S	
S1	,91	,53	,79	,40	1,00	,00	-5,68*
S2	,84	,54	,77	,41	1,00	,00	-6,09*
S3	,71	,63	,82	,38	1,00	,00	-5,27*
S4	,79	,64	,77	,41	1,00	,00	-6,09*
S5	,81	,68	,84	,36	1,00	,00	-4,84*
S6	,87	,71	,26	,44	,98	,12	-18,91*
S7	,75	,69	,48	,50	1,00	,00	-11,76*
S8	,78	,70	,35	,48	1,00	,00	-15,19*
S9	,73	,80	,44	,49	,99	,08	-12,51*
S10	,71	,74	,90	,29	1,00	,00	-3,62*
S11	,77	,81	,85	,35	1,00	,00	-4,70*
S12	,74	,81	,68	,46	1,00	,00	-7,72*
S13	,72	,83	,58	,49	,97	,15	-9,60*
S14	,73	,84	,55	,49	1,00	,00	-10,22*
S15	,67	,81	,37	,48	,99	,08	-14,69*
S16	,73	,81	,21	,41	,98	,12	-21,48*
S17	,64	,76	,12	,33	,99	,08	-30,06*
S18	,40	,56	,17	,38	1,00	,00	-24,28*
S19	,58	,74	,24	,43	1,00	,00	-19,69*
S20	,67	,80	,10	,31	1,00	,00	-32,42*
S21	,60	,75	,07	,26	1,00	,00	-39,02*
S22	,61	,79	,09	,29	1,00	,00	-35,32*
S23	,61	,80	,10	,31	1,00	,00	-32,42*
S24	,63	,80	,16	,37	1,00	,00	-25,65*

p*,<,01

Tablo 46 incelendiğinde, madde analizi kapsamında yapılan %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm maddelerin, madde ayırt edicilik değerlerinin ise kritik değer olan “,30’un” üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular tüm maddelerin bireyler arasındaki farkları ayırt etmede iyi olduğunu göstermektedir.

SFAÖ'nin sesbirim birleştirme-ayırma boyutunda bulunan maddelerin (S1-S8) madde güçlük indekslerinin “,71-,91” arasında; sesbirim atma boyutunda bulunan maddelerin (S9-S16) madde güçlük indekslerinin ise “,67-,77” arasında ve sesbirim değiştirme boyutunda bulunan maddelerin (S17-S24) madde güçlük indekslerinin ise “,40-,67” arasında değiştiği görülmüştür. “S1-S6” maddelerinin madde güçlük indekslerinin kabul edilebilir madde güçlük indekleri (,15-,85) arasında yer almadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin, %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki t-testi analizi ile elde edilen t-değerleri anlamlı, madde ayırt edicilik indeksleri, AFA ve DFA ile elde edilen faktör yük değerleri belirlenen kriterden yüksek olduğu için ölçekten çıkarılmamıştır.

3.3.5.1.5.3. Güvenirlilik

Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği'nin güvenirliliğinin incelenmesi amacıyla KR-20 ve İki yarı test güvenirliliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen güvenirlilik sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47.

Sesbirim Farkındalığı Alt Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları

Ölçek	KR-21 (n:480)	İki Yarı Test Güvenirliliği (n:480)
Sesbirim Birleş-Ayır	,89	,90
Sesbirim Atma	,95	,95
Sesbirim Değiştirme	,92	,93
Sesbirim Farkındalığı	,96	,97

p**<,01

Tablo 47 incelendiğinde, SFAÖ'nin tümü için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,96; İYTG=,97”; sesbirim birleştirme-ayırma boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,89; İYTG =,90”, sesbirim atma boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,95; İYTG =,95” ve sesbirim değiştirme boyutu için hesaplanan güvenirlilik katsayıları “KR-20=,92; İYTG=,93” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler SFAÖ'nin kabul edilebilir güvenirlilik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

SBF-4 SES BİRİM FARKINDALIĞI

Açıklamalar:

- Ses birim farkındalığı becerilerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan bu alt ölçek “ses birim birleştirme-ayırma”, “ses birim atma” ve “ses birim değiştirme” olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. “Ses birim birleştirme-ayırma” boyutunda çocukların verilen sesleri birleştirip kelime oluşturma ve verilen kelimeyi ses birimlerine ayırma becerileri; “ses birim atma” boyutunda okunan kelimenin ilk sesini atma ve son sesini atma becerileri; “ses birim değiştirme” boyutunda ise okunan kelimenin ilk ses birimini söylenen sesle değiştirme ve okunan kelimenin son ses birimini söylenen sesle değiştirme becerileri değerlendirilecektir.
- Uygulama sürecinde aşağıdaki yönergeler takip edilecektir.
- Puanlama tablosuna doğru cevaplar için “1” yanlış cevaplar için “0” yazılacaktır.
- Önce deneme çalışmaları yaptırılacaktır. Deneme çalışmalarındaki maddeler puanlamaya dahil edilmeyecektir.
- Çocuk deneme çalışmalarında başarılı olamazsa deneme maddeleri tekrar yaptırılabilir ve açıklanabilir. Ancak test maddelerinde tekrar ve açıklama kesinlikle yapılmayacaktır.
- Deneme çalışmalarını tamamladıktan sonra test maddeleri uygulanacaktır.

Yönerge:

Yönerge 1

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bazı sesler okuyacağım (“i” 1 saniye beklenir ve “p” sesleri okunur). Duyduğun sesleri birleştirip oluşan kelimeyi bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra birlikte yapılır). Hadi birlikte yapalım “i” (1 saniye bekle) “p”. “i” ve “p” sesleri bir araya getirildiğinde “ip” kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma söylediğim sesleri birleştirip oluşan kelimeyi söyleyeceksin. (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	$b+u+z$	<i>buz</i>
Deneme 2	$g+ö+l$	<i>göl</i>
Deneme 3	$h+a+c$	<i>hac</i>

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli.

Yönerge 2

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım (“ev” kelimesi okunur). Duyduğun kelimedeki sesleri bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra birlikte yapılır). Hadi birlikte yapalım “at” kelimesinde “e” (1 saniye bekle) “v” sesleri vardır. “e” ve “v” sesleri bir araya getirildiğinde “ev” kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma söylediğim kelimedeki sesleri sırasıyla söyleyeceksin (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	iz	i+z
Deneme 2	cuma	c+u+m+a
Deneme 3	boş	b+o+ş

Not: Eğer öğrenci sestem ziyade harfin ismine yöneliyorsa, düzeltilmelidir.

Yönerge 3

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım (“dev” kelimesi okunur). Duyduğun kelimenin ilk sesini bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra). “Dev” kelimesinin ilk sesi “d” sesidir. “Dev” kelimesinin ilk sesini çıkardığımda geri kalan kısım ne olur? Hadi birlikte yapalım “dev” kelimesinden “d” sesi çıkartıldığında “ev” kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma söylediğim kelimenin ilk sesini çıkaracaksın ve geri kalan kısmı bana söyleyeceksin (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	“mat” ilk ses olan “m” yi çıkar	at
Deneme 2	“beş” ilk ses olan “b” yi çıkar	eş
Deneme 3	“fok” ilk ses olan “f” yi çıkar	ok

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli.

Yönerge 4

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım (“mandal” kelimesi okunur). Duyduğun kelimenin son sesini bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra). “mandal” kelimesinin son sesi “l” sesidir. “manda” kelimesinin son sesini çıkardığımda geri kalan kısım ne olur? Hadi birlikte yapalım “mandal” kelimesinden “l” sesi çıkartıldığında “manda” kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma söylediğim kelimenin son sesini çıkaracaksın ve geri kalan kısmı bana söyleyeceksin (Deneme maddeleri yaptırılır).

- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	"incir" son ses olan "r" yi çıkar	inci
Deneme 2	"zarf" son ses olan "f" yi çıkar	zar
Deneme 3	"cami" son ses olan "i" yi çıkar	cam

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli.

Yönerge 5

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım ("çay" kelimesi okunur). Duyduğun kelimenin ilk sesini bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra). "Çay" kelimesinin ilk sesi "r" sesidir. "Çay" kelimesinin ilk sesini "r" sesi ile değiştirdiğimizde yeni kelime ne olur? Hadi birlikte yapalım "çay" kelimesinin ilk sesini "r" sesi ile değiştirdiğimizde "ray" kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma okuduğum kelimenin ilk sesini söylediğim ses ile değiştireceksin ve oluşan yeni kelimeyi söyleyeceksin (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	"hasta" ilk sesi değiştirin "p" ile	pasta
Deneme 2	"çörek" ilk sesi değiştirin "b" ile	börek
Deneme 3	"pil" ilk sesi değiştirin "z" ile	zil

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli.

Yönerge 6

- Şimdi beni dikkatli dinle. Sana bir kelime okuyacağım ("at" kelimesi okunur). Duyduğun kelimenin son sesini bana söyleyebilir misin?(olumlu ve olumsuz tepki alındıktan sonra). "At" kelimesinin son sesi "t" sesidir. "At" kelimesinin son sesini "ş" sesi ile değiştirdiğimizde yeni kelime ne olur? Hadi birlikte yapalım "at" kelimesinin son sesini "ş" sesi ile değiştirdiğimizde "aş" kelimesi elde edilir.
- Başka örneklerde yapalım. Unutma okuduğum kelimenin son sesini söylediğim ses ile değiştireceksin ve oluşan yeni kelimeyi söyleyeceksin (Deneme maddeleri yaptırılır).
- Öğrencilerle denem maddeleri ile çalışıldıktan sonra test maddelerine geçilir. Test maddelerinde tekrar ve açıklama yapılmaz.

	Test Maddeleri	Beklenen
Deneme 1	"kar" son sesi değiştirin "ş" ile	kaş
Deneme 2	"yel" sesi değiştirin "m" ile	yem
Deneme 3	"diş" sesi değiştirin "l" ile	dil

Not: Uygulayıcı harfin ismini değil, harfi oluşturan sesi söylemeli.

SES BİRİM FARKINDALIĞI PUANLAMA TABLOSU

Test Maddeleri		Beklenen	Puan
Ses Birim Birleştirme/Ayrırma			
Ses birim birleştirme (Yönerge 1 uygulanır)			
S1	o+t	ot	
S2	y+ı+l	yl	
S3	n+a+r	nar	
S4	ç+ö+p	çöp	
S5	ü+z+ü+m	üzüm	
Ses birim ayırma (Yönerge 2 uygulanır)			
S6	un	u+n	
S7	süt	s+ü+t	
S8	çöl	ç+ö+l	
Ses Birim Atma			
İlk ses birimi atma (Yönerge 3 uygulanır)			
S9	“omuz” ilk ses olan “o” yu çıkar	muz	
S10	“ataç” ilk ses olan “a” yı çıkar	taç	
S11	“tel” ilk ses olan “t” yi çıkar	el	
Son ses birimi atma (Yönerge 4 uygulanır)			
S12	“kalem” son ses olan “m” yi çıkar	kale	
S13	“tavan” son ses olan “n” yi çıkar	tava	
S14	“halay” son ses olan “y” yi çıkar	hala	
S15	“yengeç” son ses olan “ç” yi çıkar	yenge	
S16	“sıra” son ses olan “a” yı çıkar	sır	
Ses Birim Değiştirme			
İlk ses birimi değiştirme (Yönerge 5 uygulanır)			
S17	“kasa” ilk sesi değiştirin “m” ile	masa	
S18	“dağ” ilk sesi değiştirin “y” ile	yağ	
S19	“ada” ilk sesi değiştirin “o” ile	oda	
Son ses birimi değiştirme (Yönerge 5 uygulanır)			
S20	“yüz” son sesi değiştirin “n” ile	yün	
S21	“kel” son sesi değiştirin “k” ile	kek	
S22	“iş” son sesi değiştirin “p” ile	ip	
S23	“ağız” son sesi değiştirin “r” ile	ağır	
S24	“saç” son sesi değiştirin “z” ile	saz	
SFT-4	Ses Birim Farkındalığı Toplam		

3.4. Verilerin Toplaması

3.4.1. Deneysel İşlem Öncesi Yapılan İşlemler

Bu süreçte, (1) “Ses Bilgisi Farkındalık Programı” hazırlanmış, (2) araştırmada kullanılacak veri toplama araçları hazırlanmış ve geliştirilmiş, (3) uygulanacak ölçekler için uygulayıcı güvenilirliği sağlanmış (4) deneysel uygulama için çalışma grubunun belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarının hazırlanması, geliştirmesine, uygulayıcı güvenilirliği “veri toplama araçları” kısmında, çalışma grubunun belirlenmesine “çalışma grubu” kısmında yer verildiğinden, bu kısımda sadece Ses Bilgisel Farkındalık Programının hazırlanması hakkında bilgi sunulmuştur.

3.4.1.1. Ses Bilgisi Farkındalık Programının Hazırlanması

Eğitim programının hazırlanmasında, Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler, tarafından 2002 yılında hazırlanan “Erken Çocukluk Dönemi için Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı (Phonemic Awareness in Young Children Aclassroom Curriculum)” ndan yararlanılmıştır. Bu programda yer alan oyun ve etkinlikler temel alınarak Türkçe'nin dil yapısına uygun oyun ve etkinliklere hazırlanmıştır. Öncelikle oyun ve etkinlikler Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra etkinliklerde kullanılacak tekerlemelerin, kelimelerin, kavramların, resimlerin ve nesnelerin listesi oluşturulmuştur. Bu liste hazırlanırken birinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan kelime hazinesine çalışmaları, öğretim programları, kelime tanıma testleri, ders kitapları ve çocuk edebiyatı kitapları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu listedeki tekerlemeler, kelimeler, kavramlar, nesnelere ve resimler; etkinliklerin özüne uygun olarak kullanılmıştır.

Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler'in (2002) müfredat programında, ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişim sırasına göre yer alan etkinliklerden faydalanılarak eğitim oturumları oluşturulmuştur. Sekiz hafta boyunca, haftada beş gün olmak üzere; (1) dinleme- (2) uyak- (3) kelime ve (4) hece- (5) ilk ses ve son ses- (6) ses birim- (7) ses- harf eşleştirme” şeklinde yedi aşama altında 40 oturum planlanmıştır. Bu yedi aşama ve oturumlar kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Yedi aşamada kullanılacak etkinlikler birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak Adams, Foorman, Lundberg ve Beeler'in (2002) müfredat programında yer alan etkinliklerden seçilmiştir. Her biri 15-30 dakika olan oturumlarda bir veya iki etkinliğe yer verilmiştir. Her bir aşama sonunda, o aşamada çalışılan

beceri ile ilgili çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Daha sonra Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2) ve Türkçe Öğretmenliği (1); Cumhuriyet Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (1), Türkçe Öğretmenliği (1), Ölçme ve Değerlendirme (1) ve Program Geliştirme (1) ve MEB'e bağlı okullarda sınıf öğretmeni (5) olarak görev yapan uzman grubuna etkinlikler sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra yaklaşık iki haftalık bir sürede, asıl uygulamanın yürütüleceği sınıflardan farklı bir grupla hazırlanan programın pilot uygulaması yapılmıştır.

3.4.2. Deneysel İşlem Süreçinde Uygulana İşlemler

Araştırmanın deneysel işlem basamakları 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlk iki hafta ve son iki hafta veri toplama araçlarının uygulanmasına ayrılmış geriye kalan sekiz hafta boyunca da deneysel işlem yürütülmüştür. Deneysel işlem süresince yürütülen işlemler ve bunların haftalara göre dağılımı Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48.

Deneysel İşlemin Zaman Çizelgesi

Tarih	Yapılan İşlemler
22.09.2014-03.10.2014	Deney ve kontrol grubunda ön testlerin uygulanması
13.10.2014-19.12.2014	Deney grubuna ses bilgisi farkındalık öğretiminin verilmesi
22.12.2014-02.01.2015	Deney ve kontrol grubuna son testlerin uygulanması
22.12.2014-02.01.2015	Deney ve kontrol grubuna son testlerin uygulanması

Biri deney, biri kontrol grubu olmak üzere belirlenen sınıflara iki ayrı sınıf öğretmeni girmektedir. İki ayrı öğretmenin olması ders işleme süreçlerinde farklılık yaratacağından, deneysel işleme başlamadan önce öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. Özellikle öğretmenlerin uygulama öncesinde işlenecek ünitelerin süreleri, ders planları, derste kullanılacak materyaller ve kullanılacak etkinlikler konusunda, ortak bir görüşle hareket etmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için belirli aralıklarla araştırmacı, her iki grupta da gözlemler yapıp uygulamaların İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına uygunluğunu ve yapılan uygulamaların birbirine paralel yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmiştir. Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışına çıkmadıkları ve uygulamaları birbirine paralel yürüttükleri görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim programının öğrenciler üzerindeki uzun süreli etkilerini değerlendirmek amacıyla son testler uygulandıktan bir ay sonra kalıcılık testleri uygulanmıştır. Ancak, bu süreç içerisinde öğrencilerin formel ilk okuma yazma

öğretimi devam ettiğinden dolayı bu durumun elde edilen verilerin geçerliliğini etkileyeceği düşünülmüş ve kalıcılık testlerinin analizine araştırmada yer verilmemiştir.

3.4.2.1. Deney Grubunda Uygulanan Deneysel İşlemler

Deney grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen işlemler ön testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra, deney grubunda öğretmen tarafından “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” kapsamında, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer aldığı biçimiyle Türkçe dersini yürütürken, öğretmenin uygun gördüğü ders saatlerinde de araştırmacı tarafından 8 hafta boyunca hazırlanan “Ses Bilgisi Farkındalık Programı-(SBFP)” uygulanmıştır. Planlanan oturumlar tamamlandıktan sonra son test uygulanarak deneysel işlemler tamamlanmıştır. Tablo 49’da deney grubuna uygulanan deneysel işlemin (SBFP) zaman çizelgesine yer verilmiştir.

Tablo 49.

Deney Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemin Zaman Çizelgesi

Beceri	Uygulama tarihi	Oturum	Süre
Dinleme	13 Ekim 2014	1.Oturum	30dk.
	14 Ekim 2014	2.Oturum	30dk.
	15 Ekim 2014	3.Oturum	30dk.
	16 Ekim 2014	4.Oturum	15dk.
	17 Ekim 2014	5.Oturum	15dk.
	TOPLAM	5	120dk
Uyak Farkındalığı	20 Ekim 2014	6.Oturum	30dk.
	21 Ekim 2014	7.Oturum	30dk.
	22 Ekim 2014	8.Oturum	30dk.
	23 Ekim 2014	9.Oturum	30dk.
	24 Ekim 2014	10.Oturum	30dk.
	30 Ekim 2014	11.Oturum	30dk.
	31 Ekim 2014	Değerlendirme	
	TOPLAM	6	180dk
	Cümle ve Kelime Farkındalığı	3 Kasım 2014	12.Oturum
4 Kasım 2014		13.Oturum	30dk.
5 Kasım 2014		14.Oturum	30dk.
6 Kasım 2014		15.Oturum	30dk.
7 Kasım 2014		16.Oturum	30 dk
7 Kasım 2014		Değerlendirme	
TOPLAM		5	150dk
Hece Farkındalığı		10 Kasım 2014	17.Oturum
	11 Kasım 2014	18.Oturum	15dk.
	12 Kasım 2014	19.Oturum	15dk.
	13 Kasım 2014	20.Oturum	30dk.
	14 Kasım 2014	Değerlendirme	
	TOPLAM	4	75dk
İlk Ses/Son Ses Farkındalığı	17 Kasım 2014	21.Oturum	30dk.
	18 Kasım 2014	22.Oturum	30dk.
	19 Kasım 2014	23.Oturum	30dk.
	20 Kasım 2014	24.Oturum	30dk.
	21 Kasım 2014	25.Oturum	30dk.
	25 Kasım 2014	26.Oturum	30dk.
	26 Kasım 2014	Değerlendirme	
	TOPLAM	6	180dk
Ses Birim farkındalığı	27 Kasım 2014	27.Oturum	30dk.
	28 Kasım 2014	28.Oturum	30dk.
	01 Aralık 2014	29.Oturum	30dk.
	02 Aralık 2014	30.Oturum	30dk.
	03 Aralık 2014	31.Oturum	30dk.
	04 Aralık 2014	32.Oturum	30dk.
	05 Aralık 2014	33.Oturum	30dk.
	08 Aralık 2014	Değerlendirme	
	TOPLAM	7	210dk
Ses-Harf Eşleştirme	09 Aralık 2014	34.Oturum	30dk.
	10 Aralık 2014	35.Oturum	30dk.
	11 Aralık 2014	36.Oturum	30dk.
	12 Aralık 2014	37.Oturum	30dk.
	15 Aralık 2014	38.Oturum	30dk.
	16 Aralık 2014	39.Oturum	30dk.
	17 Aralık 2014	40.Oturum	30dk.
	18 Aralık 2014	Değerlendirme	
TOPLAM	7	210dk	

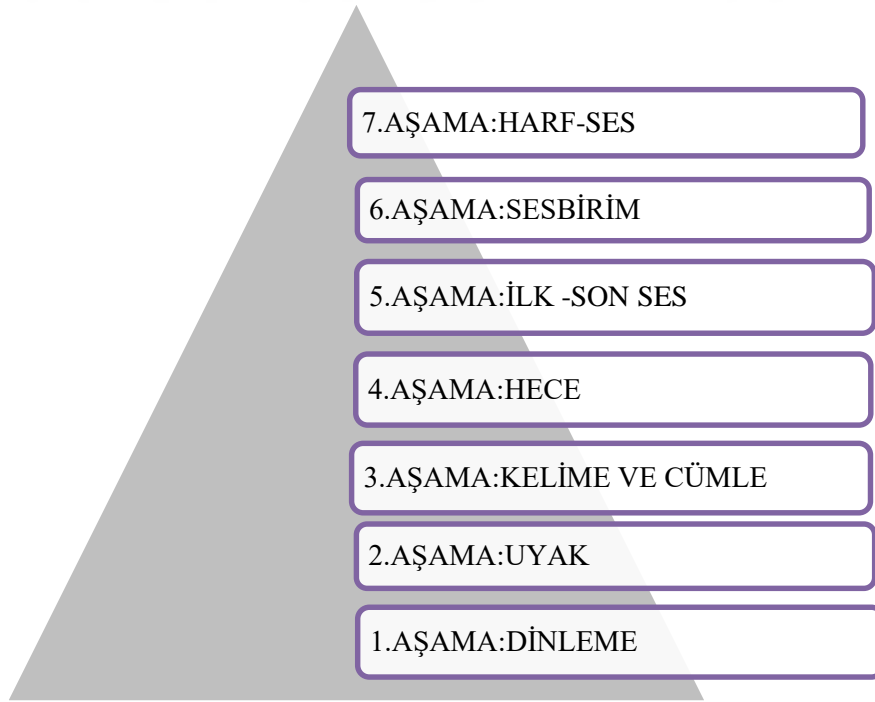
Tablo 49’da görüldüğü gibi dinleme aşamasında (5), uyak aşamasında (6), cümle-kelime aşamasında (5), hece aşamasında (4), ilk ses- son ses aşamasında (6), ses birim aşamasında (7) ve ses harf eşleştirme aşamasında (7) olmak üzere toplam 40 oturumda SBFP uygulanmıştır.

Oturlar hazırlanan günlük planlar doğrultusunda araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sınıf öğretmeni deneysel uygulamanın yapıldığı derslere gözlemci olarak katılmıştır. EK 4’te her aşama için kullanılan oturum planlarına birer örnek verilmiştir.

Araştırmacı, her oturumdan bir gün önce etkinlik için gerekli olan malzeme ve ortamı sınıf öğretmeni ile birlikte hazırlamıştır. Oturlardaki etkinliklere başlamadan önce çocuklara ne yapacakları anlatılmış, herkes ne yapılacağını anladıktan sonra etkililiğinin uygulamasına geçilmiştir.

3.4.2.1.1.Deneysel İşlemden Uygulanan Programın Yapısı

Ses Bilgisi Farkındalık Programı (SBFP), ses bilgisi farkındalık görevlerini, adım adım ilerleyen, birbirine temel olan yedi aşamada vermiştir. Bu aşamalar zorluk derecelerine göre sıralanmış ve bir aşamadaki oturumlar tamamlanmadan diğer aşamalara geçilmemiştir. Her oturumda 15-30 dakika süren en fazla iki etkinliğe yer verilmiştir.



Şekil 10. Ses bilgisi farkındalık programının aşamaları

1.Aşama: Dinleme

Programın ilk aşamasını dinleme etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamayla, çocukların, daha zor dil oyunlarına geçmeden önce, etkinliklerin temel kavramlarına aşina olmaları sağlanmıştır. “Konuşma diline ait olmayan çevredeki sesleri duymak insanlar için nispeten kolay ve doğaldır. Bu sebeple, bu dinleme oyunlarını ortaya koymaktaki temel amaç çocuklara dinleme yeteneğini aktif, dikkatli ve analitik şekilde kazandırmaktır.” (Adams vd., 2002, s.15). Bu aşamada beş oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 50’de yer alan etkinlikler seçilmiş ve uygulanmıştır. İlk oyunlarda, çocuklardan rüzgâr, makas, saat sesi gibi günlük hayatta karşılaştıkları çeşitli sesleri tanımlaması ve sıralaması istenmiştir. Daha sonra, verilen sözlü talimatları dikkatle dinleme gibi etkinliklere geçilmiştir. Dinleme aşamasında uygulanan etkinliklere ve kazanımlara Tablo 50’ de yer verilmiştir.

Tablo 50.

Dinleme Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

1.Oturum: Sesleri dinleme Seslerin sırasını dinleme	Amaç 1. Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri ayırt edebilme. Kazanım ▪ Doğada, farklı varlıklara ait duydukları seslerin hangi nesneye ait olduğunu söyler. Amaç 2. Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri sırası ile ifade edebilme. Kazanım ▪Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen iki sesin sırası ile ne olduğunu söyler. ▪Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen üç sesin sırası ile ne olduğunu söyler. ▪Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen dört sesin sırası ile ne olduğunu söyler. ▪Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen seslerden oluşan ses dizisindeki eksik olan sesi belirler.
2.Oturum: Yakup nerede? Alarmlı saati gizle	Amaç 3.Belirli bir nesneye, kişiye ait sesi takip edebilme. Kazanım ▪ Sesin kaynağının yerini belirler.
3.Oturum: Adımı fısılda Anlamsız	Amaç 3.Belirli bir nesneye, kişiye ait sesi takip edebilme. Kazanım ▪ Sesin kaynağının yerini belirler. Amaç 4. Dikkatli dinleyebilme. Kazanım ▪Dinlediği hikâye, tekerleme ve şiirde yapılan değişiklikleri söyler.
4.Oturum: Fısıldama oyunu	Amaç 4. Dikkatli dinleyebilme. Kazanım ▪Dinlediği şeyi doğru şekilde söyler.
5.Oturum: Hatırlıyor musun?	Amaç 4. Dikkatli dinleyebilme. Kazanım ▪ Verilen komutları sırası ile yapar.

1.Oturum: Bu oturumda, çeşitli varlıklara ait ses kayıtları, öğrencilere gözleri kapalı olarak dinletilmiş ve öğrencilerden duydukları farklı sesleri isimlendirmeleri istenmiştir. (Ör: kuş, nefes alma, ayak sesi, kalp atışı, rüzgâr sesi, kâğıt yırtma, cam kırılma, kesen makas, saat, ağaç hışırtısı sesi gibi.). Bu etkinlik tamalandıktan sonra sırayla doğadaki çeşitli varlıklara ait iki farklı ses dinletilmiştir (Ör: öksürme- kalem açma, ısıklık çalma-kâğıt yırtma, parmaklarını çıtlatmak-kazıma gibi.). Çocuklardan bu sesleri verilen sırasıyla tahmin etmeleri istenmiştir. Çocuklar ikili seslerde gayet başarılı olduktan sonra, daha çok ses içeren serilere geçilmiş ve yine sırası ile duydukları sesleri isimlendirmeleri istenmiştir. Diğer alıştırmada da çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen seslerden oluşan bir ses dizisi birkaç kez tekrar edilmiş, daha sonra bu dizi yine tekrarlanmış ama bu sefer içlerinden bir ses atılmıştır. Çocuklardan, tekrarlanan ses dizisinde eksik olan sesi bulmaları istenmiştir.

2. Oturum: Bu oturumda, çocuklar bir çember şekilde yerleştirilmiştir. Çocuklardan birinin çemberin ortasına oturması istenmiş ve gözleri kapatılmıştır. Başka bir çocuğa ise sınıfın bir köşesine gidip bir hayvan sesi çıkarması söylenmiştir. Çemberin ortasındaki çocuktan sesin nereden geldiğini söylemesi istenmiştir. Ortadaki çocuk doğru yeri söyledi ise çemberin ortasından çıkarılmış, başka bir çocuk çemberin ortasına yerleştirilmiştir. Bu oyun en az on kez oynandıktan sonra bazı değişiklikler yapılarak oyuna devam edilmiştir. Yine çocuklardan birinin gözü kapatılmıştır. Bu sefer tik tak ses çıkaran saat bir yere saklanmıştır. Daha sonra gözü kapalı çocuktan gözlerini açması ve saatin sesini dinleyerek onun yerini bulması istenmiştir.

3. Oturum: Bu oturumda, çocuklar bir çember şekilde yerleştirilmiştir. Çocuklara oturmaları ve gözlerini kapamaları söylenmiştir. Dönem başından beri öğrencilere belli aralıklarla dinletilen ve böylelikle aşına oldukları metinler, bu sefer bazı kelimeler veya ifadeler anlamsız şekilde değiştirilerek dinletilmiştir. Çocuklardan bu değişiklikleri fark etmeleri ve neyin yanlış olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra çember şeklinde duran çocuklardan ayağa kalkmaları istenmiştir. Çocuklardan biri alınıp gözleri bağlanmış ve arkadaşlarından birinin adı kulağına söylenmiştir. Çemberdeki diğer çocuklardan da ortada duran kişiye kendi isimlerini fısıldayarak söylemeleri istenmiş. Daha sonra gözleri bağlı çocuk çemberin ortasına götürülmüş ve kulağına söylenen ismi fısıldayan kişiyi bulması ve sarılması söylenmiştir.

4. Oturum: Bu oturumda, sınıf üç gruba bölünmüştür, her gruptan en öndeki öğrenciye bir şeyler söylenmiş, öğrenciden bu söylenenleri arkasındaki arkadaşına sessizce söylemesi

istenmiştir. Grubun sonundaki öğrenciye kadar bu uygulama sürdürülmüştür. Her gruptaki son öğrenci duyduğunu yüksek sesle söylemiştir.

5. Oturum: Bu oturumda, çocuğa birtakım hareketlerden oluşan toplu komutlar verilmiştir. Ör: ayağa kalk, bir bacağına kaldır, kapıya kadar zıpla gibi. Sınıfın geri kalanından da komutların tamamını dikkatli bir şekilde dinlemesi ve komut verilen çocuğun hareketleri doğru sırayla yapıp yapmadığını kontrol etmeleri istenmiştir.

Dinleme aşaması diğer bölümlere giriş aşaması olduğunda bölüm sonu değerlendirme yapılmamış ve öğrenci üzerine etkisine bakılmamıştır.

Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4’te yer verilmiştir.

2.Aşama: Uyak

Programın ikinci aşamasını uyak etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşama, çocukların, ses bilgisi farkındalığının geliştirilmesinde çok değerli bir adımdır. Uyak oyunlarının amacı, çocukların dikkatini kelimeler arasındaki ses benzerliğine ve farklılığına yönlendirmektir. Bu bölümde altı oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 51’de yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İlk oyunlarda, uyaklı kelimeler fark ettirilmiştir. Daha sonra, uyaklı kelime üretme etkinliklerine geçilmiştir. Uyak aşamasında uygulanan etkinliklere ve kazanımlara Tablo 51’ de yer verilmiştir.

Tablo 51.

Uyak Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

6.Oturum: Şiir, şarkı ve tekerlemeler Hareketlerle uyakları vurgulama	Amaç 5. Uyaklı kelimeleri fark edebilme. Kazanım •Duydukları kelimelerin uyaklı olduğunu fark eder.
7.Oturum: Uyaklı kelimeleri eşleştirme	Amaç 6. Uyaklı kelimeleri ayırt edebilme. (Eklendi) Kazanım •Dört resim arasından uyaklı resimleri eşleştirir.
8.Oturum: Uyaklı olmayan kelimeyi bulma	Amaç 6. Uyaklı kelimeleri ayırt edebilme. (Eklendi) Kazanım •Üç resim arasından uyaklı olmayan resmi seçer.
9.Oturum: Uyaklı kelime söyleme Uyaklı kelime üretme	Amaç 7. Uyaklı kelimeler üretebilme. Kazanım •Söylenen kelime ile uyaklı kelimeler söyler.
10.Oturum: Gemi İle yüklü	Amaç 7. Uyaklı kelimeler üretebilme. Kazanım •Uyaklı kelime çifti oluşturur.
11.Oturum: Uyak kitabı	Amaç 7. Uyaklı kelimeler üretebilme. Kazanım •Uyak kelime çifti oluşturur.

6.Oturum: Bu oturumda uyaklara dikkat çekilmiştir. Çocukların ezbere bildikleri uyaklı tekerlemeler, şarkılar bu oyunu oynamak için büyük fırsat sunmaktadır. Öncelikle çocuklara kolayca öğrenecekleri bir ya da iki uyaklı kelime tanıtılmıştır. Örn: Nar-zar, pil-fil gibi. Sonra iyi bildikleri tekerlemeler, öncelikle çocuklara uyaklarına vurgu yaparak okunmuştur. Daha sonra satır satır tekrar okunmuş, çocuklar da bir ağızdan tekrar etmişlerdir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra çocukların çember şeklinde oturmaları sağlanmış. İçlerinden bir çocuk ebe olarak seçilmiştir. Çemberdeki çocuklardan iki ellerini öne uzatmaları ve öğrenilen uyaklı tekerlemeyi söylemeleri istenmiştir. Ebe olan çocuk çemberin ortasına geçmiş her bir çocuğun sağ ve sol ellerine vurarak tekerlemeye eşlik etmiştir. Ebe tekerlemenin sonundaki uyaklı kelime söylendiğinde kimin hangi eline vurmuşsa o el yanmış ve çocuk arkasına saklamıştır. İki elini de kaybeden çocuk oyun dışı kalmıştır. Bu şekilde aynı tekerleme söylenerek oyuna devam edilmiştir.

7.Oturum: Bu oturumda, uyaklı kelime çiftleri ve bunlara ait resim kartları hazırlanmıştır. Bu resim kartları öncelikle öğrenciye gösterilip isimlendirilmiştir. Daha sonra çocuklara dört resim kartı gösterilmiştir. Çocuklardan uyaklı kelimeleri temsil eden resimleri eşleştirmeleri istenmiştir. Resim kartları ile uygulama bittikten sonra bunlar sözel olarak öğrenciye tekrar sorulmuştur.

8.Oturum: Bu oturumda, uyaklı kelime çiftleri ve bunlara ait resim kartları hazırlanmıştır. Bu resim kartları öncelikle öğrenciye gösterilip, isimlendirilmiştir. Daha sonra, üç resim kartı gösterilmiştir. Çocuklardan uyaklı olmayan kelimeyi temsil eden resmi bulmaları istenmiştir. Resim kartları ile uygulama bittikten sonra bunlar sözel olarak öğrenciye tekrar sorulmuştur.

9.Oturum: Bu oturumda, öncelikle uyaklı kelimelerin olduğu tekerlemeler ve niniler öğrenciye söylenmiştir. Bunlar söylenirken uyaklı kelimelerin yüksek sesle, vurgulanarak söylenmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra tekerlemenin uyaklı bir dizesi söylenip sonraki dizideki uyaklı kısmın da çocuklardan tarafından söylenmesi beklenilmiştir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra birbiri ile uyaklı kelime çiftlerine örnekler verilmiş, çocuklardan da bu kelimeler ile uyaklı başka kelimeler üretmeleri istenmiştir.

10.Oturum: Bu oturumda, uyaklı kelime grupları oluşturulmuş ve bu uyaklı kelime grupları oyuna başlanmadan önce öğrencilerle birlikte tekrar edilmiştir. Daha sonra çocuklar çember şeklinde oturmaları istenmiştir. Oyuna başlamak için "Gemi *peynir*le yüklü." deyip, top rastgele çemberdeki bir çocuğa atılmıştır. Topu alan çocukta söylenen kelime ile uyaklı

başka bir kelime söyleyip topu başka birine atmıştır. Söylenen kelime ile uyaklı olan kelimeler tükenene kadar devam edilmiştir. Sonra yeni bir kelime ile oyuna tekrar başlanmıştır. (Ör: Gemi toprak ile yüklü. /bayrak, yaprak, evrak, oturak, tarak vb.)



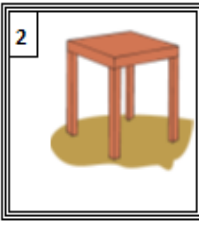

11.Oturum: Bu oturumda, her çocukğa bir uyak çifti oluşturması istenmiştir. Sonra oluşturdukları uyak çiftleriyle ilgili bir resim yapmaları söylenmiştir. Öğrencilerin yaptığı resimler toplanmış ve bir kitap haline getirilmiştir. Bu uyak kitabındaki uyaklı kelime çiftleri öğrencilerle birlikte tekrar edilmiştir.











Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4'te yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki çalışma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.

UYAKLI KELİMELERİ BULMA

<p>1</p> 	
<p>2</p> 	

<p>1</p> 	
<p>2</p> 	
<p>3</p> 	
<p>4</p> 	
<p>5</p> 	

3.Aşama: Cümle ve Kelime

Programın üçüncü aşamasını kelime ve cümle etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamadaki etkinliklerin temel amacı çocuklara dilin farklı uzunluktaki cümlelerden oluştuğunu ve bu cümlelerinde farklı uzunluktaki kelimelerden oluştuğunu anlamalarını sağlamaktır. Bu aşama, çocukların, sözel dilin daha küçük dil birimlerinden oluştuğunu keşfetmelerinde ilk basamaktır. Elbette hayatlarının geri kalan kısmında hem kelime hem cümle bilgileri gelişecek olmasına karşın, bu etkinliklerle başlangıç noktaları oluşturulmaya çalışılacaktır.

Bu bölümde çocukların cümlelerin şu iki temel özelliğine dikkat etmeleri amaçlanmıştır: “1) Cümleler farklı düşünceleri içeren dilbilimsel paketlerdir. 2) Cümleler birbirinden bağımsız anlamlı kelimeler grubudur.” (Adams vd, 2002, s.39). Bu bölümde dört oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 52’de yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İlk oyunlarda, cümle ve kelime kavramları fark ettirilmiş ve cümlenin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlamalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Daha sonra, kelimelerin anlamalarından bağımsız olarak uzun ve kısa olabileceğini anlamalarını sağlayacak etkinliklere geçilmiştir. Cümle ve kelime aşamasında uygulanan etkinliklere ve kazanımlara Tablo 52’de yer verilmiştir.

Tablo 52.

Cümle ve Kelime Aşamasında Uygulanan Etkinlikler

12.Oturum: Cümle kavramını tanıma	Amaç 8. Söylenen şeyin cümle olup olmadığını ayırt edebilme. Kazanım •Söylenen şeyin cümle olup olmadığına karar verir. •Söylenen şeyin niçin cümle olmadığını açıklar.
13.Oturum: Kelime kavramını tanıma	Amaç 9. Cümlemin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlayabilme. Kazanım •Cümlenin birbirinden bağımsız kelimelerden oluştuğunu bilir. •İki- dört kelimedenden oluşan cümlelerin kelime sayısını hesaplayabilir.
14.Oturum: Cümle içindeki kelimeleri fark etme	Amaç 9. Cümlemin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlayabilme. Kazanım •Cümlenin birbirinden bağımsız kelimelerden oluştuğunu bilir. •İki- dört kelimedenden oluşan cümlelerin kelime sayısını hesaplayabilir.
15.Oturum: Kısa ve uzun kelimelerle çalışmalar	Amaç 10. Kelimenin uzunluğunu karşılaştırabilme. Kazanım •Kelimenin uzunluğunun anlamdan farklı olduğunu fark eder. •İki kelime arasından uzun olan kelimeyi belirler.
16.Oturum: Birleşik kelimelerle çalışma	Amaç 11. Birleşik kelimeleri fark edebilme. (Eklendi) •Kelimleri birleştirerek yeni bir kelime oluşturur. •Birleşik kelimeyi oluşturan kelimeleri ayırır.

12.Oturum: Bu oturumda, öncelikle cümlenin çok basit bir açıklamasıyla başlanmıştır. Sonra çocukların adları kullanılarak basit cümleler kurulmuştur. Çocuklara resimler gösterilmiş ve gösterilen bir resim üzerinden cümle kurmalarını istenmiştir. Cümle olan ve olmayan çeşitli ifadeler söylenmiş ve çocuklardan, bu ifadelerin cümle olup olmadıklarına karar vermeleri istenmiştir. Eğer cümle olmadıklarını düşünüyorlarsa hangi unsurun eksik olduğunu söylemeleri beklenmiştir.

13.Oturum: Bu oturumda, öncelikle tek heceli kelimelerden oluşan bir cümle kurulmuştur (Nil tat). Sonra çocuklara bu cümlenin iki parçadan oluştuğu ve bu parçaların her birine kelime dendiği söylenmiştir. Sonra tahtaya cümleler yazılmış, cümlelerdeki kelimeler kutu içine alınmıştır. Böylece çocukların cümle içinde kelimeleri ayrı ayrı görmeleri sağlanmıştır. Daha sonra farklı kelime sayısına sahip iki cümle alt alta tahtaya yazılmıştır. Cümledeki kelime sayılarını tartışıp cümle uzunluklarını karşılaştırılmıştır. Çocuklar ikinci cümlede daha fazla kelime olduğundan daha uzun olduğuna karar vermişlerdir. Konuyu güçlendirmek için farklı kelime sayısına sahip daha fazla cümle kullanılmış ve bu etkinlik sözel olarak yapılmıştır.

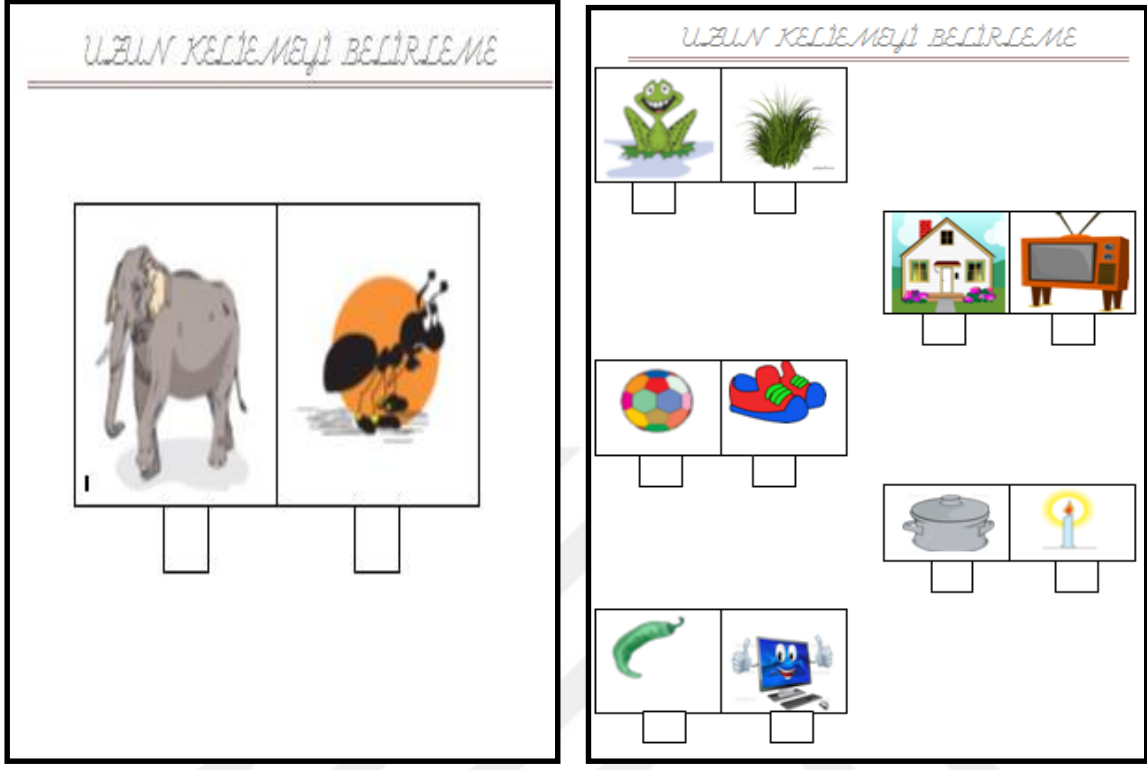
14.Oturum: Bu oturumda, her çocuğa, cümlelerdeki kelimeleri temsil edecek kadar küp verilmiştir. Kelime aralarında belirgin boşluklar bırakarak cümle yavaşça söylenmiştir. Çocuklar ellerindeki küplerin her birini bir kelimenin yerini koyarak bunları sırayla dizmiştir. Çocuklar bu küpleri dizdikten sonra, her birinden söylenen cümleyi tekrar etmesi istenmiştir. Böylece herkes kendi sıraladığı küplere atfettiği kelimeleri kullanarak cümleyi tekrar etmişlerdir.

15.Oturum: Bu oturumda, çocuklardan, söylenen iki kelimedenden hangisinin daha uzun olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Oyunu oynamak için bir çift kelime söylenmiş ve hangisinin daha uzun olduğu sorulmuştur. Ör: fil-kelebek, sinek-at gibi. Öğrenciler cevap verdikten sonra bunları yazarak gösterilmiş ve kararlarının doğru olup olmadığını görmeleri sağlanmıştır.

16.Oturum: Bu oturumda, iki farklı kelimenin bir araya gelip farklı bir kelime oluşturduğu göstermek için farklı renklerdeki iki küp kullanılmıştır. İki küpün bir yüzüne sırası ile farklı iki resim yapıştırılmıştır. Daha sonra bu iki küpler birleştirilmiş ve küpler üzerindeki resimlerin isimleri ard arda söylenmiştir. Bu kelimelerin birleşmesi ile oluşan yeni kelimenin resmi çocuklara gösterilmiş ve iki küp birleştirilerek küplerin arka yüzüne yapıştırılmıştır. Birkaç örnek verildikten sonra bu etkinlik çocuklara yaptırılmıştır. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra bu sefer bu etkinliğin tam tersi olan etkinliğe geçilmiştir. Yan yana iki küp birleştirilmiş ve birleşik kelimeye ait bir resim buraya yapıştırılmıştır. Daha sonra küplerin arka yüzleri çevrilmiş, birleşik kelimeyi oluşturan kelimelerin resimleri sırası ile küplere yapıştırılmıştır. Birkaç örnek verildikten sonra etkinlik çocuklara yaptırılmıştır. Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4'te yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki çalışma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.



4.Aşama: Hece

Programın dördüncü aşamasını hece etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamadaki etkinliklerin temel amacı çocuklara kelimelerin “hece” adı verilen daha küçük birimlerden oluştuğunu anlamalarını sağlamaktır. “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 görür. Hece farkındalığı dil gelişimindeki önemli gelişmelerden biri olduğu için öğretmen zorluk yaşayan öğrencilere gerekli desteği vererek dikkatli bir şekilde bütün çocukları gözlemlemelidir” (Adams vd., 2002, s.49). Bu aşamada dört oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 53’te yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İlk oyunlarda, kelimenin hecelerden oluştuğunu anlamaları ve kelimeleri hecelerine ayırmaları istenmiştir. Diğerlerinde ise heceleri birleştirme oyunlarına yer verilmiştir. Hece aşamasında uygulanan etkinliklere ve kazanımlara Tablo 53’ te yer verilmiştir.

Tablo 53.

Hece Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

17.Oturum: İsimlere Alkış	Amaç 12. Kelimeleri hecelere ayırabilme. Kazanım <ul style="list-style-type: none">▪ Kelimelerin “hece” denilen daha küçük birimlerden oluştuğunu fark eder.▪ İki –dört heceli kelimeleri hecelerine ayırır.▪ Hece sayısını hesaplar.
18.Oturum: Kutudan bir şeyler alma	Amaç 12. Kelimelerin hecelere ayırabilme. Kazanım <ul style="list-style-type: none">▪ Kelimelerin “hece” denilen daha küçük birimlerden oluştuğunu fark eder.▪ İki –dört heceli kelimeleri hecelerine ayırır.▪ Hece sayısını hesaplar.
19.Oturum: Önce dinle sona bak	Amaç 13. Heceleri birleştirebilme. Kazanım <ul style="list-style-type: none">▪ Hecelerin birleşerek kelimeleri oluşturduğunu fark eder.▪ İki –dört heceyi birleştirerek oluşan kelimeyi söyler.
20.Oturum: Kral/Kraliçenin mirascısı	Amaç 13. Heceleri birimleri birleştirebilme. Kazanım <ul style="list-style-type: none">▪ Hecelerin birleşerek kelimeleri oluşturduğunu fark eder.▪ İki –dört heceli kelimelerin hecelerini birleştirir.

17.Oturum: Bu oturumda, çocukların kelimedeki her heceyi söylerken el çırpılarak heceyi tanımları planlamıştır. Önce eğitici tarafından farklı uzunluktaki isimler el çırpılarak hecelenmiştir. Daha sonra öğrenciler kendi isimleri için heceleme yapmış devamında diğer çocuklardan da arkadaşlarının adını tekrar etmeleri istenmiştir. Her farklı isimde çocuklara kaç hece duydukları da sorulmuştur.

18.Oturum: Bu oturumda, hece sayısı farklı olan birçok kelimeye ait resimler bir kutu için atılmıştır. Bir öğrenciden gözünü kapması, kutudan bir resim seçmesi ve bunun adını söylemesi istenmiştir. Bunu söyledikten sonra bu kelimeyi el çırpılarak hecelemesi istenmiş ve kaç hece duyduğu sorulmuştur. Diğer çocukların cevabı ağızlarından kaçırılmalarına özen gösterilmiştir.

19.Oturum: Bu oturumda, çocukların bildiği ve farklı hece sayısına sahip kelimeler ait resim kartları oluşturulmuştur. Öğrencilerden, bunları tahmin etmeleri istenmiştir. Her seferinde yalnızca bir hece belli bir ses tonuyla ve heceler arasında belirgin boşluklar bırakarak söylenmiştir. Çocuklardan dikkatlice dinlemeleri ve resme ait olan kelimeyi bulmaları istenmiştir. Çocuklar kelimeyi bulduğunda kelimeyi bütünüyle ve hece hece tekrar etmişlerdir.








20.Oturum: Bu oturumda, bir taç sınıfa getirilmiştir. Seçilen çocuğun başına taç takılmış, kral/kraliçe ilan edilmiştir. Kral/kraliçenin kulağına bir kelime söylemiş ve söylenen

kelimeyi hece hece durarak söylemesi ve her duraklamada da belirtilen eylemleri yapması istenmiştir (**ke**-üç kere öksürün/**di**-iki kere sıraya vurun). Diğer çocuklarda kral/kraliçenin söylediği heceleri birleştirmiş ve oluşan kelimeyi bulmuşlardır. Kral/kraliçe, kelimeler ve eylemler değiştirilerek bu oyuna devam edilmiştir.

Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4’de yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki çalışma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.

HECE İSİMİNİ HESAPLAMA	
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

5.Aşama: İlk Ses ve Son Ses

Programın beşinci aşamasını ilk-son ses etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamadaki etkinliklerle çocuklara, kelimenin başındaki ve sonundaki ses birimlerin varlığı ve doğası tanıtılmıştır. Oyunlar öncelikle çocukların sesbirim içeren kelimeleri keşfetmelerini sonra ise sesbirimlerin birbirinden farklılıklarını öğrenmeye başlamalarına yardımcı olmuştur. “Sesbirimlerin farklılık gösteren özellikleri birinin ağzından daha kolay hissedilip anlaşılacağı için, çocukların dikkatini özellikle sesbirimlerin söyleyişlerine vermeleri gerekmektedir. Çocukların tekrar tekrar uygulayarak sesbirimlerin yerlerini ve söyleniş şekillerini keşfedip, karşılaştırmaları beklenir. Kelimelerin başındaki sesbirimleri ayırt etmek sonundakilere göre kolay olduğundan bu aşamadaki ilk etkinlikler de bu çalışmalara

ayrılmıştır. Bölümün ilerleyen kısımlarında aynı oyunlar sondaki ünsüzler için de kullanılmıştır” (Adams vd., 2002, s.57). Bu aşamada altı oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 91’ de yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İlk oyunlarda, kelimenin ilk sesini fark etmeleri, ilk sesi aynı olan kelimeleri eşleştirmeleri, kelimenin başından ses çıkarma ve kelimenin başına ses eklemeleri istenmiştir. Diğerlerinde ise kelimenin son sesini fark etme, son sesi aynı olan kelimeleri eşleştirme oyunlarına yer verilmiştir. İlk ses-Son ses aşamasında uygulanan etkinliklere Tablo 54’ te yer verilmiştir.

Tablo 54.

İlk Ses-Son Ses Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

21.Oturum: Bil bakalım kim? Başlangıç sesleri aynı farklı kelimeler	Amaç 14.Kelimelerin ilk sesini fark edebilme. Kazanım •Bir sesin birden fazla kelimedede ilk ses olabileceğini anlar. •Gösterilen resimlerin başlangıç seslerini söyler.
22.Oturum: Başlangıç sesleri aynı olan kelimeler bulma Bir şey düşünüyorum: İlk ses	Amaç 14.Kelimelerin ilk sesini fark edebilme. Kazanım •Söylenen ses ile ilk sesi aynı olan kelimeyi temsil eden resmi bulur. •İlk sesleri aynı olan kelimeleri eşleştirir. •Söylenen ses ile ilk sesi aynı olan kelimeyi söyler.
23.Oturum: Kelime çiftleri I: Bir ses çıkarın (Analiz)	Amaç 15.Kelimeden ses çıkarabilme. Kazanım • Kelimenin ilk sesini çıkarır.
24.Oturum: Kelime çiftleri II: Bir ses ekleyin (Sentez)	Amaç 16.Kelimeye ses ekleyebilme. Kazanım •Kelimenin başlangıcına ses ekler.
25.Oturum: Son sesi aynı farklı kelimeler	Amaç 17.Kelimelerin son sesini fark edebilme. Kazanım •Bir sesin birden fazla kelimedede son ses olabileceğini anlar. •Gösterilen resimlerin son seslerini söyler.
26.Oturum: Bir şey düşünüyorum: Son ses	Amaç 17.Kelimelerin son sesini fark edebilme. •Söylenen ses ile son sesi aynı olan kelimeyi temsil eden resmi bulur. •Son sesleri aynı olan kelimeleri temsil eden resimleri eşleştirir.

21.Oturum: Bu oturumda, çocuklardan birinin adının yalnızca ilk sesi söylenilmiştir (Ahmet örneğinde sürekli a a a a demek gibi). Eğer bu sesle adı başlayan birden fazla öğrenci varsa öğrencilerin bütün ihtimalleri söylemeleri beklenmiştir. Böylelikle bir sesbirimin birden fazla kelimedede olabileceği kazanımı elde edilmiştir. Çocuklara kazandırmak istediğiniz her ses için üç-dört resim kartı hazırlanmıştır (Ör: e sesi için elma, etek, eşek, ev resimleri gibi). Bu etkinlikte 1. Gruptaki (elat) sesler kullanılmıştır. Çocukların bilmedikleri kelimelerde bu uygulamayı gerçekleştirmeleri ve sesleri algılayabilmeleri zor olduğundan seçtiğiniz kelimelerde çocukların seviyesini göz önünde bulundurulmuştur. Bir set

resimlerin tamamını başarıyla söyledikten sonra resimlerden birini seçip çocuklardan bu resmi temsil eden kelimeyi söylemeleri istenmiştir. Daha sonra eğitimci başlangıç sesini tekrarlayarak kelimeyi söylemiş ve onların da tekrar etmeleri istemiştir (t-t-t-t-avşan gibi). Bu çalışma tamamlandıktan sonra 1. Grup sesleri içeren resim kartları öğrencilere dağıtılmıştır. Her çocuğun elindeki resmi temsil eden kelimenin ilk sesini aynı şekilde seslendirmeleri istenmiştir.

22.Oturum: Bu oturumda, aslında bir önceki oturumun genişletilmiş bir şeklidir. Resimler karışık şekilde tahtaya yansıtılmış ve çocuklardan, söylenen sesle başlayan kelimeyi temsil eden kartları bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikte “e-l-a-t-i” sesleri ve bunlara ait kelimeleri temsil eden resimler kullanılmıştır. Çocuklardan biri söylenen sese ait kelimeyi temsil eden kartı bulduğunda önceki oyunda olduğu gibi sesbirim tekrarlanarak kelime söylenmiştir (i-i-i-i-nekk gibi). Daha sonra çocuklardan aynı sesbirimle başlayan kelimeleri temsil eden kartları eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik tamamlandıktan yeni bir oyun oynanacağı söylenmiştir. Bu oyunda eğitici aklında bir kelime tutmuş ve çeşitli ipuçları vererek çocukların kelimeyi tahmin etmelerini sağlamıştır. İlk ipucu olarakta kelimenin başlangıç sesi söylenmiş ve tahminleri almıştır. Böylelikle çocuklar her seferde farklı ipuçlarına göre farklı kelimeler düşünüp bulmaya çalışmışlardır. Doğru cevap verildikten sonra bütün ipuçları tekrar söylenip cevabın hepsine uyup uymadığı sorgulanmıştır.

23.Oturum: Bu oturumda, çocuklara model oluşturması amacıyla seslerin temsili olarak renkli küpler kullanılmıştır. Çocuklara kelimelerin başlangıç sesleri çıkarıldığında tamamen farklı bir kelimenin ortaya çıkabileceğini göstererek çocukların sesleri anlamdan ayırabilmeleri sağlanmıştır. Bir kelimenin başlangıç sesbirimi tekrarlanarak söylenmiş sonra o sesi çıkardığımızda oluşan yeni kelime değerlendirilmiştir. Örneğin; “e-e-e-tek” kelimesini söylenip tekrar ettirilmiş ve sonra “e” sesi çıkarılmış, “tek” kelimesi tekrar ettirilmiştir. Çocuklardan hangi sesin olmadığını tespit edebilmeleri beklenmiştir.

24.Oturum: Bu oturumda, çocuklara bazen bir kelimeye sadece bir ses ekleyerek yeni bir kelime oluşturulabileceği söylenmiştir. Örnek olarak “el” kelimesi söylenmiş ve çocuklarla birlikte tekrar edilmiştir. Daha sonra eğer başına t-t-t-t sesi eklersek ne olabilir diye sorulmuş, t-t-t-t el ve sonunda t-t-t-t-el. Çocuklar da “tel” diye tekrar etmişler ve onlara "bakın başına yeni bir ses ekleyerek yeni bir kelime oluşturduk" denilmiştir. Çocuklar oyunu kavrayana kadar yoğun bir rehberlik yapılmıştır.

25.Oturum: Bu oturumda, amaç bu sefer kelimelerin sonundaki sesleri tespit edebilmektir. Resimler karışık şekilde tahtaya yansıtılmış ve çocuklardan, söylenen sesle biten kelimeyi temsil eden resim kartlarını bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikte 1. Grup (elat) ve 2. Grup (inor) sesleri kullanılmıştır. Çocuklardan biri seslendirdiğimiz ses ile biten kelimeyi temsil eden resim kartını bulduğunda önceki oyunda olduğu gibi kelimenin sonundaki sesbirimini tekrarlayarak kelimeyi söylemiştir (limon-n-n-gibi). Daha sonra 1. Grup (elat) ve 2. Grup (inor) seslerini son ses birimi olarak içeren kelimeleri temsil eden resim kartları öğrencilere dağıtılmıştır. Her çocuğun elindeki resmin son sesini aynı şekilde seslendirmesi istenmiştir.

26.Oturum: Bu oturumda, resimler karışık şekilde tahtaya yansıtılmış ve çocuklardan söylenen sesle biten kelimeyi temsil eden resimleri bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikte 1. Grup (elat) ve 2. Grup (inorm) sesler kullanılmıştır. Çocuklardan biri seslendirdiğimiz ses ile biten kartı bulduğunda önceki oyunda olduğu gibi kelimenin sonundaki sesbirimini tekrarlayarak kelimeyi söylemiştir (limon-n-n-gibi). Daha sonra çocuklardan aynı sesbirimle biten kelimeyi temsil eden resim kartlarını eşleştirmeleri istenmiştir.

Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4’te yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki çalışma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.



6.Aşama: Sesbirim

Programın altıncı aşamasını ses birim etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamadaki etkinliklerle çocukların, cümlelerin kelimelerden, kelimelerin hecelerden oluştuğunu öğrendikten sonra heceler de sesbirimlerinden oluştuğunu algılamaları sağlanmıştır. “Sesbirimler en küçük konuşma birimleri oldukları için onları fark edebilmek de zordur. Ama zor olmasını gerektiren başka sebeplerde vardır. İlk olarak sesbirimler anlamsızdır. Bu yüzden tipik bir konuşma içerisinde onlara odaklanmak güçtür. İkinci olarak akıcı konuşma sırasında kelimelerin içinden heceler gibi kolaylıkla ayrıştırılamazlar. Sesbirimler seslerin nasıl duyulduğundan çok nasıl çıkarılması gerektiğini anlayabilecekler tarafından daha kolay ayırt edilebildiği için, özellikle çocuklara, sesleri ve ağzın ve dilin alması gerektiği pozisyonları keşfetmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır” (Adams, vd., 2002, s.71). Bu bölümde yedi oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda Tablo 55’te yer alan etkinlikler uygulanmıştır. İlk oyunlarda, iki sesi birleştirerek kelime oluşturmaları ve iki sesli kelimeleri seslerine ayırmaları istenmiştir. 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 oyunlarına yer verilmiştir. Diğer oyunlarda ise üç sesli kelimeye bir ses ekleyerek dört sesli yeni kelime üretmeleri, dört sesi birleştirerek kelime oluşturmaları, dört sesli kelimeleri seslerine ayırmaları, dört sesli kelimelerden ses çıkararak yeni kelimeler oluşturmaları ve kelimelerin seslerini hesaplamaları istenmiştir. Sesbirim aşamasında uygulanan etkinliklere Tablo 55’ te yer verilmiştir.

Tablo 55.

Sesbirim Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

27.Oturum: İki sesli kelimeler (Analiz)	Amaç 18. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım •İki sesli kelimeleri ses birimlerine ayırır.
28.Oturum: İki sesli kelimeler (Sentez)	Amaç 19. Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme. Kazanım •İki sesi bir araya getirerek kelime oluşturur.
29.Oturum: Basit üç sesli kelimeler (Analiz)	Amaç 19. Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme. Kazanım •Üç sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. Amaç 16. Kelimeye ses ekleyebilme. Kazanım •Kelimenin başlangıcına ses ekler. •Kelimenin sonuna ses ekler.
30.Oturum: Basit üç sesli kelimeler (Sentez)	Amaç 18. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım •Üç sesli kelimeleri seslerine ayırır. Amaç 20.Kelimedden ses atabilme. Kazanım •Kelimenin ilk sesini atar. •Kelimenin son sesini atar.
31.Oturum: Dört sesli kelimeler üretme-I	Amaç 16.Kelimeye ses ekleyebilme. Kazanım •Kelimenin başlangıcına ses ekler. •Kelimenin sonuna ses ekler. Amaç 18.Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme. Kazanım •Dört sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. Amaç 19. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım •Dört sesli kelimeleri seslerine ayırır. Amaç 20. Kelimedden ses atabilme. Kazanım •Kelimenin ilk sesini atar. •Kelimenin son sesini atar.
32.Oturum: Dört sesli kelimeler üretme-II	Amaç 19. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım •Kelimenin kaç sestden oluştuğunu hesaplar.
33.Oturum: Kelimeleri Tahmin Edin	Amaç 18. Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme. Kazanım •İki sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. •Üç sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. •Dört sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. Amaç 19. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım •İki sesli kelimeleri seslerine ayırır. •Üç sesli kelimeleri seslerine ayırır. •Dört sesli kelimeleri seslerine ayırır.

27.Oturum: Bu oturumda, her çocuğa ikişer küp verilmiştir. Eğitimci de iki küp ve iki sesli kelimeleri temsil eden resim kartları getirmiştir. Önce bir resim kartını göstermiş ve resimde gördükleri şeyi isimlendirmeleri istemiştir (Ör: et diye seslendirilir). Sonra bu iki sesteki oluşan kelime sesleri arasında belirgin duraklar vererek tekrar edilmiş, aynı şekilde öğrencilerin de tekrar etmeleri söylenmiştir (e t.... olarak). Bu kelimenin iki sesteki oluştuğunu göstermek için renkleri farklı olan her küpe birer ses eşleştirilerek iki farklı ses iki farklı küp ile temsil edilmiştir. Çocuklar bu sesleri ellerindeki küpleri soldan sağa dizerek o sesleri tekrar etmiş ve kelimeyi söylemiştir. Önce sesler arasında durarak sonra bütün halinde kelime birkaç defa tekrar edilmiştir. Etkinliğe önce resim kartları ile sonrada resim kartı kullanmadan devam edilmiştir.

28.Oturum: Bu oturumda, bir önceki analiz oyununun tam tersi yapılmıştır. Bir resim seçilmiş ve yüzü yere kapalı bir şekilde koyulmuştur. Sonra bu resme ait kelime sesleri söylemeye başlanmıştır (e.... t... şeklinde). Çocuklar bu seslere ait küpleri soldan sağa dizmişlerdir. Çocuklar bu sefer bu sesleri hızlı şekilde tekrar etmişler, tekrar ettikçe sesler birleşerek kelimeyi meydana getirmiştir. Çocuklar sesleri birleştirilerek resmi temsil eden kelimeyi bulmuştur. Doğru tahmin ortaya çıkınca resim bütün çocuklara gösterilmiştir. Etkinliğe önce resim kartları ile sonrada resim kartı kullanmadan devam edilmiştir.

29.Oturum: Bu oturumda, iki sesli bir kelime söylenmiş ve cümle içinde kullanılmıştır. Çocuklar bu kelimeyi tekrar etmiş ve renkli küplerle bu kelimedeki sesleri temsil edilmiştir. Sonra kelimenin başına başka bir ünsüz ses ekleyerek yeni bir kelime bulunması amaçlanmıştır. Çocuk elindeki üçüncü küpü kullanarak üç sesli kelimenin temsilini oluşturmuştur. Daha sonra bu sesleri önce yavaş yavaş sonra hızlı bir şekilde seslendirmeleri istenmiştir. Böylelikle sesbirimler birleştirilmiş ve yeni kelime oluşturulmuştur. Bulunan kelimeleri tekrarlamaları ve cümle içinde kullanmaları istenmiştir.

30.Oturum: Bu oturumda, 3 sesli bir kelime yavaş bir şekilde sesbirimleri ayrı ayrı seslendirilerek söylenmiştir (n a l). Çocuklar küpleri kullanarak sesbirimleri temsili olarak sıralamıştır. Çocuklar kelimenin ne olduğunu anladıklarında ellerini kaldırıp söylemiş ve cümle içinde kullanmışlardır. Sonra ünsüzlerden birini atarak yeni bir kelime oluşturulmuştur (al). Daha önceden dizmiş oldukları bloklardan birini atarak çocuklar kalan iki blokla yeni kelimeyi seslendirmeye çalışmışlardır.

31.Oturum: Bu oturumda, eğitimci ve çocuklara dörder küp verilmiştir. Üç sesli bir kelime (dev) söylenip belirgin şekilde parçalarına (sesbirim) ayrılarak seslendirilmiş ve çocuklardan

tekrar etmeleri istenmiştir. Çocuklara üç sesli kelimeyi başka bir iki sesli kelimeye bir ses ekleyerek üretebilecekleri hatırlatılmıştır. Sonra aynı şekilde üç sesli kelimelere bir ses ekleyerek dört sesli kelime üretilbileceği söylenmiştir. Yeni kelime olan “deve” sesbirim seslendirilmiş, sonra çocuklardan küpleri kullanarak önceki üç küpün sonuna yeni sesi (e) temsilen başka bir küp daha koymaları söylenmiştir. Sonra solda sağa bütün sesleri tek tek sıralayıp kelimeyi oluşturmaları sağlanmıştır. Bu girişten sonra alıştırma çalışmasından sonra üç sesli kelimeler kullanılarak etkinliğe başlanmıştır. Çocuklar üç ses birimli kelimeyi küplerle temsil ettikten sonra bir ses ekleyerek yeni kelime üretmeleri istenmiştir. Hangi sesin eklenip hangi yeni kelimeye ulaşılacağına çocuklar karar vermiştir.








32.Oturum: Bu oturumda, tahtaya iki-üç-dört sesli kelimeleri temsil eden resimler yansıtılmıştır ve öğrencilerden hangi kelimenin daha çok sesbirim içerdiğini bulmalarını istenmiştir. Bunu ellerindeki küpleri kullanarak yapmaları beklenmiştir. Gerektiğinde, çocuklar kelimeyi oluşturan sesbirimleri söyleyerek küpleri sıralamışlardır.

33.Oturum: Bu oturumda, iki-üç-dört sesli kelimeleri temsil eden resimler bir kutunun içine konulmuştur. Çocuklardan biri sadece kendi göreceği şekilde bir resim seçmiştir. Önce kendisi kelimenin ilk sesbirimini seslendirmiş ve arkadaşları tekrar etmiştir. Sonra ikinci sesbirimi seslendirip yine arkadaşları tekrar etmiş ve sıradaki diğer seslerle aynı uygulama devam edilmiştir. Son sestten sonra hepsini tekrar seslendirip gizli resme ait kelime diğer çocuklara tarafından tahmin edilmiştir. Bu etkinlik yeteri kadar yapıldıktan sonra resim kartları kullanılmadan etkinliğe devam edilmiştir.

Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4’de yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki araştırma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.

SES SÖZÜMÜNÜ HESAPLAMA	
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
SES SÖZÜMÜNÜ HESAPLAMA	
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

7.Aşama: Ses-Harf Eşleştirme

Programın yedinci aşamasını ses-harf eşleştirme etkinlikleri oluşturmuştur. Bu aşamadaki etkinlikler sesbirim öğretimi üzerine değil, alfabetik ilkeleri çocuklara kazandırmaya yöneliktir. Amaç çocukların her sesin bir harf tarafından temsil edildiğini ve bunların soldan sağa doğru dizerek kelimeleri oluşturduğunu anlamalarını sağlamaktır. “Bu etkinliklerle çocuklar harfleri tanıyacak ve ilerleyen derslerinde ses bilgisi farkındalık etkinliklerine paralel olarak bu bilgilerini geliştireceklerdir” (Adams, vd., 2002, s.91). Bu aşamada sekiz oturuma yer verilmiştir. Bu oturumlarda aşağıdaki etkinlikler seçilmiş ve uygulanmıştır. İlk etkinliklerde, gösterilen harfle başlayan isimleri, nesnelere tahmin etmeleri ve çeşitli resimler arasından gösterilen harfle başlayan resimleri bulmaları istenmiştir. Daha sonra çeşitli resimler arasından gösterilen harfle biten resimleri bulma etkinliğine yer verilmiştir. Diğer etkinliklerde ise kelimenin başına ve sonuna harf ekleyerek, kelimenin başındaki, ortasındaki ve sonundaki harfleri değiştirerek oluşan kelimeleri okumaları, kelimenin başındaki, ortasındaki ve sonundaki harfleri değiştirerek oluşan kelimeleri yazmaları istenmiştir. Ses-harf eşleştirme aşamasında uygulanan etkinliklere ve kazanımlara Tablo 56’ da yer verilmiştir.

Tablo 56.

Ses – Harf Eşleştirme Aşamasında Uygulanan Etkinlikler ve Kazanımlar

34.Oturum: Bil bakalım kim: Sesleri ve harfleri tanıma/ Resim arama	Amaç 22.Harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark edebilme. ▪ Kelimelerin ilk seslerini harflerle eşleştirir.
35.Oturum: Bir şey düşünüyorum: Başlangıç sesleri ve harfleri	Amaç 22.Harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark edebilme. ▪ Kelimelerin ilk seslerini harflerle eşleştirir.
36.Oturum: Resimlerin adları: Başlangıç sesleri ve harfleri	Amaç 22.Harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark edebilme. ▪ Kelimenin ilk sesini kendini temsil eden harfle eşleştirir.
37.Oturum: Resimleri adları: Son sesler ve harfler	Amaç 22.Harf ve ses arasındaki ilişkiyi fark edebilme. ▪ Kelimelerin son seslerini harflerle eşleştirir.
38.Oturum: Kelimelerin nasıl yazıldığına giriş: bir harf ekle	Amaç 23.Kelimeye yeni bir harf ekleyebilme. ▪ Kelimenin başına yeni bir harf ekler. ▪ Kelimenin sonuna yeni bir harf ekler.
39.Oturum: Harf değiştirmek	Amaç 24.Kelimedeki harfi başka bir harfle değiştirebilme. Kazanım ▪Kelimenin son harfini değiştirir. ▪Kelimenin ilk harfini değiştirir. ▪Kelimenin ortadaki harfini değiştirir.
40.Oturum: Kelimleri seslendirmek	Amaç 24.Kelimedeki harfi başka bir harfle değiştirebilme. Kazanım ▪Kelimenin son harfini değiştirir. ▪Kelimenin ilk harfini değiştirir. ▪Kelimenin ortadaki harfini değiştirir.

34.Oturum: Bu oturumda çocuklara "Aklımdan birinin adını düşünüyorum ve "A" harfiyle başlıyor. Eğer tahmin edebiliyorsanız elinizi kaldırın." denilmiştir. Başlangıç sesini çıkarırken sesi temsil eden harf de çocuklara gösterilmiştir. Çocuklar doğru cevabı bulana kadar buna devam edilmiştir. Bu etkinliğe sınıftaki diğer öğrencilerin isimlerinin ilk harfleri (e-m-n-y-s) ile devam edilmiştir. Bu etkinlik tamamlandıktan sonra diğer etkinliğe geçilmiştir. Çocukların çember şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Çemberin ortasına farklı harflerle başlayan kelimeleri temsil eden resimler serilmiştir. Çocuklardan biri seçilmiş ve bir harf gösterilmiştir. Gösterilen harfle başlayan kelimeyi temsil eden resmi bulmaları istenmiştir.

35. Oturum: Bu oturumda, eğitici "Şimdi, aklımdan bir nesne düşüneceğim ve yazacağım. Size ipuçları vereceğim ve siz bu kelimeyi tahmin edeceksiniz." diyerek etkinliğe başlamıştır. Sonra kelime, oyun boyunca görünemeyecek bir yere yazılmış ve tahmin edilince gösterilmiştir. İlk ipucu kelimenin başlangıç harfi olmuştur (Ör: "T -gösterin-harfiyle başlayan bir şey düşünüyorum. T harfinin sesi nasıldır? t-t-t-t. Güzel... Şimdi

etrafınıza bakın ve odada bu harfle başlayan başka bir şey olup olmadığını söyleyin). Daha sonra düşünülen şey ile ilgili bilgi verilmiş ve öğrencilerin tahmin etmesi sağlanmıştır (Ör: Kuyruğu var, canlı değil) Yanıtlar alınmış, doğru yanıt yoksa ve devam edilmiştir (Ör: Konuşur ama insan değil) doğru yanıt bulana kadar ipuçlarına devam edilmiştir (Ör: Camı var ama pencere değil). Verilen bütün cevaplar kontrol edilmiştir. Cevaplar tahtaya yazılmış, yanlış olanlar çizilmiş, doğru olanlar kutuya alınmıştır (televizyon).

36. Oturum: Bu oturumda, iki set resim kartı kullanılmıştır. İlk setteki bütün resimler günün harfi ile başlayan kelimeleri temsil etmiştir (U). Daha az sayıdaki ikinci setteki kartlar şimdiye kadar öğrenilmiş harflerle başlayan kelimeleri temsil eden resimleri kapsamıştır (elat-inorm). Oyun esnasında çocukların kafasında hiçbir karışıklık kalmasın diye oyuna başlamadan resimler isimlendirilmiştir. İlk setten bir resim seçilip çocuklara temsil ettiği kelime sorulmuş ve kelimenin ilk sesini tespit etmeleri istenmiştir (örnek uçak / u-u-u-u) Aynı setten ikinci bir kart alarak uygulamayı tekrar edilmiştir. Daha sonra "Bu iki kelime aynı sesle mi başlıyor? Hangi sesle başlıyorlar?" diye sorulmuştur. Çocuklar cevap verdikten sonra U harfini gösterilmiş ve "Bu u harfi. U harfi u-u-u-u şeklinde söylenir." denilmiştir. Çocuklardan bu sesle başlayan başka kelimeler söylemeleri istenmiş ve söylenen kelimeler de tahtaya yazılmıştır. Sonra iki setteki resimli kartlar birbirlerine karıştırılmış ve U harfi ile başlayan kelimeleri temsil eden resim kartlarını bulmaları istenmiştir.

37. Oturum: Bu oturumda, iki set resim kartı kullanılmıştır. İlk setteki bütün resimler "M" harfi ile bitmiştir. Daha küçük sayıdaki ikinci setteki kartlar şimdiye kadar öğrenilmiş harflerle biten resimleri kapsamıştır (elat-inorm-u). Oyuna başlamadan resim kartları isimlendirilmiştir ki oyun esnasında çocukların kafasında hiçbir karışıklık kalmasın. İlk setten bir resim seçilip çocuklara adı sorulmuş ve söylenen kelimenin son sesini tespit etmeleri istenmiştir (örnek kalem / m-m-m-m) Aynı setten ikinci bir resim kartı ile uygulama tekrar edilmiştir. Daha sonra "Bu iki kelime aynı sesle mi bitiyor? Hangi sesle bitiyorlar?" diye sorulmuştur. Çocuklar cevap verdikten sonra M harfini gösterilmiş ve "Bu M harfi. M harfi m-m-m-m şeklinde söylenir." denilmiştir. Çocuklardan bu sesle biten başka kelimeler söylemeleri istenmiş ve çıkan kelimeler de tahtaya yazılmıştır. Sonra iki set kartı birbirlerine karıştırılmış ve hepsini çocuklara gösterilmiştir. M harfi ile biten kelimeleri temsil eden resim kartlarını çocukların bulması istenmiştir.

38. Oturum: Bu oturumda, iki sesli bir kelime söyleyerek başlanmıştır (at) ve çocuklardan bunu analiz etmelerini istenmiştir (a-t). Sesler tekrar edilmiş ve harfler tahtaya yazılmıştır.

A harfinin a-a-a sesini karşıladığını söylenmiş ve çocuklardan tekrar etmelerini istenmiştir. Sonra solda sağa doğru diğer sesi de ekleyerek önce yavaşça sonra hızlıca seslendirmelerini istenmiştir. Sonra bu kelimenin başına daha önce çalışmış oldukları bir harf daha eklenmiştir (t). Çocuklardan yeni harfi seslendirmelerini ve daha sonra bu harfi eski kelimeye eklemeleri istenmiştir. Soldan sağa ve sesleri birlikte söyleyerek üç sesli ve üç harfli yeni kelimeyi söylemeleri istenmiştir. Doğru cevaptan sonra tekrar kelimeyi harflerine ayırmaları istenmiştir. Etkinlik hem kelimenin başına hem de sonuna harf ekleyerek yapılmıştır. Bu işlemleri çocuklar hem sözlü hemde yazılı olarak yapmıştır.

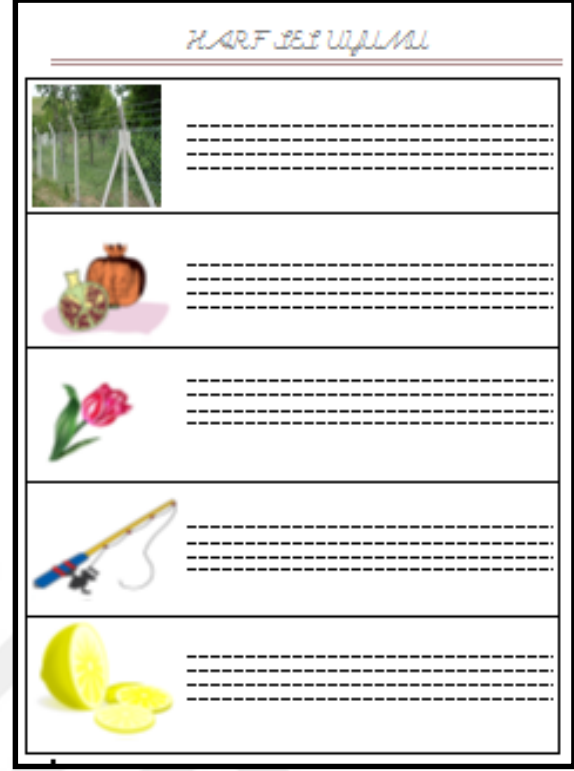
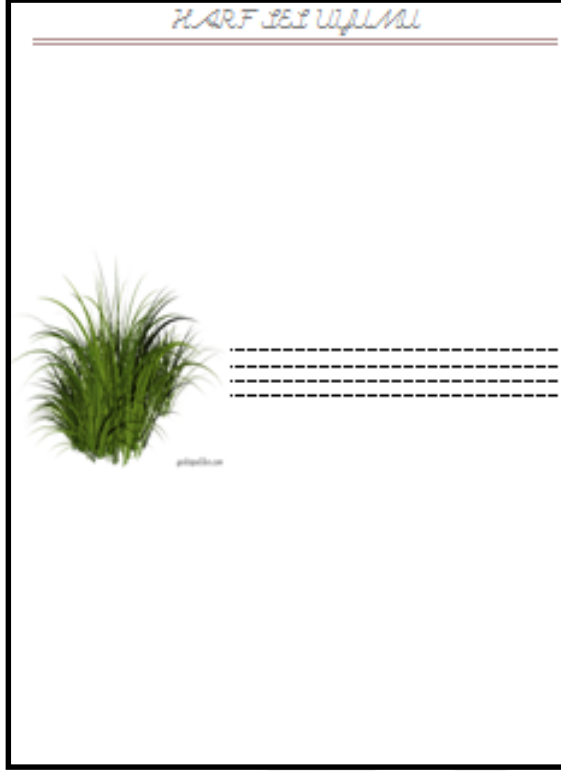
39. Oturum: Bu oturumda, tahtaya bir kelime yazılmış ve çocuklar bunu okumuştur. Sonra kelimedeki bir harf başka bir harfle değiştirilmiştir. Çocuklara yeni kelime sorulmuş ve önce seslerine ayırmaları sonrada birleştirmeleri istenmiştir. Önce ilk harf, sonra ortadaki, en sonda son harf değiştirilerek bu aşamalar sürekli tekrar edilmiştir (Ör: 1.kel-bel-sel 2.bal-bil-bul 3.el-en-et). Söylenen kelimeler ve oluşan yeni kelimeler tahtaya yazılmıştır. Çocuklardan bunları defterlerine yazmalarını istenmiştir.

40. Oturum: Bu oturumda, tahtaya bir kelime yazarak başlanmış ve çocuklardan bunu çözümleyip seslendirmeleri istenmiştir. Sonra kelimedeki harfler değiştirilmeye başlanmıştır, ama sadece harf harf değişiklik yapılmış ve yeni kelimeyi okumaları istenmiştir. Bu etkinlik bir önceki etkinliğe benzemektedir, sadece bunda istediğiniz yerdeki harfleri değiştirme hakkınız vardır (ok-ek-kek-kel-kul-kum-kur-tur). Bu etkinliğe daha sonra yazarak devam edilmiştir. Çocuklara bir kelime söylenip yazmaları istenmiştir. Sonra sadece harf harf değişiklik yapılarak kelime değiştirilmiş ve oluşan yeni kelime yazdırılmıştır. Her kelimedenden sonra doğru doğru yazıp yazmadıkları kontrol edilmiştir.

Bu aşamada için hazırlanan oturum planlarının bir örneğine EK 4’de yer verilmiştir.

Değerlendirme:

Bu aşamanın sonunda aşağıdaki araştırma yaprağı öğrencilere uygulanmıştır.



3.4.2.2. Kontrol Grubuna Uygulanan Deneysel İşlemler

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen işlemler ön testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Bu işlemin tamamlanmasından sonra, kontrol grubuna herhangi bir deneysel uygulama (ses bilgisi farkındalık programı) yapılmamış, eğitim ve öğretim süreci deney grubunda olduğu gibi sınıf öğretmeni tarafından İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında, yer alan uygulamalar doğrultusunda yürütülmüştür. 8 hafta sonra son testler uygulanarak deneysel işlem tamamlanmıştır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verilen ses/harf öğretiminin zaman çizelgesine Tablo 57’de yer verilmiştir.

Tablo 57.

Deney ve Kontrol Grubuna Verilen Ses/Harf Öğretiminin Zaman Çizelgesi

Hafta	Tarih	Tema	Verilecek Ses/harf
1.	15-19 Eylül 2014	Hazırlık Dönemi	Uyum ve Hazırlık Çalışmaları
2.	22-26 Eylül 2014	Hazırlık Dönemi	Uyum ve Hazırlık Çalışmaları
3	29 Eylül-03 Ekim 2014	Hazırlık Dönemi	Uyum ve Hazırlık Çalışmaları
4	06-10 Ekim 2014	Birey ve Toplum	“E” sesi
5	13-17 Ekim 2014	Birey ve Toplum	“L” sesi
6	20-24 Ekim 2014	Birey ve Toplum	“A” sesi
7	27-31 Ekim 2014	Birey ve Toplum	“T” sesi
8	03-07 Kasım 2014	Atatürk	“İ” sesi
9	10-14 Kasım 2014	Atatürk	“N” ve “O” sesleri
10	17-21 Kasım 2014	Atatürk	“O” ve “R” sesleri
11	24-28 Kasım 2014	Atatürk	“M” ve “U” sesleri
12	01-05 Aralık 2014	Atatürk	“K” ve “I” sesleri
13	08-12 Aralık 2014	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	“Y” ve “S” sesleri
14	15-19 Aralık 2014	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	“D” ve “Ö” sesleri
15	22-26 Aralık 2014	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	“Ö”, “B” ve “Ü” sesleri
16	29 Aralık 02 Ocak	Üretim, Tüketim ve Verimlilik	“Ş”, “Z” ve “Ç” sesleri

Bu ses/harflerin öğretiminde izlenecek aşamalara İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı yer verilmiştir.

2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Uygulamada olan İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses temelli Cümle Yöntemi’nin kullanılması ön görülmüştür. Bu yöntem, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelerle kısa sürede ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1.İlk okuma yazmaya hazırlık: Bu aşamada; genel hazırlık, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır.

Genel Hazırlık: Bu aşamada öğrencilerin, öğretmenine, sınıf ortamına, arkadaşlarına rahat bir şekilde alışmaları için okulun ilk gününden itibaren kolaylıkla iletişim kurabilecekleri sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bu amaçla dramalar, oyunlar, şarkılar, bilmeceler araç olarak kullanılarak öğrenciler ilk okuma yazma öğrenmeye güdülenmelidir. Öğrencilerin (görme, işitme, geçirdiği hastalık, sosyo-ekonomik durumları vb) çeşitli özellikleri tanımlanmalıdır. Bu özellikler sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişim düzeni aralıklı olarak kontrol edilmeli, aileler bilgilendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır

Okumaya Hazırlık: Bu aşamada; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Okumaya hazırlık aşamasında, öğrenci durumuna göre farklı etkinlikler de yapılabilir.

Yazmaya Hazırlık: Bu aşamada el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları yer almaktadır. Öğrencilerin gelişim durumuna göre farklı çalışmalar da yapılabilir.

2.İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme: Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem/harften anlamli heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ve son olarak metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

Sesi hissetme ve tanıma: Bu aşama, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır: •Kısa öyküler anlatma, drama yapma, oyun, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir. •Sesin geçtiği kelimelere öğrenciler örnek verir ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. •Görsellerden faydalanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır. •Sesli harfler kelimelerin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda tanıtılmalıdır. •Sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır.

Sesi /harfi okuma ve yazma: Seslerin/harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir: •Öğretmen harfin nasıl yazıldığını tahtada öğrencilere göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır. •Ders kitabındaki büyük olarak çizilen harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yapılmalı ve öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır. •Öğrenciler, satır aralıklarına yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmelidir. •Öğrenciler satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine dikkat edilmelidir. •Yazılması zor olan harflerden önce harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır. •Seslerin/harflerin öğretiminde alfabedeki sıralama yerine aşağıda verilen sıralama kullanılabilir. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilip farklı gruplamalarda yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Dersi Öğretim Programının anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine aykırı olmamalıdır. •Büyük harfler öğretilirken oluşturulan kelime ve cümleler kullanılabilir. Özel adların yazım ve cümleye büyük harfle başlama kuralı kullanılabilir. •Rakamlar matematik dersi programı birinci sınıf kazanımları ile bağlantılı olarak birinci ses grubu öğretildikten sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır.

Ses/Harf Grupları

1. Grup : e, l, a, t	É, L, A, T
2. Grup : i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup : u, k, v, y, s, d	U, K, V, Y, S, D
4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup : g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup : ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

Sesten/harften, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma: İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması hece, kelime, cümle oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır: •Birkaç ses/harf verildikten sonra hecelere ulaşılmalıdır. •Üretilen hecelerle okuma-yazma çalışmaları gerçekleştirilmelidir. •Öğretilen her yeni ses/harf öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli, yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır. •Her ses/harf grubunun sununda çalışmalar gözden geçirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için önceki seslerin öğrenilmesine dikkat edilmelidir. •Sesler/harfler öğretildikçe üretilen heceler çoğalacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci kolaylaşır. Üretilen özel adlar büyük harf yazımının öğretiminde kullanılmalıdır. •Elde edilen kelime ve cümleleri öğrencilerin anlamaları sağlanmalıdır. •Öğrenciler, kelime ve cümle üretmeye cesaretlendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

Metin Oluşturma: Öğrenilen sözcüklerden ve cümlelerden metinler oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmaları kontrol edilmelidir. Yazılarını dört çizgi ve üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Öğrencilerin kendi ürettikleri farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

3.Okuryazarlığa ulaşma: Bu aşama ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki son aşamadır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Okuryazarlığa ulaşma aşamasında öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikayeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2009, s. 232-242).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ilk okuma yazma yazma öğretimi ile ilgili kazanımlara Tablo 58'de yer verilmiştir.

Tablo 58.

İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Kazanımlar

Aşama	Kazanımlar
Hazırlık	Dinlemek için hazırlık yapar. Yazmak için hazırlık yapar. Okumak için hazırlık yapar.
Sesi Hissetme ve Tanıma	Duyduğu sesi ayırt eder. Duyduğu seslerle harfları eşleştirir. Dikkatine dinlediğine yoğunlaştırır. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir. Resim ve fotoğrafları yorumlar. Renkleri tanıyarak, anlamlandırır ve yorumlar.
Sesi/harfî Okuma ve Yazma	Ön bilgileri kullanarak okuduğunu anlamlandırır. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. İşitilebilir bir ses tonuyla okur. Yankıcı okur Rehber yardımıyla okur Bitişik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.
Seslerden/Harflerden Heceler, kelimeler ve Cümleler Oluşturma	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar. Duyduğu kelimeyi görsellerle eşleştirir. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasına uygun boşluk bırakır. Matematiksel ifadeleri doğru yazar. Kelimeleri doğru telaffuz eder. Metni takip ederek dinler. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Verilen cümle ya da metne bakarak yazar. Cümleleri görsellerle ifade eder. Anlamli ve kurallı cümleler yazar. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır. Dikte etme çalışmalarına katılır. Sayfa düzeni ve temizliğine dikkat eder. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
Okuryazarlığa Ulaş.	1. Sınıf dimleme, konuşma, yazama, görsel okuma-sunu kazanımlarının tümü

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığı, kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve kelime okuma-yazma becerileri deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı ve deney-kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir.

Shapiro-Wilk testi sonucunda, dağılımın normal olup olmamasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilir. Buna göre iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırma parametrik ise bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi, nonparametrik ise

Mann-Whitney U (MWU) testi ile aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılık parametrik ise bağımlı (ilişkili) gruplar t testi, nonparametrik ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ölçülmelidir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2007, s.201-211; Büyüköztürk, 2011, s.145).

Bu bilgi dikkate alınarak, deney ve kontrol grubunun gelişim düzeyinin (ön test-son test) anlamlı olup olmadığının incelenmesinde, gerekli varsayımların karşılanması durumunda bağımlı örneklem t-testi, gerekli varsayımlar karşılanmadığında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Yapılan gruplararası karşılaştırmalarda deneysel işlem sonrası (son test) deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığının incelenmesinde, gerekli varsayımların karşılanması durumunda bağımsız örneklem t-testi, gerekli varsayımlar karşılanmadığında ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi “,05” olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel tekniğe karar vermek amacıyla yapılan varsayım testlerinin sonuçları ve her bir alt faktör için hangi testin kullanıldığı ile ilgili bilgiler Tablo 59’ da gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt amaçlar şeklinde düzenlenerek sunulmuştur.

Tablo 59.

Veri Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemlere İlişkin Bilgiler

Alt Araştırmanın Problemleri	Ölçek	Alt Testler	Grup	Normal Dağılım Varsayımı*		Tercih Edilen Analizler	
				Ön Test Puan	Son Test Puan	Ön Test- Son Test Puanlarının Analizi	Son Test Puanlarının Analizi
1. SBFÖ'nün Genel Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi Nedir?	SBFÖ	Toplam	Deney	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
	FFÖ	Toplam	Deney	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	Bağımsız Gruplar t testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
1.a. SBFÖ'nün Uyak Farkındalığına Etkisi Nedir?	SBFÖ	Uyak Eşleş.	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
		Uyak Üretme	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
	Uyak Toplam	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi	
		Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi		
	FFÖ	Uyak	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
1.b. SBFÖ'nün Kelime Farkındalığına Etkisi Nedir?	SBFÖ	Kelime Birleş.	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
		Kelime Ayırma	Deney	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
	Kelime Toplam	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi	
		Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi		
	FFÖ	Kelime	Deney	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	

Araştırmanın Alt Problemleri	Ölçek	Alt Testler	Grup	Normal Dağılım Varsayımı*		Tercih Edilen Analizler			
				Ön Test Puan	Son Test Puan	Ön Test- Son Test Puanlarının Analizi	Son Test Puanlarının Analizi		
1.c. SBFP'nın Hece Farkındalığına Etkisi Nedir?	SBFÖ	Hece Birleş.	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi			
		Hece Ayırma	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi			
		Hece Toplam	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi			
	FFÖ	Hece	Deney	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	Bağımsız Gruplar t testi		
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi			
1.d. SBFP'nın İlk-Son Ses Farkındalığına Etkisi Nedir?	FFÖ	İlk Ses	Deney	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi			
		Son Ses	Deney	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T			
		İlk-Son Ses Top.	Deney	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T			
		1.d. SBFP'nın Sesbirim Farkındalığına Etkisi Nedir?	SBFÖ	Ses Bir/Ayr	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
					Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
Ses Atma	Deney			-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
	Kontrol			-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T			
Ses Değiştir.	Deney			-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi		
	Kontrol			-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T			
Ses Top.	Deney			✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	Mann-Whitney U Testi		
	Kontrol			✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T			

Araştırmanın Alt Problemleri	Ölçek	Alt Testler	Grup	Normal Dağılım Varsayımı*		Tercih Edilen Analizler	
				Ön Test Puan	Son Test Puan	Ön Test-Son Test Puanlarının Analizi	Son Test Puanlarının Analizi
2. SBFP'nin Yazı Farkındalığına Etkisi Nedir?	YFDL	Kitap Kavramı	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
		Yazı Kavramı	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
		Yazı Far. Top	Deney	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	✓	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
3.SBFP'nin Kelime Bil.Etkisi Nedir?	PRKT	Kelime Bilgisi	Deney	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	Bağımsız Gruplar t testi
			Kontrol	✓	✓	Bağımlı Gruplar t testi	
4. SBFP'nin Alfabe Bilgisine Etkisi Nedir?	TOYBÖ	Harf Okuma	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Bağımsız Gruplar t testi
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
		Harf Yazma	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Bağımsız Gruplar t testi
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
		Harf B. Toplam	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Bağımsız Gruplar t testi
			Kontrol	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
5. SBFP'nin Kelime Okuma Yazma Becerilerine Etkisi Nedir?	TOYBÖ	Kelime Okuma	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
		Kelime Yazma	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	
		Kelime O+Y	Deney	-	✓	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	Mann-Whitney U Testi
			Kontrol	-	-	Wilcoxon İşaretli Sıralar T	

*Shapiro Wilk testi

(Tablo 59 Buldur (2014)'ten uyarlanmıştır)

Araştırmanın, son test puanlarına ilişkin elde edilen anlamlı farkın düzeyini saptamak amacıyla etki büyüklüğü değerleri incelenmiştir.

Bağımsız gruplar t-testinde etki değeri için η^2 değeri hesaplanmıştır. Eta-kare (η^2) değeri “,00-1,00” arasında değer alır ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının açıkladığını gösterir. Eta-kare (η^2) aldığı değere göre “,01- ,06” düşük

düzeyde etki, “,06- ,14” orta düzeyde etki ve “,14 ve üstü” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2007).

Man-Whitney U testinde etki değeri için r değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü katsayısı (r) aldığı değere göre “,10-,30” düşük düzeyde etki, “,30-,50” orta düzeyde etki ve “,50 ve üzeri” yüksek düzeyde etki şeklinde yorumlanmaktadır (Connolly, 2007, s.218; Corder & Foreman, 2009, s.39, Aron, Aron & Elliot, 2014). Etki değerlerini hesaplamak için kullanılan formüller Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60.

Etki Büyüklüğü Göstergeleri, Formülleri ve Standartları

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

3.6. Araştırmanın Geçerliliği

3.6.1.İç Geçerlik

Araştırmacı bağımlı ve bağımsız değişken arasından nedensellik ilişkisine bağlı bir çıkarımda bulmak istiyorsa, iç geçerliğe yönelik tehditleri belirlemeli ve bunları mümkün olduğu kadar kontrol altına almalıdır. İç geçerlilik, deneysel araştırmalarda, bağımlı değişkende gözlenebilen ve sadece bağımsız değişkenin neden olduğu ölçülebilen değişimlerin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Bu kısımda özellikle yarı deneysel araştırmalarda iç geçerlik için tehdit oluşturabilecek olası durumlar belirlenmiş ve bunlara karşı araştırmada alınan önlemlere yer verilmiştir:

1) Zaman: Deneysel işlem sürecinde ön test ve son test arasındaki süre ve bu sürede yaşanan beklenmedik olaylar iç geçerliliği etkilemektedir (Cresswell, 2012; Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmada bu tehditi kontrol altına almak için uyguladan önce deney ve kontrol grubunun öğretmenleri ile toplantı yapıp, deneysel işlemin dışında her iki grupta Türkçe Ders Programı’nın ilkökul birinci sınıf öğrencileri için uygun gördüğü kazanımlar doğrultusunda işlenecek konulara, sürelerine, derste kullanılacak materyaller ve kullanılacak etkinliklere karar verilmiş ve birlikte hareket etmeleri sağlanmıştır.

2) Olgunlaşma: Bu tehdit, katılımcının kendisinden kaynaklanan biyolojik ve psikolojik nedenleri kapsayan, zaman içerisinde katılımcıda görülen içsel koşullarındaki doğal değişimdir (Christensen, vd., 2015). Benzer özelliklere sahip (aynı sosyo ekonomik düzeydeki, aynı yaştaki, aynı sınıftaki) öğrencilerde değişimin aynı derecede olması beklenir (Cresswell, 2012). Bu varsayım dikkate alındığında iç geçerliği azaltan bu unsurun olumsuz etkisi, bir kontrol grubunun araştırma desenine dahil edilmesiyle önlenir (Christensen, vd., 2015). Araştırmada bu tehditi kontrol altına almak için aynı sosyo ekonomik düzeyden gelen, aynı yaş grubundaki öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca yapılan ön test analizleri deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

3) Ölçme Aracı Etkisi: Bu etki bağımlı değişkenin araştırma sürecinde meydana gelen değişiklikleri ifade etmektedir. Katılımcılardan kaynaklı bir değişiklik olmayıp ölçüm sürecinde ortaya çıkmaktadır (Christensen, vd., 2015). Bu tehdidi önlemek için ön test ve son test işlemlerinde standart koşullarda aynı testlerin kullanılması gerekmektedir (Cresswell, 2012). Araştırmada bu tehditi kontrol altına almak için veri toplama aşamasında aynı koşullar altında standartlaştırılmış aynı ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması iki uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulayıcılar arasındaki farktan kaynaklanabilecek sorunları önlemek için öncelikle uygulayıcılar arasındaki uyum katsayısı incelenmiştir. Uygulayıcılar arasında, Cohen's Kappa katsayısı “.998” olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulayıcılar arasında uyumun oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

4) Ön Test Etkisi: Bu etki ön test sürecinde elde edilen deneyimlerin aynı çalışmanın son test sürecindeki ikinci uygulamasından elde edilen sonuçları değiştirmesidir. Kontrol grubu eklenerek bu tehdit kaldırılabilir (Christensen, vd., 2015). Creswell (2012) de bu tehdidi önlemek için araştırmacının tekrarlı ölçümlerden kaçınması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada bu tehdidi kontrol altına almak için kontrol grubu eklenmiş ve ön test son test dışındaki tekrarlı ölçümlerden kaçınılmıştır.

5) Ortalamaya Yaklaşma Etkisi: Çok yüksek ve çok düşük puanlarda ön test ve son test ölçümleri arasında genellikle en çok hareket ortalamaya yaklaşma olarak olarak görülmektedir. Katılımcıların puanlarındaki değişme uygulanan müdahaleden kaynaklı değil doğal olarak ortalamaya doğru yaklaşma eğiliminden kaynaklanmaktadır Araştırmacı iki benzer grup kullanarak bu problemleri ortadan kaldırabilir. (Christensen, vd., 2015). Araştırmada bu tehditi kontrol altına almak için deney ve kontrol grubu yansız atanmış ve

deneysel işlem uygulanmadan önce ön test puanları açısından da grupların benzer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Grupların belirlenen ölçütlere göre benzer olduğu görülmüştür.

6) Seçim: Bu tehdit katılımcıların gruplara yansız atanmadığı durumlarda ortaya çıkabilir (Christensen, vd., 2015). İyi bir deneysel çalışmanın en önemli özelliği yansız atamadır (Creswell, 2012). Bu araştırmada bireylerin gruplara yansız ataması sağlanamadığından yarı deneysel bir çalışmada olarak kabul edilmiştir. Bireyler gruplara yansız atanmasa da gruplar deney ve kontrol olarak yansız atanmıştır. Gruplar yansız atandıktan sonra yapılan ön test ölçümlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

7) Denek Kaybı: Denekler, deney başladıktan sonra çeşitli nedenlerle deneyden ayrılabilir. Yansız atama ile oluşturulan gruplarda denek kaybının olması sonuç üzerinde etkili olabilir (Büyüköztürk, 2007). Bu anlamda bu deneysel çalışmada, deneysel uygulama başladıktan sonra gruplarda denek kaybı ile karşılaşılmasıdır.

3.6.2.Dış Geçerlik

Dış geçerlilik, bir çeşit çıkarımda bulma sürecidir. Araştırma sonuçlarının diğer kişilere, ortamlara, deneyler ve zamanlara genellenebilme durumu üzerine yoğunlaşmaktadır. (Christensen, vd., 2015). Dış geçerliğe yönelik tehditler araştırmacının kendi araştırma sonuçlarını farklı kişilere, ortamlara, değişken ve zamana genelleyerek hatalı çıkarsamalarda bulunduğu ortaya çıkmaktadır (Creswell, 2012).

Araştırmada bu dış tehditleri kontrol altına almak için, elde edilen sonuçları olabildiğince benzer özelliklere sahip çalışma grupların kullanıldığı, benzer ortamlarda ve benzer zaman diliminde yapılmış araştırmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan deneysel analizlerin sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Programın Ses Bilgisi Farkındalık Becerilerine Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği ilk değişken “ses bilgisi farkındalığı” değişkenidir. Deneysel işleminin ses bilgisi farkındalık becerilerine genel etkisi, ses bilgisi farkındalık becerilerinden uyak farkındalığı, cümle-kelime farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses-son ses farkındalığı ve sesbirim farkındalığı becerilerine etkisi incelenmiştir.

4.1.1.Programın Genel Ses Bilgisi Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği ilk değişken “ses bilgisi farkındalığı” değişkenidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin genel ses bilgisi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi için aşağıdaki ölçeklerden alınan toplam puanlar kullanılmıştır:

1. Araştırmacı (2014) tarafından geliştirilen “Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeği (SBFÖ)” (ölçekten alınacak en yüksek puan “60” puandır)
2. Yangın, Erdoğan ve Erdoğan (2008) tarafından geliştirilen “Fonolojik Farkındalık Ölçeği (FFÖ)” (ölçekten alınacak en yüksek puan ise “35” puandır)

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılan normallik dağılımlarına EK 5’te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılan analizlerin açıklamasına ise Tablo 59’ da yer verilmiştir.

Amaç 1.1: SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık testlerinden (SBFÖ ve FFÖ) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Ölçeğinden (FFÖ) ve Ses Bilgisi Farkındalık Ölçeğinden (SBFÖ) aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun genel ses bilgisi farkındalık becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ait analiz sonuçlarına Tablo 61’ de yer verilmiştir.

Tablo 61.

Çalışma Grubunun Genel Ses Bilgisi Farkındalık Becerine 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	SBFÖ (Toplam)	Ön Test	24	16,16	7,99	-16,95	23	,000*
		Son Test	24	50,00	10,25			
	FFÖ (Toplam)	Ön Test	24	6,20	4,08	-15,62	23	,000*
		Son Test	24	32,41	3,90			
Kontrol	SBFÖ (Toplam)	Ön Test	23	16,26	7,94	-7,08	22	,000*
		Son Test	23	25,47	10,32			
	FFÖ (Toplam)	Ön Test	23	6,69	4,08	-6,88	22	,000*
		Son Test	23	16,60	6,29			

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

Tablo 61 incelendiğinde SBFÖ’ne göre deney grubu öğrencilerinin ön test (X=16,16) ve son test (X=50,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [t(23)=16,95; p<,05]; kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=16,26) ve son test puan ortalamaları (X=25,47) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -7,08; p<,05].

FFÖ’ne göre deney grubu öğrencilerinin ön test (X=6,20) ve son test (X=32,41) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [t(23)=15,62; p<,05]; kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=6,69) ve son test puan ortalamaları (X=16,60) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -6,88; p<,05].

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBFÖ'de ve FFÖ'den aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, genel ses bilgisi farkındalık becerilerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına ait analiz sonuçlarına Tablo 62'de yer verilmiştir.

Tablo 62.

Çalışma Grubunun Genel Ses Bilgisi Farkındalık Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene Testi		t	sd	p	η^2
						F	p				
Son Test	SBFÖ(Top.)	Deney	24	50,00	10,25	,30	,581	8,16	45	,000*	,60
		Kontrol	23	25,47	10,32						
	FFÖ(Top.)	Deney	24	32,41	3,90	3,32	,750	10,39	45	,000*	,71
		Kontrol	23	16,60	6,29						

*p<,05

Tablo 62 incelendiğinde SBFÖ'ne göre deney grubu (X=50,00) ve kontrol grubu (X=25,47) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(45)= 8,16; p<,05; $\eta^2 = ,60$]. Grupların SBFÖ son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2 = ,60$ 'tır. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ son test puanlarına ait varyansın %60'ının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ'ne göre deney grubu (X=32,41) ve kontrol grubu (X=16,60) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(45)= 10,39; p<,05; $\eta^2 = ,71$]. Grupların FFÖ son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2 = ,71$ 'tir. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ son test puanlarına ait varyansın %70'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin ses bilgisi farkındalık düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu

bulgu, SBFP'nın öğrencilerin ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Programın Uyak Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği ilk ses bilgisi farkındalık becerisidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin uyak farkındalığı düzeylerinin belirlenmesi için;

1. SBFÖ (araştırmacı, 2014) uyak eşleştirme ve uyak üretme boyutlarından oluşan uyak farkındalığı alt testi (uyak eşleştirme boyutundan alınacak en yüksek puan 7, uyak üretme boyutundan alınacak en yüksek puan 6'dır),
2. FFÖ (Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008) uyak eşleştirme alt testi (alt testten alınacak en yüksek puan 7'dir) kullanılmıştır.

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 1.a.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin SBFÖ (uyak eşleştirme), SBFÖ (uyak üretme), SBFÖ (uyak toplam) ve FFÖ (uyak) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki öğrencilerin SBFÖ (uyak eşleştirme), SBFÖ (uyak toplam) ve FFÖ (uyak) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, SBFÖ (uyak üretme) alt testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun uyak farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 63' te yer verilmiştir.

Tablo 63.

Çalışma Grubunun Uyak Farkındalığı Becerine 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 (Uyak Eşleş.)	Ön Test	23	3,86	2,07	-4,69	22	,000*
		Son Test	23	5,13	1,96			
	SBFÖ (Uyak Toplam)	Ön Test	23	3,91	2,15	-4,84	22	,000*
		Son Test	23	5,26	2,04			
	FFÖ (Uyak)	Ön Test	23	3,13	1,93	-3,74	22	,001*
		Son Test	23	4,13	1,63			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test- Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	SBFÖ (Uyak Eşleş.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,03		,000*
		Pozitif sıra	21	11,00	231,00			
		Eşit	3					
	SBFÖ (Uyak Üretme)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,31**		,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
	SBFÖ (Uyak Toplam)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,29**		,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
	FFÖ (Uyak)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,12**		,000*
		Pozitif sıra	22	11,50	253,00			
		Eşit	2	-	-			
Kontrol	SBFÖ (Uyak Üretme)	Negatif sıra	0	,00	,00	1,00**		,317
		Pozitif sıra	1	1,00	1,00			
		Eşit	22					

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

Tablo 63 incelendiğinde SBFÖ (uyak eşleştirme) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=231,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,03$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=3,86$) ve son test puan ortalamaları ($X=5,13$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(22)=-4,69$; $p<,05$].

SBFÖ (uyak üretme) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,31$; $p<,05$), kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=1,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($z=1,00$; $p>,05$).

SBFÖ (uyak toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,29$; $p<,05$), kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=3,91$) ve son test ($X=5,26$) puan

ortalamları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(22) = -4,84$; $p < ,05$].

FFÖ (uyak) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=253,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,12$; $p < ,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=3,13$) ve son test puan ortalamaları ($X=4,13$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(22) = -3,74$; $p < ,05$].

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.a.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SBFÖ (uyak eşleştirme), SBFÖ (uyak üretme), SBFÖ (uyak toplam) ve FFÖ (uyak) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, uyak farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 64'te yer verilmiştir.

Tablo 64.

Çalışma Grubunun Uyak Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	SBFÖ (Uyak eşleştir.)	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				
	SBFÖ (Uyak top)	Deney	24	34,44	826,50	25,50	-5,36	,000*	,78
		Kontrol	23	13,11	301,50				
	FFÖ (Uyak)	Deney	24	33,69	808,50	43,50	-5,24	,000*	,76
		Kontrol	23	13,89	319,50				

* $p < ,05$

Tablo 64 incelendiğinde SBFÖ (uyak eşleştirme) alt boyutuna göre deney grubu (SO=30,42) ve kontrol grubu (SO=17,30) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=122,00; $p < ,05$; $r = ,56$). Grupların SBFÖ (uyak eşleştirme) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r = ,56$ 'dır. Bu "r" değeri,

yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (uyak eşleştirme) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %56'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (uyak üretme) alt boyutuna göre deney grubu (SO=35,27) ve kontrol grubu (SO=12,24) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=5,50; $p<,05$; $r=,88$). Grupların SBFÖ (uyak üretme) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,88$ 'tir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (uyak üretme) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %88'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (uyak toplam) alt testine göre deney grubu (SO=34,44) ve kontrol grubu (SO=13,11) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=25,50; $p<,05$; $r=,78$). Grupların SBFÖ (uyak toplam) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,78$ 'tir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (uyak toplam) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %78'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ (uyak) alt boyutuna göre deney grubu (SO=33,69) ve kontrol grubu (SO=13,89) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=43,50; $p<,05$; $r=,76$). Grupların SBFÖ (uyak üretme) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,76$ 'tir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ (uyak üretme) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %76'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin uyak farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin uyak farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Programın Cümle ve Kelime Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği ikinci ses bilgisi farkındalık becerisidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı düzeylerinin belirlenmesi için;

1. SBFÖ (araştırmacı, 2014) kelime birleştirme ve kelime ayırma boyutlarından oluşan kelime farkındalığı alt testi (kelime birleştirme boyutundan alınacak en yüksek puan 6, kelime ayırma boyutundan alınacak en yüksek puan 5'tir),
2. FFÖ (Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008) cümlelerin kaç kelimedenden oluştuğunu fark etme alt testi (bu alt testlerden alınacak en yüksek puan 7'dir) kullanılmıştır.

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 1.b.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin SBFÖ (kelime birleştirme), SBFÖ (kelime ayırma), SBFÖ (kelime toplam) ve FFÖ (cümle ve kelime) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki öğrencilerin SBFÖ (kelime toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, SBFÖ (kelime birleştirme), SBFÖ (kelime ayırma) ve FFÖ (cümle ve kelime) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun cümle-kelime farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 65' te yer verilmiştir.

Tablo 65.

Çalışma Grubunun Cümle ve Kelime Farkındalığı Becerine 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 (Kelime Top.)	Ön Test	23	4,78	3,01	-3,35	22	,003*
		Son Test	23	7,04	3,69			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test- Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	SBFÖ (Kelime Bir.)	Negatif sıra	0	,00	,00	3,55**	,000*	
		Pozitif sıra	16	8,50	136,00			
		Eşit	8					
	SBFÖ (Kelime Ayır.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,14**	,000*	
		Pozitif sıra	22	11,50	253,00			
		Eşit	2					
	SBFÖ (Kelime Top.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,20**	,000*	
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					
	FFÖ (Cümle-Kelime)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,37**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
Kontrol	SBFÖ (Kelime Bir.)	Negatif sıra	3	6,83	20,50	2,27**	,023*	
		Pozitif sıra	12	8,29	99,50			
		Eşit	8					
	SBFÖ (Kelime Ayır.)	Negatif sıra	3	3,83	11,50	2,77**	,006*	
		Pozitif sıra	12	9,04	108,50			
		Eşit	8					
	FFÖ (Cümle-Kelime)	Negatif sıra	2	3,50	7,00	3,45**	,008*	
		Pozitif sıra	16	10,25	164,00			
		Eşit	5					

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

Tablo 65 incelendiğinde SBFÖ (kelime birleştirme) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=136,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=3,55$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=20,50) ve son test (SO=99,50) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=2,27$; $p<,05$).

SBFÖ (kelime ayırma) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=253,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,14$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=11,50) ve son test (SO=108,50) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=2,77$; $p<,05$).

SBFÖ (kelime toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit

edilirken ($z=4,20$ $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=4,78$) ve son test puan ortalamaları ($X=7,04$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(22)=-3,35$; $p<,05$].

FFÖ (cümle-kelime) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test ($SO=,00$) ve son test ($SO=300,00$) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,37$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($SO=7,00$) ve son test ($SO=164,00$) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=3,45$; $p<,05$).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin cümle-kelime farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.b.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBFÖ (kelime birleştirme), SBFÖ (kelime ayırma), SBFÖ (kelime toplam) ve FFÖ (cümle ve kelime) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, cümle ve kelime farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 66'da yer verilmiştir.

Tablo 66.

Çalışma Grubunun Cümle ve Kelime Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	SBFÖ (Kelime bir.)	Deney	24	27,00	648,00	204,00	-2,64	,008*	,38
		Kontrol	23	20,87	480,00				
	SBFÖ (Kelime ayır.)	Deney	24	30,02	720,50	131,50	-3,17	,001*	,46
		Kontrol	23	17,72	407,50				
	SBFÖ (Kelime top.)	Deney	24	30,29	727,00	125,00	-3,31	,001*	,48
		Kontrol	23	17,43	401,00				
	FFÖ (Cümle-kelime)	Deney	24	34,38	825,00	27,00	-5,57	,000*	,81
		Kontrol	23	13,17	303,00				

* $p<,05$

Tablo 66 incelendiğinde SBFÖ (kelime birleştirme) alt boyutuna göre deney grubu ($SO=27,00$) ve kontrol grubu ($SO=20,87$) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=204,00; $p<,05$; $r=,38$). Grupların SBFÖ (kelime birleştirme) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,38$ 'dir. Bu r değeri, orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (kelime birleştirme) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %38'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (kelime ayırma) alt boyutuna göre deney grubu (SO=30,02) ve kontrol grubu (SO=17,72) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=131,50; $p<,05$; $r=,46$). Grupların SBFÖ (kelime ayırma) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,46$ 'dır. Bu r değeri, orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (kelime ayırma) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %46'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (kelime toplam) alt testine göre deney grubu (SO=30,29) ve kontrol grubu (SO=17,43) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=125,00; $p<,05$; $r=,48$). Grupların SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,48$ 'dir. Bu r değeri, orta bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait varyansın %48'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ (cümle-kelime toplam) alt testine göre deney grubu (SO=34,38) ve kontrol grubu (SO=13,17) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=27,00; $p<,05$; $r=,81$). Grupların SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,81$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait varyansın %81'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Programın Hece Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği üçüncü ses bilgisi farkındalık becerisidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin hece farkındalığı düzeylerinin belirlenmesi için;

1. SBFÖ (araştırmacı, 2014) hece birleştirme ve hece ayırma boyutlarından oluşan hece farkındalığı alt testi (kelime birleştirme boyutundan alınacak en yüksek puan 6, kelime ayırma boyutundan alınacak en yüksek puan 6'tır) ve
2. FFÖ (Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008) kelimenin kaç heceden oluştuğunu fark etme alt testi (bu alt testten alınacak en yüksek puan 7'dir) kullanılmıştır.

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 1.c.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hece farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin FFÖ (Hece) alt testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, SBFÖ (hece birleştirme), SBFÖ (hece ayırma) ve SBFÖ (hece toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki öğrencilerin SBFÖ (hece birleştirme), SBFÖ (hece ayırma), SBFÖ (hece toplam) ve FFÖ (Hece) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun hece farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 67' de yer verilmiştir.

Tablo 67.

Çalışma Grubunun Hece Farkındalığı Becerine 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)	Ön Test	24	1,25	1,18	-20,47	23	,000*
		Son Test	24	6,16	,86			
Kontrol	SBFÖ (Hece Birleştir)	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			
	SBFÖ (Hece Toplam)	Ön Test	23	6,56	3,08	-4,30	22	,000*
		Son Test	23	8,04	2,85			
	FFÖ (Hece)	Ön Test	23	2,17	1,33	-7,13	22	,000*
		Son Test	23	3,65	1,79			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test- Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalama	z	p	
Deney	SBFÖ (Hece Birleş.)	Negatif sıra	0	,00	,00	3,53**	,000*	
		Pozitif sıra	16	8,50	136,00			
		Eşit	8					
SBFÖ (Hece Ayırma)	SBFÖ (Hece Ayırma)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,22**	,000*	
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					
SBFÖ (Hece Toplam)	SBFÖ (Hece Toplam)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,20**	,000*	
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					

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

Tablo 67 incelendiğinde SBFÖ (hece birleştirme) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=136,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=3,53$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=3,39$) ve son test puan ortalamaları ($X=4,26$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(22)=-2,64$; $p<,05$].

SBFÖ (hece ayırma) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,22$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=3,17$) ve son test puan ortalamaları ($X=3,78$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(22)=-2,17$; $p=,05$].

SBFÖ (hece toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,20$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=6,56$) ve son test puan ortalamaları

($X=8,04$) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(22)=-4,30$; $p<,05$].

FFÖ (hece) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test ($X=1,25$) ve son test ($X=6,16$) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$t(23)=-20,47$; $p<,05$], kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($X=2,17$) ve son test ($X=3,65$) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(22)=-7,13$; $p<,05$].

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin hece farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.c.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hece farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, FFÖ (hece) alt testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testinin; SBFÖ (hece birleştirme), SBFÖ (hece ayırma), SBFÖ (hece toplam) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, hece farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 68'de yer verilmiştir.

Tablo 68.

Çalışma Grubunun Hece Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene T F	T p	t	sd	p	η^2
Son Test	FFÖ (Hece)	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	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r		
Son Test	SBFÖ (Hece Bir.)	Deney	24	30,85	740,50	111,50	-4,07	,000*	,59		
		Kontrol	23	16,85	387,50						
	SBFÖ (Hece Ay.)	Deney	24	32,83	788,00	64,00	-4,87	,000*	,71		
		Kontrol	23	14,78	340,00						
	SBFÖ (Hece Top)	Deney	24	32,81	787,50	64,50	-4,84	,000*	,70		
		Kontrol	23	14,80	340,50						

* $p<,05$

Tablo 68 incelendiğinde SBFÖ (hece birleştirme) alt boyutuna göre deney grubu (SO=30,85) ve kontrol grubu (SO=16,85) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=111,50; $p<,05$; $r=,59$). Grupların SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,59$ 'dur. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (hece birleştirme) alt testi son test puanlarına ait varyansın %59'unun ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (hece ayırma) alt boyutuna göre deney grubu (SO=32,83) ve kontrol grubu (SO=14,78) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=64,00; $p<,05$; $r=,71$). Grupların SBFÖ (hece ayırma) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,71$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (hece ayırma) alt testi son test puanlarına ait varyansın %71'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (hece toplam) alt testine göre deney grubu (SO=32,81) ve kontrol grubu (SO=14,80) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=64,50; $p<,05$; $r=,70$). Grupların SBFÖ (kelime toplam) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,70$ 'tir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (hece toplam) alt testi son test puanlarına ait varyansın %70'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ (hece) alt testine göre deney grubu ($X=6,16$) ve kontrol grubu ($X=3,65$) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(31,41)= 6,06$ $p<,05$; $\eta^2=,44$]. Grupların FFÖ (hece) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=,44$ 'tür. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ (hece) alt testi son test puanlarına ait varyansın %44'ünün ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin hece farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin hece farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Programın İlk Ses-Son Ses Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği dördüncü ses bilgisi farkındalık becerisidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin İlk ses-son ses farkındalığı düzeylerinin belirlenmesi için;

1. FFÖ (Yangın, Erdoğan & Erdoğan, 2008) aynı sesle başlayan kelimeleri eşleştirme alt testi ve aynı sesle biten kelimeleri eşleştirme alt testi kullanılmıştır (her iki alt testten de alınacak en yüksek puan 7'dir).

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 1.d.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin FFÖ (ilk ses), FFÖ (son ses) ve FFÖ (ilk+son ses) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki öğrencilerin FFÖ (ilk ses) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, FFÖ (son ses) ve FFÖ (ilk+son ses) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun ilk ses-son ses farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 69' da yer verilmiştir.

Tablo 69.

Çalışma Grubunun İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Becerine 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	FFÖ (İlk ses)	Ön Test	23	,30	,47	-8,17	22	,000*
		Son Test	23	2,91	1,53			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test- Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	FFÖ (İlk ses)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,35**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0	-	-			
	FFÖ (Son ses)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,34**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0	-	-			
FFÖ (İlk+Son ses)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,30**	,000*		
	Pozitif sıra	24	12,50	300,00				
	Eşit	0	-	-				
Kontrol	FFÖ (Son ses)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,04**	,000*	
		Pozitif sıra	22	11,50	253,00			
		Eşit	1	-	-			
	FFÖ (İlk+Son ses)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,04**	,000*	
		Pozitif sıra	21	11,00	231,00			
		Eşit	2	-	-			

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

Tablo 69 incelendiğinde FFÖ (ilk ses) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,35; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=,30) ve son test puan ortalamaları (X=2,91) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -8,17; p<,05].

FFÖ (son ses) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,34; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=253,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (z=4,04; p<,05).

FFÖ (ilk ses+son ses) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,30; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=231,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (z=4,04; p<,05).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.d.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, FFÖ (ilk ses), FFÖ (son ses) ve FFÖ (ilk ses+son ses) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, ilk ses-son ses farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 70'te yer verilmiştir.

Tablo 70.

Çalışma Grubunun İlk Ses-Son Ses Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	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				
	FFÖ (İlk+Son ses)	Deney	24	34,81	835,50	16,50	-5,60	,000*	,81
		Kontrol	23	12,72	292,50				

*p<,05

Tablo 70 incelendiğinde FFÖ (ilk ses) alt testine göre deney grubu (SO=35,17) ve kontrol grubu (SO=12,35) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=8,00; p<,05; r=,85). Grupların FFÖ (ilk ses) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü r=,85'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ (ilk ses) alt testi son test puanlarına ait varyansın %85'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ (son ses) alt testine göre deney grubu (SO=33,54) ve kontrol grubu (SO=14,04) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=47,00; p<,05; r=,73). Grupların FFÖ (son ses) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü r=,73'tür. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ (son ses) alt testi son test

puanlarına ait varyansın %73'ünün ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

FFÖ (ilk ses+son ses) alt testine göre deney grubu (SO=34,81) ve kontrol grubu (SO=12,72) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=16,50; $p<,05$; $r=,81$). Grupların FFÖ (ilk ses+son ses) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,81$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin FFÖ (ilk ses+son ses) alt testi son test puanlarına ait varyansın %81'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin ilk ses-son ses farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6.Programın Sesbirim Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği beşinci ses bilgisi farkındalık becerisidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin sesbirim farkındalığı düzeylerinin belirlenmesi için;

1. SBFÖ (araştırmacı, 2014) sesbirim birleştirme-ayırma, sesbirim atma ve sesbirim değiştirme boyutlarından oluşan kelime farkındalığı alt testi (her bir boyuttan alınacak en yüksek puan 8'dir) kullanılmıştır.

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 1.e.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sesbirim farkındalığı alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin SBFÖ (sesbirim toplam) alt testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma), SBFÖ (sesbirim atma) ve SBFÖ (sesbirim değiştirme) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki

öğrencilerin SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma) alt testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, SBFÖ (sesbirim atma), SBFÖ (sesbirim değiştirme) ve SBFÖ (sesbirim toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun ses birim farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 71’ de yer verilmiştir.

Tablo 71.

Çalışma Grubunun Sesbirim Farkındalığı Becerine 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	SBFÖ (Sesbirim T.)	Ön Test	24	1,00	1,17	-12,24	23	,000*
		Son Test	24	17,58	6,34			
Kontrol	SBFÖ (Ses Bir/Ay)	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	
Deney	SBFÖ (Ses Bir/Ay)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,31**		,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0					
SBFÖ (Ses Atma)	SBFÖ (Ses Atma)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,29**		,000*
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00			
		Eşit	1					
SBFÖ (Ses Değiş.)	SBFÖ (Ses Değiş.)	Negatif sıra	0	,00	,00	3,94**		,000*
		Pozitif sıra	20	10,50	210,00			
		Eşit	4					
Kontrol	SBFÖ (Ses Atma)	Negatif sıra	0	,00	,00	2,38**		,017*
		Pozitif sıra	7	4,00	28,00			
		Eşit	16					
SBFÖ (Ses Değiş.)	SBFÖ (Ses Değiş.)	Negatif sıra	0	,00	,00	1,63**		,102
		Pozitif sıra	3	2,00	6,00			
		Eşit	20					
SBFÖ (Sesbirim T.)	SBFÖ (Sesbirim T.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,03**		,000*
		Pozitif sıra	21	11,00	231,00			
		Eşit	2					

*Negatif sıralar temeline dayalı, *p<,05

Tablo 71 incelendiğinde SBFÖ (ses birim birleştirme/ayırma) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,31; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=1,00) ve son test puan ortalamaları (X=3,34) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -8,22; p<,05].

SBFÖ (sesbirim atma) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,29$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=28,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=2,38$; $p<,05$).

SBFÖ (sesbirim değiştirme) alt boyutuna göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=210,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=3,94$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=6,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z=1,63$; $p>,05$).

SBFÖ (sesbirim toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test ($X=1,00$) ve son test ($X=17,58$) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [$t(23)= -12,24$; $p<,05$], kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=231,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($z=4,03$; $p<,05$).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ses birim farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 1.e.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sesbirim farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma), SBFÖ (sesbirim atma), SBFÖ (sesbirim değiştirme) ve SBFÖ (sesbirim toplam) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, ses birim farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 72'de yer verilmiştir.

Tablo 72.

Çalışma Grubunun Sesbirim Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	SBFÖ (Ses Bir/Ay)	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 Değiş.)	Deney	24	32,67	784,00	68,00	-4,76	,000*	,69
		Kontrol	23	14,96	344,00				
	SBFÖ (Ses B.Top.)	Deney	24	34,08	818,00	34,00	-5,17	,000*	,75
		Kontrol	23	13,48	310,00				

*p<,05

Tablo 72 incelendiğinde SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma) alt boyutuna göre deney grubu (SO=33,25) ve kontrol grubu (SO=14,35) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=54,00; p<,05; r= ,71). Grupların SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü r=,71'tir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (sesbirim birleştirme/ayırma) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %71'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (sesbirim atma) alt boyutuna göre deney grubu (SO=33,85) ve kontrol grubu (SO=13,72) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=39,50; p<,05; r=,76). Grupların SBFÖ (sesbirim atma) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü r=,76'dır. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (sesbirim atma) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %76'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (sesbirim değiştirme) alt boyutuna göre deney grubu (SO=32,67) ve kontrol grubu (SO=14,96) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=68,00; p<,05; r=,69). Grupların SBFÖ (sesbirim değiştirme) alt boyutu son test puanlarına ait etki büyüklüğü r=,69'dur. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (sesbirim değiştirme) alt boyutu son test puanlarına ait varyansın %69'unun ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

SBFÖ (sesbirim toplam) alt testine göre deney grubu (SO=34,08) ve kontrol grubu (SO=13,48) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=34,00; $p<,05$; $r=,75$). Grupların SBFÖ (sesbirim toplam) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,75$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBFÖ (sesbirim toplam) alt testi son test puanlarına ait varyansın %75'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin sesbirim farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin sesbirim farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.Programın Yazı Farkındalığına Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği ikinci değişken yazı farkındalığı değişkenidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin yazı farkındalığı düzeylerinin (çocukların, kitap kavramları, yazının işlevi, yazının şekli, yazının yönü, yazıyla ilgili cümle, kelime, harf gibi kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinin) belirlenmesi için Şimşek (2011) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların "Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi (YFDKL)" kullanılmıştır. (Kitap kavramları alt testinden "9" puan ve yazı kavramları alt testinden "8" puan olmak üzere ölçekten alınacak en yüksek puan "17" puandır.)

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 2.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazı farkındalığı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin YFDL (kitap kavramları), YFDL (yazı kavramları) ve YFDL (toplam) alt testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına; kontrol grubundaki öğrencilerin YFDL (kitap kavramları) alt testinden aldıkları ön test ve son test

puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin, YFDL (yazı kavramları) ve YFDL (toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun yazı farkındalığı becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 73' te yer verilmiştir.

Tablo 73.

Çalışma Grubunun Yazı Farkındalığı Becerine 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	YFDL (Kitap Kav.)	Ön Test	23	4,13	1,84	-6,82	22	,000*
		Son Test	23	6,30	1,60			
	YFDL (Yazı Kav.)	Ön Test	23	2,95	2,14	-2,95	22	,007*
		Son Test	23	4,26	1,71			
Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları								
Grup	Ölçek	Son Test– Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p	
Deney	YFDL (Kitap Kav.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,31**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0	-	-			
	YFDL (Yazı Kav.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,31**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0	-	-			
	YFDL (Toplam)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,29**	,000*	
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00			
		Eşit	0	-	--			
Kontrol	YFDL (Toplam)	Negatif sıra	1	2,50	2,50	3,93**	,000*	
		Pozitif sıra	20	11,43	228,50			
		Eşit	2	-	-			

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

Tablo 73 incelendiğinde YFDL (kitap kavramı) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,31; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=4,13) ve son test puan ortalamaları (X=6,30) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -6,82; p<,05].

YFDL (yazı kavramı) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,31; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=2,95) ve son test puan ortalamaları (X=4,26) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -2,95; p<,05].

YFDL (toplam) göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,29$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=2,50) ve son test (SO=228,50) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=3,93$; $p<,05$).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinde gelişme olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 2.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ses birim farkındalığı alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YFDL (kitap kavramları), YFDL (yazı kavramları) ve YFDL (toplam) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, yazı farkındalığı becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 74'te yer verilmiştir.

Tablo 74.

Çalışma Grubunun Yazı Farkındalığı Becerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	YFDL (Kitap Kavramı)	Deney	24	32,13	771,00	81,00	-4,25	,000*	,62
		Kontrol	23	15,52	357,00				
	YFDL (Yazı Kavramı)	Deney	24	37,73	785,50	66,50	-4,52	,000*	,66
		Kontrol	23	14,89	342,50				
	YFDL (Toplam)	Deney	24	32,94	790,50	61,50	-4,60	,000*	,67
		Kontrol	23	14,67	337,50				

* $p<,05$

Tablo 74 incelendiğinde YFDL (kitap kavramı) alt testine göre deney grubu (SO=32,13) ve kontrol grubu (SO=15,52) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=81,00; $p<,05$; $r=,62$). Grupların YFDL (kitap kavramı) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,62$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YFDL (kitap kavramı) alt testi son test puanlarına ait varyansın %62'sinin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

YFDL (yazı kavramı) alt testine göre deney grubu (SO=37,73) ve kontrol grubu (SO=14,89) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=66,50; $p<,05$; $r=,66$). Grupların YFDL (yazı kavramı) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,66$ 'dır. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YFDL (yazı kavramı) alt testi son test puanlarına ait varyansın %66'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

YFDL (toplam) göre deney grubu (SO=32,94) ve kontrol grubu (SO=14,67) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=61,50; $p<,05$; $r=,67$). Grupların YFDL (toplam) son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,67$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YFDL (toplam) son test puanlarına ait varyansın %67'sinin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin yazı farkındalığı düzeylerinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3.Programın Kelime Bilgisine Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği üçüncü değişken kelime bilgisi değişkenidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerinin belirlenmesi için "Peabody Resimli Kelime Testi-PRKT" (Katz, Önen, Demir, Uzunkaya & Uludağ, 1974) kullanılmıştır. (Ulaşılabilecek en yüksek kelime bilgisi seviyesi "11,3" yaştır.)

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 3.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin pebody resimli kelime testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin pebody resimli kelime testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımlı gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun kelime bilgisine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 75’ te yer verilmiştir.

Tablo 75.

Çalışma Grubunun Kelime Bilgisine 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	PRKT	Ön Test	24	6,72	1,37	-8,22	23	,000*
		Son Test	24	9,13	1,09			
Kontrol	PRKT	Ön Test	23	6,91	1,24	-2,79	22	,011*
		Son Test	23	7,74	1,13			

*p<,05

Tablo 75 incelendiğinde PRKT’ne göre deney grubu öğrencilerinin ön test (X=6,72) ve son test (X=9,13) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken [t(23)=-8,22; p<,05]; kontrol grubu öğrencilerinin ön test (X=6,91) ve son test puan ortalamaları (X=7,74) arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [t(22)= -2,79; p<,05].

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 3.2: SBFP’nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin pebody resimli kelime testinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, pebody resimli kelime testinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, kelime bilgisine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 76’da yer verilmiştir.

Tablo 76.

Çalışma Grubunun Kelime Bilgisine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Grupları t-Testi Sonuçları											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene Testi		t	sd	p	η^2
						F	p				
Son Test	PRKT	Deney	24	9,13	1,09	,79	,378	4,28	45	,000*	,29
		Kontrol	23	7,74	1,13						

*p<,05

Tablo 76 incelendiğinde PRKT'ne göre deney grubu ($X=9,13$) ve kontrol grubu ($X=7,74$) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(45)= 4,28$; $p<,05$; $\eta^2=,29$]. Grupların PRKT son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=,29$ 'dir. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin PRKT son test puanlarına ait varyansın %29'unun ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin kelime bilgisinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin kelime bilgisi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.Programın Alfabe Bilgisine Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği dördüncü değişken alfabe bilgisi değişkenidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin alfabe bilgisinin belirlenmesi için Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği (Yangın, 2007) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşur. Birinci bölüm "harf okuma" ve "kelime okuma" olarak iki alt testten; ikinci bölüm ise "harf yazma" ve "kelime yazma" olarak iki alt testten oluşmaktadır. Öğrencilerin harf bilgisini belirlemek için, "harf okuma" alt test, harf yazma becerisini belirlemek için de "harf yazma" alt testi kullanılmıştır (Harf okuma alt testinden alınacak en yüksek puan "29" ve harf yazma alt testinden alınacak en yüksek puan "29" dur.)

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 4.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin harf okuma ve harf yazma alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TOYBÖ (harf okuma), TOYBÖ (harf yazma) ve TOYBÖ (harf toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun alfabe bilgisine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 77' de yer verilmiştir.

Tablo 77.

Çalışma Grubunun Alfabe Bilgisine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları							
Grup	Ölçek	Son Test– Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Deney	TOYBÖ (Harf Okuma)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,28**	,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00		
		Eşit	0	-	-		
	TOYBÖ (Harf Yazma)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,29**	,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00		
		Eşit	0	-	-		
	TOYBÖ (Harf Top.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,28**	,000*
		Pozitif sıra	24	12,50	300,00		
		Eşit	0	-	-		
Kontrol	TOYBÖ (Harf Okuma)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,20**	,000*
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00		
		Eşit	0	-	-		
	TOYBÖ (Harf Yazma)	Negatif sıra	2	11,50	23,00	3,21**	,000*
		Pozitif sıra	19	10,95	208,00		
		Eşit	2	-	-		
	TOYBÖ (Harf Top.)	Negatif sıra	2	2,50	5,00	4,04**	,000*
		Pozitif sıra	21	12,90	271,00		
		Eşit	0	-	-		

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

Tablo 77 incelendiğinde TOYBÖ (harf okuma) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,28$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=4,20$; $p<,05$).

TOYBÖ (harf yazma) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,29$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=23,00) ve son test (SO=208,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=3,21$; $p<,05$).

TOYBÖ (harf toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=300,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken ($z=4,28$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=5,00) ve son test (SO=271,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=4,04$; $p<,05$).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin alfabe bilgisinde artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 4.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin harf okuma ve harf yazma alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, TOYBÖ (harf okuma), TOYBÖ (harf yazma) ve TOYBÖ (harf toplam) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, alfabe bilgisine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 78'te yer verilmiştir.

Tablo 78.

Çalışma Grubunun Alfabe Bilgisine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Bağımsız Gruplar t-Testi											
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	X	ss.	Levene T.		t	sd	p	η^2
						F	p				
Son Test	TOYBÖ (Harf Oku.)	Deney	24	21,50	5,34	,977	,328	6,51	45	,000*	,49
		Kontrol	23	11,69	4,96						
	TOYBÖ (Harf Yaz.)	Deney	24	20,37	5,89	,364	,549	6,20	45	,000*	,46
		Kontrol	23	9,73	5,84						
	TOYBÖ (Harf Top.)	Deney	24	41,87	10,97	1,186	,282	6,86	45	,000*	,51
		Kontrol	23	21,04	9,77						

*p<,05

Tablo 78 incelendiğinde TOYBÖ (harf okuma) alt testine göre deney grubu (X=21,50) ve kontrol grubu (X=11,69) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(45)=6,51; p<,05; η^2 =,49]. Grupların TOYBÖ (harf okuma) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü η^2 =,49'dur. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TOYBÖ (harf okuma) alt testi son test puanlarına ait varyansın %49'unun ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

TOYBÖ (harf yazma) alt testine göre deney grubu (X=20,37) ve kontrol grubu (X=9,73) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(45)=6,20; p<,05; η^2 =,46]. Grupların TOYBÖ (harf yazma) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü η^2 =,46'dır. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TOYBÖ (harf yazma)

alt testi son test puanlarına ait varyansın %46'sının ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

TOYBÖ (harf toplam) alt testine göre deney grubu ($X=41,87$) ve kontrol grubu ($X=21,04$) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t(45)=6,86$; $p<,05$; $\eta^2=,51$]. Grupların TOYBÖ (harf toplam) son test puanlarına ait etki büyüklüğü $\eta^2=,51$ 'dir. Bu η^2 değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TOYBÖ (harf toplam) son test puanlarına ait varyansın %51'nin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin alfabe bilgisinde artış olduğu, SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin alfabe bilgisi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.Programın Kelime Okuma ve Kelime Yazma Becerilerine Etkisi

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel işlemin etkisinin incelendiği beşinci değişken kelime okuma ve yazma becerileri değişkenidir. Bu amaçla deney öncesinde ve deney sonrasında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin belirlenmesi için Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği (Yangın, 2007) kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşur. Birinci bölüm "harf okuma" ve "kelime okuma" olarak iki alt testen; ikinci bölüm ise "harf yazma" ve "kelime yazma" olarak iki alt testen oluşmaktadır. Öğrencilerin kelime okuma becerisini belirlemek için, "kelime okuma" alt test, kelime yazma becerisini belirlemek için de "kelime yazma" alt testi kullanılmıştır. Kelime okuma alt testinden alınacak en yüksek puan "25" ve kelime yazma alt testinden alınacak en yüksek puan "25" puandır.

Ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için normallik dağılımları EK 5'te; ölçeklerin her bir alt testi ve her bir grup için yapılacak analizlerin açıklaması ise Tablo 59' da yer verilmiştir.

Amaç 5.1: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki ve sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin kelime okuma ve kelime yazma alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TOYBÖ (kelime okuma), TOYBÖ (kelime yazma) ve TOYBÖ (kelime toplam) alt testlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun kelime okuma ve yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanlarına ait analiz sonuçlarına Tablo 79' da yer verilmiştir.

Tablo 79.

Çalışma Grubunun Kelime Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları							
Grup	Ölçek	Son Test- Ön Test	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Deney	TOYBÖ (Kelime Oku.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,20**	,000*
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00		
		Eşit	1	-	-		
	TOYBÖ (Kelime Yaz.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,02**	,000*
		Pozitif sıra	21	11,00	231,00		
		Eşit	3	-	-		
	TOYBÖ (Kelime Top.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,20**	,000*
		Pozitif sıra	23	12,00	276,00		
		Eşit	1	-	-		
Kontrol	TOYBÖ (Kelime Oku.)	Negatif sıra	0	,00	,00	4,03**	,000*
		Pozitif sıra	21	11,00	213,00		
		Eşit	2	-	-		
	TOYBÖ (Kelime Yaz.)	Negatif sıra	2	12,75	25,50	1,96**	,050
		Pozitif sıra	13	7,27	94,50		
		Eşit	8	-	-		
	TOYBÖ (Kelime Top.)	Negatif sıra	1	20,00	20,00	3,32**	,001*
		Pozitif sıra	20	10,55	211,00		
		Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı, *p<,05

Tablo 79 incelendiğinde TOYBÖ (kelime okuma) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,20; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=213,00) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (z=4,03; p<,05).

TOYBÖ (kelime yazma) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=231,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken (z=4,02; p<,05); kontrol grubu öğrencilerinin ön test (SO=25,50) ve son test (SO=94,50) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z=1,96; p=,05).

TOYBÖ (kelime toplam) alt testine göre deney grubu öğrencilerinin ön test (SO=,00) ve son test (SO=276,00) puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit

edilirken ($z=4,20$; $p<,05$); kontrol grubu öğrencilerinin ön test ($SO=20,00$) ve son test ($SO=211,00$) puan ortalamaları arasında da son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=3,32$; $p<,05$).

Bu durum hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kelime okuma becerilerinde gelişme olduğu; deney grubunun kelime yazma becerilerinde gelişme olurken; kontrol grubunda bir gelişme olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 5.2: SBFP'nın uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile sadece mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin temel okuma yazma becerileri testinin kelime okuma ve kelime yazma alt testlerinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, TOYBÖ (kelime okuma), TOYBÖ (kelime yazma) ve TOYBÖ (kelime toplam) alt testlerinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik testlerden olan Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin, kelime okuma ve yazma becerilerine ait son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 80'de yer verilmiştir.

Tablo 80.

Çalışma Grubunun Kelime Okuma ve Kelime Yazma Becerilerine İlişkin Son Test Puanlarına Ait Analiz Sonuçları

Mann Whitney U Testi Sonuçları									
Ölçüm	Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	r
Son Test	TOYBÖ (Kelime Oku.)	Deney	24	31,35	752,50	99,50	-3,77	,000*	,55
		Kontrol	23	16,33	375,50				
	TOYBÖ (Kelime Yaz.)	Deney	24	31,27	750,50	101,50	-3,74	,000*	,54
		Kontrol	23	16,41	377,50				
	TOYBÖ (Kelime Top.)	Deney	24	31,40	753,50	98,50	-3,78	,000*	,55
		Kontrol	23	16,28	374,50				

* $p<,05$

Tablo 80 incelendiğinde TOYBÖ (kelime okuma) alt testine göre deney grubu ($SO=31,35$) ve kontrol grubu ($SO=16,33$) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($MWU=99,50$; $p<,05$; $r=,55$). Grupların TOYBÖ (kelime okuma) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,55$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TOYBÖ (kelime okuma) alt testi son test puanlarına ait varyansın %55'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

TOYBÖ (kelime yazma) alt testine göre deney grubu (SO=31,27) ve kontrol grubu (SO=16,41) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=101,50; $p<,05$; $r=,54$). Grupların TOYBÖ (kelime yazma) alt testi son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,54$ 'tür. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin TOYBÖ (kelime yazma) alt testi son test puanlarına ait varyansın %54'ünün ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

TOYBÖ (kelime toplam) alt testlerine göre deney grubu (SO=31,40) ve kontrol grubu (SO=16,28) öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (MWU=98,50; $p<,05$; $r=,55$). Grupların TOYBÖ (kelime toplam) son test puanlarına ait etki büyüklüğü $r=,55$ 'dir. Bu r değeri, yüksek bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YFDL (yazı kavramı) alt testi son test puanlarına ait varyansın %55'inin ses bilgisi farkındalık öğretiminden kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilerin kelime okuma becerilerinde artış olduğu ve SBFP'nın uygulandığı deney grubunda artışın daha yüksek olduğu; deney grubunun kelime yazma becerilerinde artış görülürken, kontrol grubunda kelime yazma becerilerinde anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, SBFP'nın öğrencilerin kelime okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, “Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programında (Adams vd., 2002)” yer alan oyun ve etkinlikler doğrultusunda oluşturulan ses bilgisi farkındalık programının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin “*ses bilgisi farkındalık becerilerine (uyak-cümle ve kelime-hece-ilk ses-son ses-ses birim becerileri), yazı farkındalığını becerilerine, kelime bilgilerine, alfabe bilgilerine ve kelime okuma-yazma becerilerine*” etkisi incelenmiş, araştırma problemleri temel alınarak, sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla ses bilgisi becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının ses bilgisi farkındalık düzeylerinin denk olduğunu görülmüştür. Deneysel işlem sonrası hem kontrol grubundaki hemde deney grubundaki öğrencilerin ses bilgisi farkındalık becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin deney grubunda kontrol grubundan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesi aralarında anlamlı bir fark olmayan deney ve kontrol grubunun uygulanan program sonrasında deney grubunun lehine anlamlı bir farkın oluştuğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular uygulanan programın öğrencilerin ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu göstermiştir. Deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.1.1. Araştırmanın birinci alt probleminin birinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinden uyak farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla uyak becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun uyak farkındalığı düzeyinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin uyak farkındalığı becerilerinin gelişiminde “uyak üretme” becerisi hariç anlamlı bir artış olduğu ve bu artışın deney grubunda kontrol grubundan anlamlı şekilde daha fazla olduğu; deney grubunun “uyak üretme” becerilerinde anlamlı bir artış olurken kontrol grubunda anlamlı bir artışın olmadığı bulunmuş ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.1.2. Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinden cümle ve kelime farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla cümle ve kelime farkındalığı becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubunun cümle ve kelime farkındalığı düzeyinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı becerilerinin gelişiminde anlamlı bir artış olduğu; bu artışın deney grubunda kontrol grubundan anlamlı şekilde daha fazla olduğu bulunmuş ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.1.3. Araştırmanın birinci alt probleminin üçüncü sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinden hece farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla cümle ve kelime becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının “hece ayırma”, “hece birleştirme” becerilerinin aynı düzeyde olduğunu; fakat kontrol grubunun “kelimedeki hece sayısını belirleme” becerilerinin deney grubuna göre daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında, kontrol grubundaki öğrencilerin “hece ayırma” becerilerinde anlamlı bir gelişme görülmezken; “hece sayısını söyleme”, “heceleri birleştirme” ve “heceleri birleştirme+kelimeleri hecelerine ayırma (toplam)” becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiği görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin ise hece farkındalığı becerilerinin hepsinde

anamlı bir gelişme olduğu ve bu gelişimin anlamlı şekilde kontrol grubundan daha fazla olduğu bulunmuş ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.1.4. Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinden ilk ses-son ses farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla ilk ses-son ses farkındalığı becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının ilk ses ve son ses farkındalık düzeylerinin denk olduğunu görülmüştür. Hem kontrol hemde deney grubundaki öğrencilerinin “ilk ses” ve “son ses farkındalık” becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiği görülmüştür. Deney grubunun ilk ses-son ses farkındalık düzeylerinin gelişiminin anlamlı şekilde kontrol grubundan daha fazla olduğu bulunmuş ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.1.5. Araştırmanın birinci alt probleminin beşinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinden sesbirim farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla sesbirim farkındalığı becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının, ses birim farkındalığı düzeylerinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında, kontrol grubundaki öğrencilerin “sesbirim değiştirme” becerilerinde anlamlı bir gelişme görülmezken; “sesbirim birleştirme-ayırma”, “sesbirim atma” ve “sesbirim farkındalığı toplam” becerilerinin anlamlı bir şekilde geliştiği bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ise ses birim farkındalık becerilerinin hepsinde anlamlı bir gelişme gösterdiği, bu becerilerdeki gelişmenin anlamlı şekilde kontrol grubundan daha fazla olduğu belirlenmiştir ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla yazı farkındalığı becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının yazı farkındalığı düzeylerinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrası hem kontrol grubundaki hemde deney

grubundaki öğrencilerin “yazı farkındalığı” becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin, deney grubunda kontrol grubundan anlamlı şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin yazı farkındalığı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi düzeyini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla kelime bilgisine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının kelime bilgisi düzeylerinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrası hem kontrol grubundaki hemde deney grubundaki öğrencilerin “kelime bilgisinin” arttığı ve bu artışın, deney grubunda kontrol grubundan anlamlı şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin alfabe bilgisi düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin alfabe bilgisini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla alfabe bilgisine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının alfabe bilgisi düzeylerinin denk olduğu görülmüştür. Deneysel işlem sonrası hem kontrol grubundaki hemde deney grubundaki öğrencilerin “harf okuma, harf yazma ve harf okuma+yazma (toplam)” becerilerinin geliştiği ve bu gelişimin, deney grubunda kontrol grubundan anlamlı şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin alfabe bilgisi düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır.

5.1.5. Araştırmanın beşinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin kelime okuma-yazma becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Bu amaçla kelime okuma-yazma becerilerine ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deneysel işlem öncesinde grupların kelime okuma-yazma becerileri açısından birbirine denk olduğunu görülmüştür. Deneysel işlem sonrasında, kontrol grubundaki öğrencilerin “kelime yazma” becerilerinde anlamlı bir gelişme görülmezken; “kelime okuma” becerilerinde

anamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin ise “kelime okuma” ve “kelime yazma” becerilerinde anlamlı bir gelişme gösterdiği ve bu gelişimin kontrol grubundan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yani deney grubundaki öğrencilerin “kelime okuma, kelime yazma ve kelime okuma+yazma (toplam)” becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ve deneysel işlemin etkili olduğu saptanmıştır. Bu durum uygulanan SBFP’nın öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.



5.2. Tartışma

5.2.1. *Araştırmanın birinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir.* Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan çok sayıda araştırmada da, çocukların ses bilgisi farkındalık becerilerinin verilen öğretimle gelişeceği ifade edilmiştir (Aktan Kerem, 2001; Al Otaiba vd., 2009; Allain, 2001; Ayres, 1993; Bayraktar, 2013; Bjarnadóttir, 2003; Bhat, 2000; Biwer, 2002; Callcott vd., 2014; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Maslanka & Joseph, 2002; O'Connor, vd., 1995; O'Connor vd, 1993; Qi & O'Connor, 2000; Valliath; 2002; van Kleeck, 1998; Warrick vd., 1993; Wise, vd., 1993). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin ses bilgisi farkındalık düzeyinin almayan öğrencilere göre daha yüksek olması beklenmektedir. Ayres (1993, s.47) de yaptığı araştırmada ses bilgisi farkındalık öğretimi verilen tüm çocukların, ses bilgisi farkındalık becerilerini kazanmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Turan ve Akoğlu'un (2011) yaptıkları araştırmada uyak farkındalığı, kelime farkındalığı ve ses birim farkındalığı aşamalarını içeren ses bilgisi farkındalık öğretiminin ses bilgisi farkındalık becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Kozminsky ve Kozminsky (1995) yaptıkları araştırmada Lundberg vd. (1988) tarafından hazırlanan "Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı"nı uygulamış ve bu programın ses bilgisi farkındalık becerileri, okuduğunu anlama ve okumayı edinme üzerine etkisini incelemiştir. Sekiz ay boyunca deney grubuna, a) dinleme oyunları, b) uyak tanıma ve üretme, c) kelimeyi tanıma, cümlede kaç kelime olduğunu söyleme, uzun ve kısa kelimeleri fark etme; d) kelimeyi hecelerine ayırma ve heceleri birleştirme, kelimedeki hece sayısını hesaplama e) kelimeyi ses birimlere ayırma, ses birimleri birleştirme, ses birim atma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulan programın genel ses bilgisi farkındalık becerilerini, okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde geliştirdiği; ilk ses belirleme ve son ses atma becerilerinin okumayı öğrenme başarısının en güçlü yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca ses bilgisi öğretimi yapılan grubun öğretim almayan gruba göre "uyak fark etme, cümleyi kelimelerine ayırma, kelimeyi hecelerine ayırma, ilk ses birimi tanıma ve ses birim ayırma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Carson, Gillon ve Boustead (2013) yaptıkları araştırmada yoğun ve kısa seanslarla uygulanan ses bilgisi farkındalık öğretiminin okuma-yazma başarısındaki artışa olan etkisi incelenmiştir. “The Gillon Ses Bilgisi Farkındalık Öğretim Programı (PAT)”nın uygulandığı bu araştırmada, beş yaşındaki çocuklara uyak, ilk ses atma, son ses atma, sesleri birleştirme, sesleri ayırma ve sesleri etkili kullanma becerilerine yönelik 10 haftalık ses bilgisi farkındalık öğretimi verilmiştir. Araştırma sonunda bu öğretimlerin öğrencilerin sesbirim farkındalığı, okuma ve heceleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğretim verilen öğrencilerin %6’sının kelime kodlama becerisinde güçlük yaşadığı görülürken, öğretim verilmeyenlerin ise %26’sının kelime kodlama becerisinde güçlük yaşadıkları belirtilmiştir.

Maslanka ve Joseph (2002) yaptıkları araştırmada da ses bilgisi farkındalık öğretim tekniklerinden “Elkonin ses kutusu” tekniği ile “ses setleri” (başlangıç-orta-son sesi sesi aynı olan kelimelere ait resim kartları setleri) tekniklerinin ses bilgisi farkındalık becerilerinin gelişimi üzerine etkileri karşılaştırılmıştır. Her iki tekniğinde ses bilgisi farkındalık becerilerini (uyayı ayırt etme, uyak üretme, cümleyi kelimelerine ayırma, kelimeleri hecelerine ayırma, kelimeleri sesbirimlere ayırma, kelimenin ilk-orta-son sesini ayırt etme, kelimeyi hecelerine ve sesbirimlerine ayırma becerileri) geliştirdiği ve her iki teknik arasında sadece ses birim ayırma ve ortaki sesi ayırt etme becerilerinde “Elkonin ses kutusu” tekniği lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

5.2.1.1. Araştırmanın birinci alt probleminin birinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin uyak farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin uyak farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da, çocukların uyak farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Fazio, 1997; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Maslanka & Joseph, 2002; Majsterek, Shorr & Erion, 2000; Mitchell & Fox, 2001; Nancollis, Lawrie & Dodd, 2005; Reynolds, Callihan & Browning, 2003; Turan & Akoğlu, 2011; van Kleeck, Gillam & McFadden, 1998; Walton, Bowden, Kurtz & Angus, 2001; Warrick vd., 1993). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin uyak farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Rothe ve Baden göre normal gelişim gösteren çocuklarda, uyak becerileri ve ses tekrarı erken dönemde gelişen iki önemli ses bilgisi farkındalık becerisidir (Turan & Akoğlu, 2011, s.72). Uyak becerileri ve ses tekrarı, çocuğun konuşma birimlerinin sıralamasını anlayabilme becerisine yönelik duyarlılığını gösterir. Erken yaşta verilen uyak farkındalığına yönelik oyunlar önemlidir (Aktaran Hemenstall, 2003). Ball'a göre okul yaşantısına uyakları ve aliterasyonları tanıyarak ve üretmek başlayan çocuklar, aynı derecede farkındalık becerisine sahip olmayan akranlarına göre daha başarılı okurlar olmaktadır (Gül, 2006, s.21). Ses oyunları (lap games), parmak oyunları, tekerlemeler, ritimli hikâyeler veya uyakların tekrarlandığı dizeleri birlikte söylemek, ses bilgisi ile ilgili becerileri edinmeyi destekleyen, erken okuryazarlık öğrenme etkinliklerinin bir parçası olan uyak kullanma yöntemleridir. Uyaklı şarkı söyleme de çocukların ses bilgisi becerilerini geliştirmektedir (Dunst et al., 2011, s.6).

Uyak farkındalığı, okumaya 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 (kafiye gibi), daha küçük parçalara (sesbirim gibi) doğru gelişmesini teşvik ettiği için okumanın öğrenmesine de dolaylı olarak katkı sağlamaktadır (Aktaran Hemenstall,2003). Alanyazında yapılan birçok araştırmada erken uyak farkındalığı ile okuma becerisi arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002; Bradley & Bryant, 1991; Buckstein, 2010; Goswami, 2002; Holliman, Wood & Sheehy, 2010; Montague, 2002; Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson & Wolf, 2013; Walton vd., 2001; Wood & Terrell, 1998). MacLean, Bryant ve Bradley (1987) göre üç yaşındaki uyak bilgisi, daha sonraki ses bilgisi farkındalığının ve okuma becerisinin güçlü bir yordayıcısıdır (Aktaran Stahl & Murray, 1994, s.221). Goswami ve Bryant (1990) da uyak becerilerinin gelecekteki okuma becerilerinin yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Buckstein (2010) tarafından yapılan araştırmada da, uyak öğretimlerinin ses bilgisi farkındalık ve okuma becerileri üzerine olan etkisi incelenmiştir. Uygulanan uyak öğretiminin okuma başarısını önemli derecede etkilerken ses bilgisi farkındalık becerileri üzerine daha az etkili olduğu ve uyak becerilerini üzerinde de herhangi bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Snowling ve Taylor (1997) ise yaptığı araştırmada uyak farkındalığının, kelimeleri sesbirimlere ayırma becerilerine göre gelecekteki okuma başarısını yordamakta daha zayıf olduğunu belirtmiştir (Aktaran

Harrison, 2000, s.20). Bazı araştırmalar ise uyak becerilerine sahip olmanın okumanın ön koşulu ve yordayısı olarak kullanılmayacağını göstermiştir (Hulme, 2002).

Chard ve Dickson (1999), yaş ilerledikçe çocukların bu temel sesbilgisel farkındalığa gereksinimi kalmadığını sadece bu becerinin daha karmaşık olan sesbirim farkındalığının gelişmesi için bir hazırlık aşaması olduğunu ancak gerekli olmadığını ifade etmişlerdir. Muter, Hulme, Snowling ve Taylor (1998) ve Hulme (2002) yaptıkları araştırmalarda sesbirim ayırma ve uyak farkındalığının birinden bağımsız beceriler olduğu ve sesbirim ayırma becerilerinin uyak becerilerine göre okumayı öğrenme sürecini daha iyi yordadığı görülmüştür. Bazı araştırmalar uyak farkındalığı öğretimlerinin sesbirim farkındalığı üzerine etkisinin az olduğunu belirtilmiştir (Bradley & Bryant, 1991; Cary & Verhaeghe, 1994).

Uyak farkındalığı, ses bilgisi farkındalığının en kolay aşaması olmasına rağmen, Gunning (2000) uyak farkındalığı becerilerinin bazılarını, anasınıfı ve birinci sınıf öğrencilerinin gerçekleştirmekte zorlandıklarını belirlemiştir. Gillon'a göre (2007, s.149) 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.

5.2.1.2. Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin cümle ve kelime farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin cümle ve kelime farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da çocukların cümle ve kelime farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Maslanka & Joseph, 2002; van Kleeck, 1998; Turan & Akoğlu, 2011). Turan ve Akoğlu, (2011) yaptığı araştırmada, ses bilgisi farkındalık eğitimi (uyak-kelime-ses birim farkındalığı becerilerine yönelik etkinlikler) verilen deney grubunun kelime farkındalığı puanının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu; ses bilgisi farkındalık eğitiminin kelime farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulunmuştur. Bu durumda, ses bilgisi farkındalık eğitimi alan öğrencilerin cümle ve kelime farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Tunmer, Bowey ve Grive (1983, s.593) konuşulan dilin bir birimi olarak kelimeleri fark etmenin özellikle okumayı öğrenmenin başlangıç aşamasında önemli olabileğini; 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, s.1134) 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, s.179) 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 ses bilgisi farkındalık öğretimleri ile kelime farkındalığı becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

5.2.1.3. Araştırmanın birinci alt probleminin üçüncü sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin hece farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin hece farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazındaki araştırmalarda da çocukların hece farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Maslanka & Joseph, 2002; Mitchell & Fox, 2001; Nancollis, vd., 2005). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin hece farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Hece farkındalığı, dilin sesbilgisel bileşenlerini birleştirme, ayırma, atma ve değiştirmede başlangıç öğretimleri için kullanılan seviyedir. (Lane vd., 2002, s.102; Bhat, 2000, s.15). Aidinis ve Nunes (2001, s.147) hece farkındalığının okumayı öğrenmeye katkısı olduğunu ve sesbirim farkındalığına göre öğrenilmesi daha kolay olduğundan küçük çocuklarda hece farkındalığının öğretiminden sesbirim öğretimine göre daha yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Nancollis, Lawrie ve Dodd (2005) yaptığı boylamsal araştırmada hece ve uyak farkındalığına odaklanan ses bilgisi farkındalık öğretimlerinin okumayı edinme ve ses bilgisi

farkındalık becerilerinin gelişimi üzerine olan etkisini incelemiştir. Deney grubundaki 99 çocuğa anaokulunun ikinci döneminin sonuna kadar 9 haftalık ses bilgisi programı uygulanmış; kontrol grubundaki 114 çocuğa ise herhangi bir ses bilgisi farkındalık programı uygulanmamıştır. Uygulamadan sonra, birinci sınıfın birinci dönemi (4;7 yaşında) ve iki yıl sonra (6;8 yaşında) okuma ve ses bilgisi farkındalık becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonunda, ses bilgisi farkındalık öğretimi verilen grubun, diğer gruba göre uyak farkındalığı ve anlamsız kelimeleri hecelemede daha iyi olduğu; ancak ses birimleri ayırma görevinde ve sonraki okuryazarlığın gelişimde etkisinin az olduğu görülmüştür.

Hece farkındalığı en kolay öğrenilen ses bilgisi farkındalık bileşenidir. Hece farkındalığı sesbirim farkındalığından daha erken gelişir; fakat sesbirim farkındalığı ile zayıf bir ilişki vardır ve erken okumanın yordayıcısı olarak kullanımı sınırlıdır (Høien vd.,1995, s.184). Høien, Lundberg, Stanovich ve Bjaalid (1995) ise sesbirim farkındalığının uyak ve hece farkındalığında daha güçlü şekilde okumayı yordadığını ifade etmiştir. Wood ve Terrell (1998) kelimeyi hecelere ayırma becerisi açısından iyi ve yetersiz okuyucular arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Blachman (2000), ses bilgisi farkındalık becerilerinin her birinin okuma becerisinin öğrenilmesi ile doğrudan bağlantılı olmadığını bazılarının diğer ses bilgisi 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 ifade etmiştir.

Ayrıca hece sayma, atma ve ayırma becerileri okumanın kazanılmasında hece birleştirme ve değiştirme becerilerinden daha önemlidir (Lane vd., 2002, s.102). Hecelerine ayırma yoluyla kelimeleri hecelemeyi 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, s.34).

5.2.1.4. Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin ilk ses-son ses farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin ilk ses-son ses farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada da, çocukların ilk ses- son ses farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Fazio, 1997; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar & Harris, 2000; Warrick vd., 1993). Bu

durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin ilk ses-ses farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Geudens ve Sandra, (2003, s.159), ilk ses-ses farkındalığının, çocukta var olan ses bilgisi farkındalığının 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, s.221) ve Gough, Ehri ve Treiman, (1992) ilk ses-ses farkındalığının hem kelime okuma için hemde daha karmaşık sesbirim farkındalığı analizleri için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

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 & Özcan, 2014, s.76). Ayrıca ilk ses-ses farkındalığının edinilmesi için alfabe bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Stahl & Murray, 1994, s.221).

5.2.1.5. Araştırmanın birinci alt probleminin beşinci sorusu, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin sesbirim farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin sesbirim farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ehri vd. (2001) göre, sesbirim farkındalığı öğretilebilir bir beceridir ve çocuklar sesbirim farkındalık becerilerini öğrendikten sonra devam ettirme eğilimindedirler. Alanyazındaki birçok araştırmada, çocukların sesbirim farkındalık becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği belirtilmiştir (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Lundberg vd., 1988; Maslanka & Joseph, 2002; Phelps, 2003; Torgesen vd.,1992; Turan & Akoğlu, 2011; Warrick vd., 1993; Wilkowski, 2012). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin sesbirim farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Turan ve Akoğlu (2011) yaptıkları araştırmada, ses bilgisi farkındalık öğretimi verilen deney grubunun sesbirim farkındalığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuşken; kontrol grubunun sesbirim farkındalığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonunda verilen ses bilgisi farkındalık öğretiminin çocukların sesbirim farkındalık becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Rosner (1974), 4-5 yaş grubundaki çocuklara sesbirimleri ekleme, çıkarma, yer değiştirme becerilerinin öğretildiği, işitsel analize yönelik geniş kapsamlı bir öğretim programı hazırlamıştır. Araştırmanın sonunda, öğretim verilen okul öncesi çocuklarının çoğunun, kelimelerdeki ilk sesbirimini farketme ve çıkarma becerisini kazandıkları bulunmuştur (Aktaran Aktan Kerem, 2001, s.82). Brady, Fowler, Stone ve Winbury (1994) yaptığı araştırmada, verilen ses bilgisi farkındalık öğretiminin çocukların sesleri ayırma ve ses-hece atma becerilerini geliştirdiğini ifade edilmişlerdir.

Sesbirim farkındalık becerileri, karmaşık ve zor becerilerdir. Çocukların ses bilgisi 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, s.21). 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, s.52) göre ise çocuklara kapsamlı bir eğitim verilmeden öncede sesbirim farkındalığını gösterebilirler. Üç yaşındaki çocukların yarısı ilk sesi ayırt etmeye başlayabilir ve dört yaş çocukların ise üçte biri ilk sesi eşleştirebilir. 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.

Sesbirim farkındalığı seviyesindeki görevler (sesbirimleri tanıma, sesbirimleri birleştirme, sesbirimleri atma ve sesbirimleri ayırma gibi), başarılı bir şekilde yapılabilmesi için gerekli olan bilişsel gereksinimler açısından farklıdır fakat hepsi sesbirim farkındalığı seviyesinin altında yatan temel yapıyı ölçmek için kullanılırlar. Bu görevlerin zorluk derecesi ve dilsel karmaşıklık seviyesi birbirinden farklıdır. Örneğin “sesbirim tanıma” görevi “sesbirim atma” görevine göre daha kolaydır. 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, s.20). Birleşik sesbirimsel görevler, basit sesbirimsel görevlere göre daha zordur.

Ehri (1979) okuma ve heceleme becerileri ile sesbirim farkındalığı arasında muhtemel olan üç ilişki ileri sürmüştü. Bunlar: 1) Sesbirim farkındalığı okuma ve hecelemenin edinilmesinde bir ön koşuldur. Sesbirim farkındalığı okuma için gereklidir ama bu becerilerin gelişmesi için yeterli değildir. 2) Sesbirim farkındalığı erken okuma ve heceleme becerilerinin edinilmesini kolaylaştırabilir. Okuma ve heceleme becerilerinin gelişiminde etkilidir fakat gerekli değildir. 3) Sesbirim farkındalığı okuma ve heceleme becerilerinin ediniminin bir sonucudur. Yani sesbirim farkındalığı okuma ve heceleme becerilerinin bir sonucu olarak gelişir.

Yopp (1992, s.697) da sesbirim farkındalığı ile okuma arasındaki ilişkiyi iki hipotez ile açıklamıştır: 1) Sesbirim farkındalığı okumanın sonucu olarak oluşur, 2) Sesbirim farkındalığı okumanın ön koşuludur. Goswami ve Bryant (1990) da araştırmacılarının bir kısmının çocuğun okumaya başladığı ilk dönemlerde sesbirim farkındalık becerilerine sahip olmadığını (kelimeyi sesbirimlerine ayırılması gibi), okuma becerilerinin kazanılmaya başlanmasıyla sesbirim farkındalık becerilerinin kazanıldığını; araştırmacıların diğer bir kısmı ise okumaya başlamadan önce sahip olunan sesbirim farkındalık becerisinin okumayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunduğunu belirtmiştir.

Sesin birleştirilmesi, kelimenin kodunu çözebilme ile ilişkilidir ve okumanın soyut doğasını yansıtmaktadır.(Torgesen, vd., 1992). Alegria, Pignot ve Morais'e (1982) göre ise okuma öğreniminde karşılaşılan zorlukların en önemlilerinden biri, söylenen kelimeyi sesbirimlerine ayırmadaki yetersizliktir. Treiman ve Baron (1981) da sesbirimleri ayırma becerisi ile okuma arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. (Aktaran Balm & Balçman, 1988, s.210). Juel, Griffith ve Gough, (1986) tarafından yapılan, birinci sınıftan ikinci sınıfa kadar süren boylamsal araştırmada ve 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 bulmuştur. Çoğu araştırmada sesbirim ayırma görevindeki performansın erken okuma başarısının yordayıcısı olduğu (Juel, Griffith & Gough, 1986; Izzo, 2002; Nation & Hulme, 1997; Snider, 1997) ve sesbirim

farkındalığı ile okuma arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu (Allor, 2002; Badian, 1993; Bentin & Leshem, 1993; Thomas, 2000; Yopp, 1992) görülmüştür.

Cunningham'nın (1990) tarafından yapılan araştırmada sesbirimleri birleştirme ve ayırma etkinliklerinden oluşan sesbirim farkındalık öğretiminin sesbirim farkındalık becerileri ve okuma üzerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda ses birim farkındalık etkinlikleri uygulanan grubun diğer gruba göre daha yüksek sesbirim farkındalığına ve okuma performansına sahip olduğu görülmüştür.

Torgesen, Morgan ve Davis (1992) yaptıkları araştırmada verilen kelimeyi seslere ayırma ve sesleri birleştirip kelime oluşturma öğretimlerinin, çocuğun kelime ayırma ve sesleri birleştirip kelime oluşturma becerilerini geliştirdiğini ancak sadece kelime birleştirme öğretiminin verilmesinin okuma becerisinin gelişmesinde bir etkisi olmadığı, sesbirim ayırma ve birleştirme öğretimlerinin birlikte verilmesinin ise okuma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğunu bulmuştur.

Bentin ve Leshem, (1993) 59-77 aylık 508 öğrenci ile yaptıkları araştırmada sesbirim farkındalığı ve okumayı öğrenmenin karşılıklı ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda okulun ilk yıllarında sesbirim farkındalığının okumayı öğrenmenin en önemli faktörü olduğu; okuma güçlüğü olan çocuklarda okumayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulunmuştur.

Sesbirim farkındalık öğretimlerinin, sesbirim farkındalık becerilerinden yoksun çocukların okuma güçlüklerini önlemede faydalığı olduğu kanıtlanmıştır (Allain, 2001, s.62). Yeh ve Connel (2008, s.243) birinci sınıfın başlangıcında sesbirim ayırma ve birleştirme becerileri eksik olan çocukların büyük olasılıkla dördüncü sınıfta zayıf okuyucular olacağını belirtmiştir.

5.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin yazı farkındalığı becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırmada da, çocukların yazı farkındalığı becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Bayraktar, 2013; Breit-Smith, Justice, McGinty & Kaderavek, 2009; Ezell, Justice & Parsons, 2000; Garvin & Walter 1991; Gong & Levy, 2009; Justice & Ezel, 2000;2002; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009; Justice, McGinty, Piasta, Kaderavek & Fan, 2010; Lovelace & Stewart, 2007; McGinty, Breit-Smith, Fan, Justice & Kaderavek, 2011; Nichols vd., 2004; Şimşek, 2011). Yapılan bazı araştırmalarda da ses

bilgisi farkındalığı ile yazı farkındalığı arasında önemli bir ilişkin olduğu ifade edilmiştir (Carroll, vd., 2011; Chaney, 1992; Dunst, vd., 2011; Kelman, 2006; Lonigan, Anthony, Phillips, Purpura, Wilson & McQueen, 2009; Lonigan vd., 2009). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin yazı farkındalığı düzeyinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Ses bilgisi farkındalığı ile birlikte kelime ve yazı farkındalığı, geleneksel okuryazarlığın temel yapı taşları olarak görülmektedir (Justice & Ezel, 2001, s.209). Yazı farkındalığı, yazının işlevlerinin farkına varma (yazının kullanımı, önemi vb.), yazıyı oluşturan birimleri (metin, cümle, kelime, harf vb.) tanıma ve bunların işlevini öğrenme, yazının yönü gibi hususlara duyarlı olmak demektir. (Çetin, 2014, s.345). Justice ve Ezell (2002; 18) yazı farkındalığı becerilerini, (1) kitap ve yazı kavramları, (2) kelime kavramı, (3) alfabe bilgisi ve (3) okuryazarlık terimleri olarak dört başlık altında değerlendirmiştir. *Kitap ve yazı kavramları*, çocukların yazı ve kitap okumaya ilişkin kuralları (örn., yazının soldan sağa yönelimi gibi) anlamalarını, ayrıca çevresel yazıların anlamlandırılmasını içermektedir. *Kelime kavramı*, kelimelerin, yazılı dilin ayrı birimleri olarak fark edilmesi ve konuşma dilindeki kelimelerin yazılı dilde karşılığı olduğunun fark edilmesini kapsamaktadır. *Alfabe bilgisi*, çocukların harflerin ayrıntılarına, ayırt edici özelliklerinin yanı sıra harflerin bireysel adlarını içeren alfabe birimleri anlayışlarını ifade etmektedir. *Okuryazarlık terimleri*, çocukların yazılı dilde sıklıkla karşılaştığı soyut dilbilimsel terimlerin (örneğin, yazma, okuma, harf, heceleme, kelime vb.) farkında olma becerilerini içermektedir.

Yazı farkındalığı, erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerini yazıya çekme ve yazının önemini çocuklara kavratmaya yöneliktir. Çocukların yazı farkındalığını geliştirerek, ses bilgisi farkındalığı ile birleştirmelerini ve okuma yazma farkındalığı edinmelerini sağlamak gerekmektedir (Çetin, 2014, s.345). Carroll, Bowyer-Crane Duff, Hulme, Margaret ve Snowling (2011, s.8) göre, okul öncesi dönemde ses bilgisi farkındalığı ve yazı farkındalığı becerileri birbirleri ile etkileşim içindedir ve bu iki temel beceri okuma becerilerinin edinilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çoğu araştırmada yazı farkındalığı ile ses bilgisi farkındalığın birbirini etkilediğini ve aralarında önemli bir ilişkin olduğunu ortaya koymuştur (Chaney, 1992; Dunst vd., 2011; Kelman, 2006; Lonigan vd., 2009). Yapılan bazı çalışmalarda da sesbirim farkındalığının gelişmesi için kelime kavramının öğrenilmesi gerektiği ve bunların birbirini ile etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir (Uhry, 1999; Morris, 1993). Bazı yazarlara göre yazılı dilin özellikleri, çocuğun sesbilgisel açıdan kelime

farkındalığının gelişmesi için gerekli olduğu gibi (Kolinsky & Morais, 1987, s.223); çocuğun yazılı dildeki sesleri ve kelimeleri birbirinden ayrı olarak duyması da yazılı dildeki harf ve kelime farkındalığının gelişimi için gereklidir (Bayraktar, 2013, s.60). Ayrıca çocukların, cümlelerin kelimelerden, kelimelerin hece ve sesbirim gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu anlaması, onların yazılı dilin kodlarını çözmelerini ve söylenen kelimelerin yazılı kelimelerle eşleştirmelerini yani ses-harf eşleştirme becerisini edinmelerini kolaylaştırmaktadır (Phillips vd., 2008 s.2).

Kelime farkındalığı, çocukların kelimeleri hem yazılı hem de sözel olarak farklı unsurlar olarak tanıma ve yazılı ve sözlü kelimeler arasındaki ilişkiyi ayırt etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Justice & Ezel, 2001, s.208). Tunmer ve Bowey (1984) kelime farkındalığının okumayı öğrenmenin ön koşullardan biri olduğunu, bunu sırasıyla ses bilgisel farkındalığı, biçim farkındalığı ve pragmatik farkındalığın izlediğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle, başarılı okuyucuların, söylenenlerin kelimelerden, kelimelerin seslerden oluştuğunun, cümlelerin belirli sözdizimsel ve anlamsal kuralları olduğunu, paragrafları ve metinleri oluşturan kuralların olduğunu farkında olduklarını belirtmişlerdir (Aktaran Kamhi, Lee, & Nelson, 1985, s.208). Clay (1991, s.162) de basit metinleri okuyabilmek için, çocuğun "konuşmaları kelime birimlerine ayırması, görsel kalıpları [metin içinde] bulması, doğru yönde ilerlemesi ve sözlü kelimeleri metinde göstermesi " gerektiğini ifade etmiştir (Aktaran Morris, Bloodgood, Lomax, & Perney, 2003, s.306). Çocukların sözlü dilin bir parçası olarak kelime farkındalığına sahip olmasının, özellikle okumayı öğrenmenin ilk aşamasında önemli olduğu görülmektedir (Tunmer, Bowey, & Grieve, 1983, s.593). Çocuğun okumayı öğrenme sürecindeki ilk görevi, sözel dil ile yazılı dil arasında eşleştirme yapabilmektir. Çocukların yazılı ve sözlü dil arasında eşleştirme yapabilmesi ve metin içi kelime farkındalığının gelişmesi için de konuşma dilinin kelimelerden meydana geldiğini ve konuşulan kelimelerin yazılı dilde karşılığı olduğunu anlaması gerekmektedir.

5.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında birçok araştırma, çocukların kelime bilgisi düzeyinin verilen öğretimlerle artabileceğini belirtmiştir (Bekir & Temel, 2006; Taner, 2003; Yeh & Connel, 2008). Yapılan birçok araştırmada da ses bilgisi farkındalığı ile kelime

bilgisi arasında önemli bir ilişki olduğu ve kelime bilgisinin ses bilgisi farkındalığını geliştirdiği ortaya konulmuştur (Cooper, vd., 2002; Edwards, vd., 2004; Lonigan, 2007; Metsala, 1997;1999; Olofsson & Niedersoe, 1999; Sénéchal, vd., 2006, Walley, 1993). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin kelime bilgisinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Sözel dil ve kelime bilgisi, erken çocukluk dil ve okuma yazma gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sözel dil ve kelime bilgisi sadece konuşma becerilerini değil aynı zamanda okuma ve yazma becerilerini de güçlü bir şekilde etkilemektedir (Beauchat, vd., 2010, s.17). Kelime bilgisinin okuma üzerindeki rolünü belirlemek için, kelime bilgisi genişliği (bilinen kelime sayısı) ve kelime bilgisi derinliği (kelimenin ne kadar bilindiği) kavramları arasında bir ilişki kurmak gerekir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, kelime bilgisi genişliğinin (kelimelerin ses bilgisel yapılarına dayanır) doğrudan sesbirim farkındalığı ve kod çözme becerileri ile ilişkili olduğunu; kelime bilgisi derinliğinin ise (kelimelerin anlamsal temsilinin zenginliğine dayanır), daha sonraki okuduğunu anlama becerilerini önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Kleeck, 2008, s.631). Çocuğun okumayı sökmeye başladığı sırada okuduğu kelime veya kelimeleri anlayabilmesi için kâğıtta yazılı veya basılı olarak gördüğü, duyduğu, okumaya çalıştığı kelimeleri tanıması ve anlaması gerekir. Eğer çocuğun konuşurken kullandığı kelime sayısı sınırlı ise, okurken kelimeleri kavramakta zorluk çekebilir. Bu da okuma öğrenimini aksatabilir (Ocak, 2007, s.78).

Sözel dil, kod çözme becerilerinin gelişimini doğrudan desteklemese de ses bilgisel farkındalığında gelişmesi içinde olası bir kaynaktır ve özellikle okul öncesi dönemde aralarında sıkı bir ilişki vardır (Lonigan, 2007, s.21-22). Sénéchal, Ouellette & Rodney (2006) yaptıkları çalışmada çocuğun kelime bilgi seviyesi arttıkça, kelimelerin farklı formlarını gördüğünü, böylelikle kelimelerin daha küçük birimlere bölünebileceğini fark ettiklerini ve bununla ses bilgisel farkındalığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Burgess ve Lonigan (1998) orta sosya-ekonomik düzeyde olan 4 yaşındaki 98 öğrenciyle yaptıkları boylamsal araştırma sonunda, çocukların sahip oldukları kelime bilgisinin bir yıl sonraki ses bilgisi farkındalığı becerilerinin yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Llyod, Quinn ve Butterfield (1990) öğrencilerin kelime gelişimi ile ses bilgisi farkındalığı becerileri arasında nedensel bir ilişkini olduğunu, sesbirim öğretiminin çocukların kelime gelişimine yardım ettiğini ifade etmiştir. Cooper, Roth, Speece ve Schatschneider (2002) ses bilgisi farkındalığının sözel dili ve okuma başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Araştırmalardan

elde edilen sonuçlar ses bilgisel farkındalık ve kelime bilgisi arasında eş zamanlı ve uzun süreli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bazı veriler, kelime bilgisinin ses bilgisi farkındalığının gelişimini yordadığını ortaya koymuştur.

Kelime bilgisi ve ses bilgisi farkındalığı arasındaki ilişki sözcüksel yeniden yapılandırma modeli ile açıklanmaktadır (Lonigan, 2007, s.24). Dil edinimin içsel bir parçası olan “sözcüksel yeniden yapıma” sürecinin bir sonucu olarak ses bilgisel farkındalığın gelişebileceği düşünülmektedir. Sözcüksel yeniden yapılandırma modeli, normal gelişim sürecinde çocukların ses bilgisel temsillerinin yaşla birlikte fonetik özellikler açısından giderek daha kesin ve açık bir şekilde belirlendiği önermesine dayanmaktadır (Goswami, 2001, s.5). Kelime dağarcığı az alan küçük çocukların bildikleri kelimelerin söz dizimi belleğe bütünsel olarak kaydedilir. Okul öncesi ve erken okul yıllarında çocuklar daha fazla kelime öğrendikçe, kelimeleri, birer birer değil, bileşen parçaları açısından hatırlamanın ve tanımanın daha verimli olduğunu anlarlar (Lonigan, 2007, s.24). Yeniden yapılanma, büyük ölçüde kelime dağarcığına bağlı olduğu için uzun sürelidir. Aşına olunan ve ses bilgisel açıdan benzer olan kelimelerin öğrenilmesi artıkça kademeli olarak kelimelerin belleğe kaydedilmesi bütünden daha küçük birimlere ve parçalara doğru hareket etmektedir (Walley, Metsala & Garlock, 2003, s.6). Örneğin, bir çocuk "kar", "zar", "nar", "kan", "kas", kör ve "kir" kelimelerine aşına olduğunda, bu kelimelerin hepsinin tek bir ses ile "kar" kelimesinden farklı olduğunu anlaması ve benzeri sesleri olan bu kelimeleri birbirinden hızlı ve doğru bir şekilde ayırt edebilmesi için çocukların zihinsel sözlüğündeki her bir kelimenin ses dizileri ile temsil edilmesi gerekmektedir (Goswami, 2001, s.6-7). Bu nedenle sözlüksel yeniden yapılandırma, sesbirim farkındalığını geliştirmekte ve sürdürmektedir (Walley, vd., 2003, s.7).

Gathercole, Willis, Emslie ve Baddeley (1992) de yaptığı boylamsal araştırmada sesbilgisel bellek ile kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı gerçekleştirdiği 80 çocuğun her birinin 4, 5, 6 ve 8 yaşlarındaki kelime, sesbilgisel hafıza, sözel olmayan zekâ ve okuma becerileri ölçülmüştür. 4-5 yaşlarında sesbilgisel bellek becerilerinin kelime edinme üzerine doğrudan nedensel bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yapılan çoğu araştırmada, sesbilgisel bellek ile kelime bilgisi arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu belirtmiştir (Avons, Wragg, Cupples & Lovegrove, 1998; Dillon, de Jong & Pisoni, 2012; Elbro, Borstrom & Petersen, 1998; Gathercole & Baddeley, 1990; Gathercole, Hitch & Martin, 1997;

Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992; Jarrold, Thorn & Stephens, 2009; Metsala, 1999; Bowey, 1996; 2001; Michas & Henry, 1994).

5.2.4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin alfabe bilgisini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin alfabe bilgisini geliştirdiğini göstermiştir. Alanyazında birçok araştırma, çocukların alfabe bilgisinin verilen öğretimlerle artabileceğini belirtmiştir (Evans, vd., 2006; Jones & Reutzel, 2012; Jones, Clark & Reutzel, 2013; McBride-Chang, 1999; Piasta vd., 2010; Snow, Bums & Griffin, 1998; Wasik, 2001; Worden & Boettcher, 1990). Alfabe bilgisi sesbirim farkındalığının temeli olan ve sesbirim farkındalığıyla birlikte gelişen bir beceridir (Karakelle, 2004, s.55). Yapılan birçok araştırmada da ses bilgisi farkındalığı (özellikle sesbirim farkındalığı) ile alfabe bilgisi arasında yakın bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Aouad & Savage, 2009; Blaiklock, 2004; Bowey, 1994; Byrne, & Fielding-Barnsley, 1989; Burgess & Lonigan, 1998; Carroll, 2004; Carroll, vd., 2003; Evans, vd., 2006; Foy & Mann, 2006; Johnston, vd., 1996; Kim, vd., 2010; Manolitsis & Tafa, 2011; McBride-Chang, 1999; McGuinness, vd., 1995; Murray, vd., 1996; Share, 2004; Treiman, vd., 2008). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin alfabe bilgisinin almayan öğrencilerden göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Çocukların alfabetik bir dili öğrenmelerinde, en önemli etkenlerden birisi, ses bilgisi farkındalık becerisidir. Alfabenin temel prensiplerini anlama, sözlü dilin kelimelere, kelimelerin ise hecelere ve sesbirimlere ayrıştırılabildiği yönünde bir duyarlılık geliştirmek ile mümkündür (Aktan Kerem, 2001, s.59). Alfabeyi oluşturan harfler seslerle temsil edildiğinden seslerin farkına varmak, alfabe bilgisinin oluşması için gereklidir (Rief & Stern, 2010, s.59). Gerek harfleri isimlendirebilmek gerek harf ve kelimedeki seslerinin farkında olmak, ilk okumanın kazanılmasını belli bir oranda açıklayabilmekte ancak birlikte ele alındıklarında açıklama güçleri artmaktadır. Harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harfin sesini bilen ve ses birleşimlerine duyarlı olan çocuklar, bu görevlerde başarılı olmayan veya yalnızca bir tanesinde daha başarılı olan çocuklara oranla yılsonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız tanıyıp seslendirebilmektedir (Karakelle, 2004, s.54). Çocukların sesleri öğrenirken ve kelimeleri okurken harflerin isimlerinden yararlandıkları; bu nedenle harf bilgisinin ses bilgisi farkındalığının gelişiminde bir ön koşul beceri olduğu ifade edilmektedir. Ses bilgisi farkındalığı becerilerinin, harf bilgisi olmayan çocuklarda

gelişmesinin daha zor olduğu ve bu yüzden de bu iki beceri öğretiminin birleştirilmesinin, tek olarak öğretilmesine göre öğrenme sürecini daha hızlandırmaktadır (Kargın vd., 2015, s.241).

Piasta, Purpura ve Wagner, (2010) yaptıkları araştırmada iki farklı alfabe öğretim yaklaşımı 15 dakikalık 34 seansta uygulamıştır. Birinci deney grubuna harf-isim+harf-ses etkinliklerini birleştiren etkinlikler uygulanırken, diğer deney grubuna sadece harf-ses eşleştirmesine yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda harf-isim+harf-ses etkinliklerini birleştiren öğretim programının çocukların harf-ses bilgisinin ve ses bilgisi becerileri geliştirdiği bulunmuştur.

Hatcher, Hulme ve Ellis (1994) de ses bilgisi farkındalığı ve harf-ses etkinliklerinin birleştirildiği öğretimlerin sadece ses bilgisi farkındalığı öğretiminden ve sadece harf-ses öğretimlerinden daha fazla geliştirdiğini ifade etmiştir. Blachman (1991) da yaptığı araştırmada, 89 okul öncesinde okuyan çocuk ile yaptığı araştırmada birinci deney grubuna kelimeleri sesbirimlerine ayırma ile harf-ses eşleştirme öğretimi; ikinci deney grubuna sadece harf-ses ve harf-isim eşleştirme öğretimi uygulanmış ve kontrol grubuna da herhangi bir ek öğretim yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, sesbirimlerine ayırma ile harf-ses eşleştirmenin birleştirilerek verildiği öğretimin anlamlı derecede erken okuma ve heceleme becerilerini geliştirdiği fakat harf-ses ve harf-isim eşleştirme öğretiminin ise anlamlı derecede okuma ve heceleme becerilerini geliştirmede görülmemiştir. Yapılan birçok araştırmada, alfabe bilgisinin ses bilgisi farkındalığı ile birlikte verildiği öğretimlerin okumayı öğrenme üzerine daha yararlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur (Cunningham, 1990; Ball & Blachman, 1991; Hatcher, vd., 1994; Ehri, vd., 2001).

Bu araştırmada da uygulanan ses bilgisi farkındalık programında da ses bilgisi farkındalık becerileri ve ses-harf eşleştirmesine yönelik etkinliklere birlikte yer verilmiştir.

5.2.5. Araştırmanın beşinci alt problemi, uygulanan ses bilgisi farkındalık programının, birinci sınıf öğrencilerinin kelime okuma-yazma becerilerini geliştirmede etkisinin ne olduğunu belirlemektir.

5.2.5.1. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının artırdığını göstermiştir. Alanyazındaki birçok araştırma, çocukların okuma becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği bulunmuştur (Al-Tamimi & Rabab'Ah, 2007; Ayres, 1993; Ball & Blachman, 1991; Bhat, 2000; Bjarnadóttir, 2003; Boyer, 2010; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Byrne vd.,2000; Castiglioni-Spalten & Ehri,

2003; Cunningham, 1990; Kozminsky & Kozminsky, 1995; Qi & O'Connor, 2000; Thatcher, 1998; Valliath, 2002). Bu durumda, ses bilgisi farkındalık öğretimi alan öğrencilerin okuma becerilerinin almayan öğrencilere göre daha yüksek olması beklenmektedir.

Ses bilgisi farkındalığı ile okuma arasındaki ilişki a) boylamsal araştırmalar; b) deneysel müdahale araştırmaları; c) iyi ve zayıf okuyucuların karşılaştırıldığı karşılaştırma araştırmaları olmak üzere üç tip araştırma ile ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu araştırmalar sonucunda üç varsayım üzerine kurulmuştur (Bhat, 2000, s.17):

- Ses bilgisi farkındalığı, okumayı öğrenme için ön koşuldur.
- Ses bilgisi farkındalığı, okuma öğretim ve uygulamalarında etkilidir.
- Ses bilgisi farkındalık, okumayı öğrenmenin hem nedeni hem de bir sonucudur.

Son yirmi yıldır yapılan araştırmalar öncelikle sesbilgisel farkındalığın okumayı öğrenme üzerine ne gibi bir katkısı olup olmadığına odaklanmışlardır (Chart & Dickson, 1999). 1970'den bu yana yapılan sayısız araştırma ses bilgisi farkındalığı ile okuma arasında önemli bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur. Chart ve Dickson (1999), Yopp (1992) okuma ve ses bilgisi farkındalığı arasındaki ilişkinin tek yönlü olmayan, doğal, karşılıklı bir ilişki olduğunu; Castles ve Coltheart (2004) de okuma ile ses bilgisi farkındalığı arasındaki ilişkinin nedensel bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuma, kelimeleri oluşturan sesbilgisel yapılarını çözümleyerek ve çözümlenen kelimeleri anlamlandırarak gerçekleştirmektedirler (Güldenöglü vd., 2016, s.254). Ball ve Blachman (1991) zekâ ve sosyo-ekonomik durum kontrol edildiğinde, iyi okuyucuların ses bilgisi farkındalığı düzeyinin yüksek, yetersiz okuyucuların ise ses bilgisi farkındalığı düzeyinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Juel'in (1988) yaptığı araştırmada birinci sınıfta okuma becerileri yetersiz olan öğrencilerin, dördüncü sınıfta da yetersiz okuyucular olduğu görülmüştür. Pullen ve Justice (2003, s.100) de sesbilgisel farkındalığının eksikliğinin, bireyin doğru ve akıcı kelime okuma becerisini edinme yeteneğine engel olabileceğini belirtmiştir.

Ses bilgisi farkındalığı hem erken okuma becerisinin gelişmesi için temel bir beceri (Buckstein, 2010; Goswami, 2000) hem de gelecekteki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Aidinis & Nunes, 2001; Bradley & Bryant, 1991; Buckstein, 2010; Carson, Gillon & Boustead, 2013; Casalis & Colé, 2009; Chow, McBride-Chang & Burgess, 2005; Erdoğan, 2009; Güldenöglü vd., 2016; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004; Hulme, 2002; Lonigan vd., 2000; Phillip vd., 2008; Turan & Gül, 2008).

Felton (1992) yaptığı araştırmada, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar süren boylamsal araştırmasında okuma becerisini yordaması muhtemel 19 etkeni araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ses bilgisi farkındalığının ve hızlı harf isimlendirme becerilerinin, okuma becerisinin en güçlü yordayıcıları oldukları görülmüştür. Stahl ve Murray'ın (1994) yaptıkları araştırmada, ses bilgisi farkındalığı becerileri yetersiz olan birinci sınıf öğrencilerinin, dört yıl sonraki okuma başarılarının da düşük olduğu görülmüştür.

Lundberg, Frost ve Petersen (1988) okumayı bilmeyen Danimarkalı 235 öğrenci ile yaptığı araştırmada, 15-20 kişilik gruplara 8 ay süren, ses-harf eşleştirme ile ilgili etkinlikleri içermeyen ses bilgisi farkındalığı öğretimi verilmiştir. Dinleme ve uyak etkinlikleri ile başlanmış, beşinci aya kadar iki sesli kelimeleri sesbirimlerine ayırmaları öğretilmiştir, daha sonra karmaşık etkinliklere geçilmiştir. Birinci sınıfın ve ikinci sınıfın sonunda yapılan ölçümlerde hem kelime kodlarını çözme hem de heceleme becerilerinin, öğretim verilen çocuklara göre çok daha iyi olduğunu belirlenmiştir. Yani okul öncesi dönemde alınan ses bilgisi farkındalığı öğretimi, birinci ve ikinci sınıfta beklenen okuma becerisi ile okuma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Erkan Süel (2011) yaptığı araştırmada, üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin uyak tanıma, fonem eksiltme, fonem birleştirme ve toplam ses bilgisi farkındalık puanları ne kadar yüksekse, okumaya o kadar erken geçtikleri bulunmuştur. Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalık becerileri ile sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin önceki ses bilgisi farkındalık becerisinin, onların 1. dönem ortasındaki okuma becerileri üzerinde etkili olduğu; ancak 1. dönem sonunda ve 2. dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma başarısı, anlama becerileri ve yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hogan, Catts ve Little (2005), yaptığı boylamsal araştırmada, çocukların anasınıfındaki ses bilgisi farkındalık ve harf tanıma seviyelerinin 2. ve 4. sınıflardaki ses bilgisi farkındalık becerileri, anlamsız ve anlamlı kelime okuma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, anaokulundaki ses bilgisi farkındalık düzeyinin 2. sınıftaki okuma performansı yordadığı; 2. sınıftaki ses bilgisi farkındalığın ise 4. sınıftaki okuma performansını yordadığı ve ses bilgisi farkındalığı ile okuma arasında karşılıklı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Karakelle (2004) tarafından yapılan araştırmada, okumayı öğrenmeden önceki harf bilgisinin ve ses bilgisi farkındalık düzeyinin, akıcı okuma ile ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, harfleri tanıyıp, isimlendirebilen, ses bilgisi duyarlılığı daha yüksek olan birinci sınıf öğrencilerinin; bu görevlerde başarılı olmayan veya yalnızca birinde başarılı olanlara göre yıl sonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız okudukları görülmüştür. Yıl başında ölçülen harf bilgisi ve ses bilgisi farkındalık düzeyinin, yıl sonundaki okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karakelle (1998) yaptığı çalışmada, harflere duyarlılık ve ses bilgisi farkındalığının yılsonu okuma hızını en iyi açıklayan iki faktör olduğunu belirtmiştir. Erdoğan'ın (2009) ses bilgisi farkındalığı becerilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama üzerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, ses bilgisi farkındalığı becerisi ile birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarıları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Aktan (1996) tarafından yapılan çalışmada, farklı alfabeli yazı sistemlerine sahip olan Türkçe ve İngilizcede çocukların okuma öncesi dönemde geliştirdikleri ses bilgisi farkındalığı ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, ses bilgisi farkındalığının okumayı öğrenmedeki katkısının göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Güldenöglü, Kargın ve Ergül (2015, s.268) yaptığı çalışmada, ses bilgisi açısından iyi olan öğrencilerin zayıf olanlara göre bir dakikada daha fazla doğru kelime okuduklarını göstermiştir. Elde edilen bulgulara bütün olarak bakıldığında, her ne kadar başarılı bir okuma ve okuduğunu anlam performansı için yeterli ses bilgisi ve becerisine sahip olmak, tek başına yeterli bir gösterge olmasa da bu becerinin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu katkıları olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin başarılı bir okuma performansına sahip olabilmeleri için özellikle uygun ses bilgisine ve becerilerine sahip olmaları gerektiği açıktır.

Adams (1995) ses bilgisi farkındalığı becerileri ile okuma becerisi arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarını şu şekilde özetlemiştir (Aktaran Israel, 2008, s.38);

- Ses bilgisi farkındalığı becerileri ile okuma becerisi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.
- Okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin ses bilgisi farkındalığı becerisi daha sonraki okuma başarısını yordamada önemli bir göstergedir.

- Ses bilgisi farkındalığı eğitimi çocukların okuma yazma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
- Ses bilgisi farkındalığı okuma yazma öğretiminden önce etkili bir şekilde öğretilbilir ve daha sonraki okuma yeteneği üzerinde önemli bir etki oluşturabilir.
- Hem ses farkındalığı hem de harflerin isim ve sesleri üzerine eğitim alan çocuklar sadece ses farkındalığı üzerine eğitim alan çocuklara göre okuma becerisinde daha başarılı olmaktadır. Bu durum çocukların ses bilgisi farkındalığı becerilerinin geliştirilmesine olan ihtiyacı göstermektedir.

5.2.5.2. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan programın, birinci sınıf öğrencilerinin yazma performanslarını artırdığını göstermiştir. Alanyazındaki araştırmalarda da çocukların yazma becerilerinin verilen öğretimlerle gelişebileceği belirtilmiştir (Akyol & Duran, 2010; Ball & Blachman, 1991; Bayraktar, 2013; Defior & Tudela, 1994; Vázquez & Adenies, 2013; Tangel & Blachman, 1992; 1995). Bu durum, ses bilgisi farkındalık eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinin almayan öğrencilere göre daha yüksek seviyede olması beklenmektedir. Vernon ve Ferreiro, (1999) çocuktaki yazma becerilerinin gelişiminin sesbirim farkındalığına bağlı olduğunu belirtmiştir. Yapılan birçok araştırmada da ses bilgisi farkındalığı ile yazma becerisi arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu ve karşılıklı birbirlerinin gelişimlerini etkiledikleri bulunmuştur (Alves-Martins, 2002; Defior & Tudela, 1994; Ehri, 2005; Erdoğan, 2009; 2011; Kamii & Manning, 2002; Mäki, Voeten, Vauras & Poskiparta, 2001; Martins & Silva, 2001;2006; Pinto, Bigozzi, Gamannossi & Vezzani, 2009; Silva & Martins, 2003; Vernon & Ferreiro, 1999; Vernon, 2016; Vernon, Calderón & Castro, 2004; Zhang, 2014). Ses bilgisel farkındalık yazma becerisinin önemli yordayıcılarından biridir (Puranik, Lonigan & Kim, 2011, s.466).

İngilizcede “spelling” diye ifade edilen, Türkçe’ de tam karşılığını bulamadığımız ve “heceleme” dediğimiz, kelimeleri harflere dönüştürme süreci de yazma becerilerinin farklı bir boyutudur (Ege,2007, s.184). Heceleme becerisinin gelişimi için, ses bilgisi farkındalığı (özellikle sesbirim düzeyi), morfolojik farkındalık, ortografik farkındalık gibi metalinguistik beceriler gereklidir. Ellis, doğru kelime heceleme aşamalarını, iletişim öncesi, yarı fonetik, fonetik ve geçiş aşamaları olarak belirtmiştir (McNeil, 2007, s.112-113): 1) *İletişim Öncesi Heceleme (Precommunicative Spelling)*: Heceleme sürecinin ilk aşamasında, çocukların yazma girişimleri, harf şekillerine kısmen benzerlik gösterse de, genelde karalama şeklindedir. Çocuklar bazı harflerin nasıl oluşturulacağını bilebilir ve bu harfler

yazma işlemine dâhil edilebilirler. Bununla birlikte, bu harfler yaratıcı heceleme için kullanır, ancak yazılmak istenilen kelimenin sesbilgisel yapısına uygun değildir, harfler gerçek anlamında kullanılmamaktadır. 2) *Yarıfonetik Heceleme (Semiphonetic Spelling)*: Bu aşamadaki çocuk, kelimedeki sesleri temsil etmek için harflerin nasıl kullanıldığını anlamaya başlar. Harfler ve sesler arasındaki eşleştirme kısmen yapılmaktadır. Duydukları kelimeyi tek bir harfle veya şekille anlatırlar. Örneğin, "kar" kelimesi "r" olarak yazılır veya "su" "u" ile temsil edilir. Duyulan kelimelerdeki belirgin ünsüzler, kelimeyi temsil eden muhtemel seslerdir. Yarıfonetik yazım işlemi, erken ses bilgisi farkındalığı bilgisinin kanıtı olarak görülür. Kelimelerin ilk sesi veya vurgulanan heceler doğru bir şekilde gösterilebilir, buda çocuğun kelimelerin sesbirimlerden oluştuğunun farkında olduğunu göstermektedir. 3) *Fonetik Heceleme (Phonetic Spelling)*: Kelimelerin temel sesbilgisel özellikleri heceleme ile temsil edilir, ancak karmaşık sesbirim-şekil bağlantıları, yazım kuralları ve tek sesi oluşturan iki ünlü harf (digraphs) bilgisi iyi bilinmemektedir. Ses bilgisi farkındalığı becerileri, çocukların fonetik heceleme girişimlerinde açıkça görülmektedir. Duydukları kelimedeki sesbirimleri şekiller ile ilişkilendirerek, bir kelimenin ses yapısı ile ilgili bilgiyi kullanabilirler. 4) *Geçiş aşaması (Transitional Phase)*: Bu aşama, fonetik hecelemeden morfolojik ve ortografik hecelemeğe geçiş aşamasıdır. Ehri (2000) tarafından "birleştirilmiş alfabetik evre" olarak da ifade edilmiştir. Çocuk ses bilgisi farkındalığı bilgisini görsel ortografik bilgi ile bütünleştirmektedir. Kelimenin tam ortografik ve sesbilgisel gösteriminin gelişmesiyle birlikte çocuk doğru hecelemede ustalaşmaktadır.

Ses bilgisi farkındalığı becerileri sayesinde konuşma dilindeki kelimeleri hecelerine ve seslerine ayırma yeteneğine sahip olan çocuklar, konuşma dilindeki sesbirimleri doğru bir şekilde yazıya aktarabilmektedirler. Çünkü sesleri yazı harflerine dönüştürmeleri için kelimenin ses yapısıyla ilgili bir farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Erdoğan, 2009, s.68-69). Bu nedenle okuma ve yazma becerisinin kazanılmasında sesbirim farkındalığı ve harf-ses eşleştirme becerileri önem taşımaktadır (Şimşek, 2011, s.22).

Ses bilgisi farkındalığı ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayısı ise oldukça azdır (Erdoğan, 2011, s.1500). Okumayı öğrenmek için de, konuşma ve yazı arasındaki ilişkinin keşfedilmesi, yani her sesbirimin yazıda nasıl simgelandiğinin fark edilmesi gerekmektedir (Acarlar, Ege & Turan, 2002, s.65). Vernon (1998) ve Alvarado'ya (1998) göre çocukların ses bilgisi farkındalığı becerileri alfabetik şekilde yazmayı anlayana kadar aşamalı olarak gelişmeye devam etmektedir (Aktaran Martins & Silva, 2006, s.175).

Maki, Voeten, Vauras & Poskiparta (2001), okul öncesinde sahip olunan ses bilgisi farkındalığı ve görsel-motor becerileri ile birinci sınıftaki yazma becerileri arasında doğrusal bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Erdoğan'ın (2009) yaptığı araştırmada da konuşma dilindeki kelimeleri hecelerine ve seslerine ayırma yeteneğine sahip olan başka bir deyişle ses bilgisi farkındalığı becerisi daha iyi olan öğrencilerin yazma başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Carro (1999) birinci sınıfta okuyan risk altındaki 23 çocuk ile gerçekleştirilen araştırmada, sesbirim farkındalık öğretiminin, çocukların yazı becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Deney grubuna, elkonin kutuları, ayırma, uyak, harf ses eşleştirme ve harf tanıma gibi etkinlikleri içeren sesbirim farkındalığı öğretimi verilmiş, kontrol grubuna ise sadece mevcut program uygulanmıştır. Araştırma sonunda her iki grubunda yazma ve heceleme becerilerinin geliştiği ancak deney grubundaki artışın daha fazla olduğu görülmüştür. Çocukların sesbirim ve yazı farkındalığı ne kadar yüksek olursa yazma becerilerinde kendilerine daha çok güveneceklerini ifade etmiştir. Erdoğan (2011) çocukların okul öncesi dönemde gelişen ses bilgisi farkındalığı becerileri ile ilköğretim birinci sınıftaki yazma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında birinci dönem başında ölçülen ses bilgisi farkındalığı becerisinin birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Ses bilgisi farkındalığı düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrendikleri harflerden oluşan kelime ve cümleleri, ses bilgisi farkındalığı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha doğru yazabildikleri görülmüştür.

5.3. Öneriler

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Çocukların gelecekteki okuma başarısını belirlemek, okumayı öğrenmeyi kolaylaştırmak ve okuma güçlüklerine erken müdahalede bulunmak için; sınıf öğretmenleri, okuma ve okumaya hazırlık çalışmalarına başlamadan önce çocukların ses bilgisi farkındalık seviyelerini belirlemeli ve çocukların ses bilgisi farkındalık seviyelerine uygun öğretim programlarını bireysel veya mevcut ilkokuma yazma öğretim programları ile birleştirerek uygulamalıdır.

2. Öğretmenlerin ses bilgisi farkındalık becerileri ve bunların öğretimi ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeyi, ses bilgisi farkındalık programlarının etkili bir şekilde uygulanması açısından önemlidir. Bu nedenle, öncelikle öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri belirlenmelidir. Buna uygun eğitim seminerleri düzenlenmeli, kaynak olarak kullanacakları kitaplar, bilgisayar yazılımları, çeşitli materyaller ve farklı nitelikteki ses bilgisi farkındalık öğretim programları öğretmenlere sunulmalıdır.

3. Ses bilgisi farkındalık etkinlikleri ile harf-ses etkinliklerinin birlikte verildiği programların okumayı öğrenmeyi hızlandırdığı görülmüştür. Okuma-yazma öğretilirken; ses bilgisi farkındalık etkinlikleri ile harf-ses eşleştirme etkinliklerinin birleştirilerek verilmesine dikkat edilmelidir.

4. Deneysel işlem uygulanmayan kontrol grubunda, “uyak üretme”, “hece ayırma”, “sesbirim değiştirme” ve “kelime yazma” becerilerinin gelişmediği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, 1.sınıf ilkokuma yazma öğretim derslerinde, bu araştırmada uygulanan ses bilgisi farkındalık programının özellikle hece farkındalığı, sesbirim farkındalığı ve harf-ses eşleştirme aşamalarında yer alan etkinliklere daha yoğun bir şekilde yer verebilirler.

4.1. Bu araştırmada öğrencilerin uyak becerilerini geliştirmek için, ses bilgisi farkındalık programının uyak aşamasında; uyaklı şiir, şarkı ve tekerlemeler kullanılmasına, uyaklı kelimeleri temsil eden resim kartları ile çalışmalar yapılmasına ve öğrencilerin söylenen kelimeler ile uyaklı kelimeler söylemesine ve üretmesine fırsat verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, 1.sınıf ilkokuma yazma öğretim derslerinde bu aşamadaki etkinlikleri sınıf ortamında uygulayarak öğrencilerin “uyak üretme” becerilerini geliştirebilirler.

4.2. Bu araştırmada öğrencilerin hece ayırma becerilerini geliştirmek için, ses bilgisi

farkındalık programının hece farkındalığı aşamasında; çocukların söylenen ve resmi gösterilen farklı uzunluktaki kelimelerin her bir hecesini söylerken el çırparak, her hece söylendikten sonra durup farklı sesler çıkarılarak veya farklı hareketler yapılarak heceyi tanımalarını sağlayan etkinliklere fırsat verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, 1.sınıf ilkokuma yazma öğretim derslerinde bu aşamadaki etkinlikleri sınıf ortamında uygulayarak öğrencilerin “hece ayırma” becerilerini geliştirebilirler.

4.3. Bu araştırmada öğrencilerin sesbirim değiştirme becerilerini geliştirmek için, ses bilgisi farkındalık programının sesbirim farkındalığı ve ses-harf eşleştirme aşamasında; çocukların söylenen ve yazılan kelimelerin bir sesini veya harfini başka bir ses veya harfle ile değiştirmelerini ve oluşan yeni kelimeleri söylemelerini, okumalarını ve yazmalarını, sağlayan etkinliklere fırsat verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, 1.sınıf ilkokuma yazma öğretim derslerinde bu aşamadaki etkinlikleri sınıf ortamında uygulayarak öğrencilerin “sesbirim değiştirme” becerilerini geliştirebilirler.

4.4. Bu araştırmada öğrencilerin kelime yazma becerilerini geliştirmek için, ses bilgisi farkındalık programının ses-harf eşleştirme aşamasında; etkinlik sırasında kullanılan kelimelerin tahtaya yazılmasına, öğrencilerin tahtaya yazılan kelimeleri veya söylenen kelimeleri defterlerine yazmalarına fırsat verilmiştir. Sınıf öğretmenleri, 1.sınıf ilkokuma yazma öğretim derslerinde bu aşamadaki etkinlikleri sınıf ortamında daha yoğun bir şekilde uygulayarak öğrencilerin “kelime yazma” becerilerini geliştirebilirler.

5. Eğitim Fakültelerinin sınıf eğitimi programlarında, erken okuryazarlık ile ilgili derslere ağırlık verilmelidir. Öğretmen adaylarının erken okuyazarlık becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi açısından daha donanımlı olarak mezun olmaları sağlanmalıdır.

5.3.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler

Türkiye’de “ses bilgisi farkındalığı” ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, bu araştırmaların genel olarak ses bilgisi farkındalık ve okuma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği; çoğunun ilişkisel veya deneysel araştırmalar olduğu, boylamsal araştırmaların ise daha az yer verildiği görülmüştür. Aşağıda yer verilen araştırma önerilerinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Ses bilgisi farkındalığı ile beraber sesbilgisel kodlama ve sesbilgisel bellek boyutlarını ele alan araştırmaların yapılması okuma ve yazma süreçlerinin ayrıntılı olarak analiz edilmesi ve okuma güçlüklerini önlemek için önem taşımaktadır.
2. Ses bilgisi farkındalığının, gelecekteki okuma-yazma başarısı ve diğer erken okuryazarlık becerileri (yazı farkındalığı, alfabe bilgisi, kelime bilgisi, yazma) ile ilişkisini araştıran boylamsal araştırmalara önem verilmelidir.
3. Ses bilgisi farkındalığı farklı zorluk derecelerinde çeşitli aşamalardan ve görevlerden oluşmaktadır. Bu aşamaların (cümle ve 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 ilişkisinin incelenmesi okuma ve yazmanın gelişim sürecini belirlemek için önemlidir.
4. Anne-babalara ve öğretmenlere yönelik ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının, öğrencilerin ses bilgisi farkındalık becerilerini geliştirecek bilgisayar ve çeşitli software destekli ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının ve farklı içerikteki diğer ses bilgisi farkındalık öğretim programlarının, ses bilgisi farkındalığına ve okuma becerileri üzerine etkisini inceleyen araştırmaların yapılması daha etkili okuma-yazma programlarının hazırlanması için önemlidir.
5. Öğretmenlerin ses bilgisi farkındalık öğretim yeterliliklerini ve öğretim sırasında karşılaştıkları sorunları belirleyen nicel ve nitel araştırmaların yapılması ses bilgisi farkındalık programlarının etkili bir şekilde uygulanması açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT.
- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2002). *Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Aguiar, L. & Brady, S. (1991). Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing*, 3(3-4), 413-425.
- Aidinis, A., & 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.
- Akoğlu, G., & Acarlar, F. (2014). Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin 3-9 Yaş Grubu Çocuklarda Kullanımının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Akoğlu, G., & Turan, F. (2012). Phonological awareness as an educational intervention approach: effects on reading skills with mentally retarded children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, (42), 11-22.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses birim duyarlılığı) karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. & Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, s. 91-98.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Al Otaiba, S., Puranik, C., Zilkowski, R. & Curran, T. (2009). Effectiveness of early phonological awareness interventions for students with speech or language impairments. *J Spec Educ*, 43(2), 107-128.
- Alisinanoğlu, F. & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık araştırmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Allan, 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.
- Al-Tamimi, Y. & Rabab'Ah, G. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*,43(2), 5-21.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı. Sakarya: Sakarya.
- Alves-Martins, M. (2002). Phonological skills and writing. *Reading Research Quarterly*, 37(4).
- Anastasi, A. & Urbina. S.(1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Anthony, J. & Francis. D. (2005) Development of phonological awareness. *Current Direction In Psychological Science*, Vol.14(5), s. 255-259.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.
- Aouad, J. & Savage, R. (2009). The component structure of preliteracy skills: Further evidence for the simple view of reading. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 183-200.
- Arman, F. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aron, A., Aron. E. ve Elliot, C. (2014). *Statistics for psychology* (6. baskı). London: Pearson.
- Arrow, A. W. (2010). Emergent literacy skills in New Zealand kindergarten children: Implications for teaching and learning in ECE settings. *He Kupu*, 2(3), 57-69.
- Avons, S. E., Wragg, C. A., Cupples, W. L. & Lovegrove, W. J. (1998). Measures of phonological short-term memory and their relationship to vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 19(04), 583-601.

- Ayres, L. R. (1993). *The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition*. Doctoral Dissertation, Oakland University, USA.
- Badian, N. A. (1993). Phonemic awareness, naming, visual symbol processing, and reading. *Reading and Writing*, 5(1), 87-100.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntemler, teknikler, ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1988). Phoneme segmentation training: effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Ball, E. W. & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Bay, D. N., Altun, S. A. & Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık araştırmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 077-089.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. & Walpole, S. (2009). Building preschool children's language and literacy one storybook at a time. *The Reading Teacher*, 63(1), 26-39.
- Beauchat, K., Blamey, K. & Walpole S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: The Guilford.
- Bechhofer, F. & Paterson, L. (2000). *Principles of research design in the social sciences*. London: Routledge Taylor ve Francis Group.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Bekir, H. Ş. & Temel, Z. F. Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:18*, s.14-27
- Bentin, S. & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: it's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43(1), 125-148.

- Bentin, S. (1992). Phonological awareness, reading, and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. *In Advances in psychology* (Vol. 94, pp. 193-210). North-Holland.
- Bentin, S., Hammer, R., & Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological science*, 2(4), 271-275.
- Benzer, A. (2010). Türk hece yapısındaki değişimler. *Turkish Studies*, 5(1), 830-842.
- Bernstein, L., & Ellis, N. (2000). There Are Three Sounds in the Word CAT: How Phonemic Awareness Works To Facilitate Reading Acquisition. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448408.pdf>
- Bhat, P. (2000). *Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Florida, USA.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44.
- 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. (1991). Early intervention for children's reading problems: clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 51-65.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. M. Kamil, Pr Mosenthal, D. Pearson, R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume III* (pp.483-503). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? children's name writing and literacy acquisition. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 342-367.
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2008). Name writing: a first step to phonetic writing? does the name have a special role in understanding the symbolic function of writing? *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 37.

- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23(2), 173-187.
- Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 134–159.
- Bowey, J. A. (1996). On the association between phonological memory and receptive vocabulary in five-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(1), 44-78.
- Bowey, J. A. (2001). Nonword repetition and young children's receptive vocabulary: a longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, 22(03), 441-469.
- 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.
- Böke, K (2009). Sosyal bilimlerde araştırma. K. Böke (Der.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.3-30). İstanbul: Alfa.
- Bradley, B. A., & Stahl, S. (2001). Learning the alphabet. In National Reading Conference. San Antonio, TX. <http://www.ciera.org/library/presos/2001/2001nrc/01nrcstahl/01nrcsta.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1991). Phonological skills before and after learning to read. In S.A. Brady ve D.P. Shankweiler (Ed.), *Phonological processes in literacy*. (pp. 37–45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 26-59.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary reading skill differences in young adults. *Journal of learning disabilities*, 40(3), 226-243.
- Breit-Smith, A., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. (2009). How often and how much?: intensity of print referencing intervention. *Topics in Language Disorders*, 29(4), 360-369.
- Brennan, F., & Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: a study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing*, 9(4), 241-263.
- 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.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of experimental child psychology*, 70(2), 117-141.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı- istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş.(2007). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2007). Sosyal bilimler için istatistik. (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüktaşkapu, S. (2012a). Adaptation of mountain shadows phonological awareness scale (ms-pas) into turkish and validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Byrne, B. & Fielding- Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451-455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 313-321.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92,659-667.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent name-writing abilities of preschool-age children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 53-66.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do I write...? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The reading teacher*, 66(8), 650-659.
- Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Education Journal*, 26, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Callcott, D., Hammond, L., & Hill, S. (2014). The synergistic effect of teaching a combined explicit movement and phonological awareness program to preschool aged students. *Early Childhood Education Journal*,43(3), 201-211.
- Carro, D. J. (1999). The effects of phonemic awareness instruction on the writing ability of first grade at risk students. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427342.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913–923.
- Carroll, J.M. (2004). Letter knowledge precipitates phoneme segmentation, but not phoneme invariance. *Journal of Research in Reading*, 27, 212–225.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane C., Duff, F.J., Hulme, C., Margaret J. & Snowling, M., J. (2011). Theoretical framework: foundations of learning to read. Cheshier, D. (Ed), *Developing language and literacy effective intervention in the early years* (pp. 1-16). John Wiley ve Sons, Ltd. ISBN: 978-0-470-71186-6.
- Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 147-160.
- Cary, L. & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergartners: Effects of different training programs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 251–278.
- Casalis, S., & Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142.
- Casey, C. M., Cook-Cottone, C., & Baker, C. N. (2012). A pilot study of effects of the magic penny early literacy program on phonemic awareness and basic reading skills. *The New School Psychology Bulletin*, 9(2), 74-84
- Castiglioni-Spalten, M. L., & 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.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Cengiz, Ş. T., & Gönen, M. S. (2015). Kitap okumanın sistematik değerlendirilmesi (KOSD) ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması araştırmaları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(04), 485-514.
- Chard, D. J., & Dickson S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong chinese kindergarteners learning to read english as a second language. *Journal of educational psychology*, 97(1), 81.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Çev.Ahmet Aypay). Ankar: Anı.

- Clay, M. (1996). Accommodating diversity in early literacy learning. *The Handbook Of Education And Human Development*, 202-224.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.
- Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: a critical introduction using spss*. Routledge, USA.
- Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23(03), 399-416.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non statisticians: a stepby-step approach*. John Wiley & Sons, Inc., New Jersey. Retrieved from http://gtu.ge/AgroLib/0696207_2982C_corder_g_w_foreman_d_i_nonparametric_statistic.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Coyne, M. D., & Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43(1), 33-43.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (6th edition). London: SAGE.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology*, 50(3), 429-444.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2).
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje araştırmalarına giriş*. Trabzon: Celepler.
- Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ö. Ş. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA.

- Day, K. C., & Day, H. C. (1991). The concurrent validity of four tests of metalinguistic awareness. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 12, 1–11.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6(3), 299-320.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Dillon, C. M., de Jong, K., & Pisoni, D. B. (2012). Phonological awareness, reading skills, and vocabulary knowledge in children who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2).
- Drouin, M., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270.
- Dunst, C., Meter, D., & 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.
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325.
- Edwards, J., Beckman, M. E., & Munson, B. (2004). The interaction between vocabulary size and phonotactic probability effects on children's production accuracy and fluency in nonword repetition. *Journal of speech, language, and hearing research*, 47(2), 421-436.
- Ege, P. (2007). Çocuklarda Okuryazarlık gelişimi. S.Seyhun Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* 171-191). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L. C. & J. Sweet (1991). Fingerprint-reading of memorized text: what enables beginners to process the print? *Reading Research Quarterly* 26 (4), 442-462.
- Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: threshold of reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. Mackinnon (Ed.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 63-114). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission. Phonemic awareness evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*. 36 (31), 250-287.

- Elbro, C., Borström, I., & Petersen, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 36-60.
- Erdoğan, N. I., Muslugüme, E., Çiğdem, H. U. Z., Yılmaz, G., & Öztürk, B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim online*, 14(2).
- 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.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Educational Sciences: Theory ve Practice- 11(3)*, s.1499-1510.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları araştırmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4).
- 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. A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds, and phonological awareness: An examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19(9), 959–989. doi:10.1007/s11145-006-9026-x
- 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.
- Everatt, J. & Sadeghi, A. (2007). Phonological Awareness Assessment G. T. Gillon, (Ed.). *Phonological Awareness from Research to Practice* (pp.127-144). New York, NY: Guilford.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.
- Falconer, L. (2010). Encouraging preschoolers' early writing efforts. Exchange. Retrieved from <http://mail.ccie.com/library/5019684.pdf>.

- 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.
- Felton, R. H. (1992). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 12 (2), 212-219.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18(2), 129-155.
- Fox, B., & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 143-161.
- Fraenkel J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education. (Sixth edition)*. New York: McGraw-Hill Companies.
- French, G. (2013). Early literacy and numeracy matters. Retrieved from <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=aaschslarts>.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. (Sixth edition). White Plains, N.Y.: Longman.
- Garvin, A., & Walter, E. (1991). The Relationships among Children's Storybook Reading Behavior and Knowledge about Print Concepts in Kindergarten and Their Reading Ability in First Grade. <http://eric.ed.gov/?id=ED380795> sayfasından erişilmiştir.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81(4), 439-454.
- Gathercole, S. E., Hitch, G. J., & Martin, A. J. (1997). Phonological short-term memory and new word learning in children. *Developmental psychology*, 33(6), 966.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 28(5), 887.
- Gay, L. R. (1987). *Educational research. competencies for analysis and application*. (Third edition). London: Merrill Publishing Company.
- Geudens, A., & 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.
- Gillon, G. T., (2007). *Phonological Awareness from Research to Practice*. New York, NY: Guilford.

- Gong, Z., & Levy, B. A. (2009). Four year old children's acquisition of print knowledge during electronic storybook reading. *Reading and Writing*, 22(8), 889-905.
- Goswami, U. (2000). Phonological and Lexical Processes. M.I Kamil, P. Mosenthal, D.Pearson & R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research Volume III* (pp.483-503). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Handbook of early literacy research*, 1, 111-125.
- Goswami, U. (2002). In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams and Stuart. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 47-57
- Goswami, U., & 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.
- Gozali-Lee, E., & Mueller, D. (2013). Early Literacy. Retrieved from https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/GenerationNext_EarlyLiteracyReport_4-13.pdf.
- Gözükara Bağ, H. G., Karabulut, E., & Alpar, R. (2010). 2x2 Tablolarda gözlemciler/gözlemler arası uyumun değerlendirilmesi. *Hacettepe Dış Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 34(1), 46-52.
- Graves, M. F. (2006). Building a comprehensive vocabulary program. *New England Reading Association Journal*, 42(2), 1.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & 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.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Ses bilgisi farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Güleç, G. (2008). *Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık araştırmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel.

- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1–24
- Güneş, F. (2014) *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.
- Güney, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453–468.
- Haney, M. R., Bissonnette, V., & Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99-116.
- Harrison, C. (2000). Reading Research in the United Kingdom. M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr (Ed.) *Handbook of Reading Research Volume III* (pp.483-503). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child development*, 65(1), 41-57.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 338-358.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and writing*, 12(1-2), 99-128.
- Hempenstall, K. (1997) The role of phonemic awareness in beginning reading: A Review, s.1-32 Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Kerry_Hempenstall/publication/287116492_The_Role_of_Phonemic_Awareness_in_Beginning_Reading_A_Review/links/56d9697708aebabdb40f7003/The-Role-of-Phonemic-Awareness-in-Beginning-Reading-A-Review
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis*, 201. Retrieved from <https://pact.tarleton.edu/TCERT/Content/Documents/Phonemic%20Awareness.pdf>
- Henderson, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition: learning new vocabulary from reading silently and listening to stories read aloud. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451477.pdf>

- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(4), 285-293.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing, 7*(2), 171-188.
- Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). The contribution of sensitivity to speech and non-speech rhythm to early reading development. *Educational Psychology, 30*, 247-267.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6*(1), 1-55.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 58-64
- Israel, S. E. (2008). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- Izzo, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf, 147*(4), 18-28.
- Jarrold, C., Thorn, A. S., & Stephens, E. (2009). The relationships among verbal short-term memory, phonological awareness, and new word learning: evidence from typical development and down syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology, 102*(2), 196-218.
- Johnston, R. S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: *The Nature of The Relationship. Reading and Writing, 8*(3), 217-234.
- Jones, C. D., & Reutzel, D. R. (2012). Enhanced alphabet knowledge instruction: Exploring a change of frequency, focus, and distributed cycles of review. *Reading Psychology, 33*(5), 448-464.
- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal, 41*(2), 81-89.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437-447.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 243-253.
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology, 23*(2), 87-106.

- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504-520.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B., & Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 374-389.
- Justice, L.M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99- 113.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kamhi, A. G., Lee, R. F., & Nelson, L. K. (1985). Word, syllable, and sound awareness in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 50(2), 207-212.
- Kamii, C., & Manning, M. (2002). Phonemic awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 38-46.
- Kaminski, R. A., & Good, R. H. (1998). Assessing early literacy skills in a Problem Solving model: Dynamic Indicators of Early Literacy Skills. M. R In Shinn (Ed.) *Advanced applications of Curriculum Based Measurement*. Guilford school practitioner series. New York: The Guilford.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilkokuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Karakelle, S. (1998). *Okuma becerisinin kazılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik araştırması*. Doktra Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilim Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2015). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tarihsel Gelişimi, Kuramsal Temelleri ve Kapsamı. Z.Fulya Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s.12-33). İstanbul. Hedef CS Yayıncılık.
- Karaman, G., & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 267-278.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-268.
- Kassow, DZ (2006). 'Environmental Print Awareness in Young Children'. Talaris Research Institute 1(3): 1–8.
- Katz, J., Onen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974), A Turkish peabody picture vocabulary test. *Hacettepe Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6, (1-2), 129 – 140.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*. Doctoral dissertation, Wichita State University, US.
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R., & Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition—a cross-classified multilevel model approach. *Journal of educational psychology*, 102(2), 313.
- Kindle, K. J. (2009). Vocabulary development during read-alouds: primary practices. *The Reading Teacher*, 63, 202–211.
- Kleeck, A. V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. London: Sage.

- Kolinsky, R., Cary, L., & Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8(3), 223-232.
- Konza, D. (2011). Research into practice “Phonological awareness”. Government of South, Department of Education and Children’s Services, *Literacy Secretariat*. Retrieved from www.decs.sa.gov.au/literacy/files/_links/UtRP_1.2.pdf.
- Konza, D. (2014). Teaching reading: Why the “Fab Five” should be the “Big Six”. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 153. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047077.pdf>
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & BökeoğluÖ.Ç.(2007). *Sosyal Bilimler için istatistik*. (2. Baskı). Ankara: PegamA.
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Boston: Pearson/A and B.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R., & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*, 46(3), 101-110.
- Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, E. H. (2004). A focus on vocabulary. *Honolulu, HI: Pacific Regional Educational Laboratory*.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Levin, I., Both-De Vries, A. N. N. A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(03), 463-477.
- Lloyd Eldredge, J., Quinn, B., & Butterfield, D. D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 201-214.
- Lonigan, C. J. (2007). Vocabulary development and the development of phonological awareness skills in preschool children. In R. W. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 15 – 31). New York: Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of educational psychology*, 101(2), 345.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596–613.
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(1), 16-30.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 263–284.
- MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 255–282.
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., & Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during Head Start circle-time. *Child Study Journal, 30*, 143–151.
- Mäki H. S., Voeten, M. J. M., Vauras M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing, 14*, 643–672.
- Manolitsis, G. & Tafa, E. (2011). Letter-name letter-sound and phonological awareness: evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing, 24*, 27-53.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2001). Letter names, phonological awareness and the phonetization of writing. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 605-617.
- Martins, M. A., & Silva, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 163-182.
- Maslanka, P., & Joseph, L. M. (2002). A comparison of two phonological awareness techniques between samples of preschool children. *Reading Psychology, 23*(4), 271-288.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 179-192.
- McBride-Chang, C. (1999). The ABCs of the ABCs: The development of letter-name and letter-sound knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 285-308.
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschoolers' print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 255-267.
- McGuinness, D., McGuinness, C., & Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle: Evidence for reciprocal causality. *Reading Research Quarterly, 830-852*.

- McNeill, B. (2007). Phonological Awareness and Spelling Development. G. T. Gillon, (Ed.). *Phonological Awareness from Research to Practice* (pp.111-114). New York, NY: Guilford.
- McNinch, G. (1974). Awareness of aural and visual word boundary within a sample of first graders. *Perceptual and Motor Skills*, 38(3c), 1127-1134.
- Metsala, J. L. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 159.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3.
- Michas, I. C., & Henry, L. A. (1994). The link between phonological memory and vocabulary acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 147-163.
- Mitchell, M. J., & Fox, B. J. (2001). The effects of computer software for developing phonological awareness in low-progress readers. *Reading Research and Instruction*, 40, 315-332.
- Montague, K. J. (2002). *Music and reading: Evidence for shared cognitive processes and implications for theory, diagnosis and treatment of dyslexia*. Unpublished masters' thesis, Tufts University, Medford, MA.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769.
- Morris, D. (1993). The relationship between beginning readers' concept of word in text and phoneme awareness in learning to read: A longitudinal study. *Research in the Teaching of English*, 27, 133-154.
- Morris, D., Bloodgood, J. W., Lomax, R. G., & Perney, J. (2003). Developmental steps in learning to read: A longitudinal study in kindergarten and first grade. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 302-328.
- Murray, B. A., Stahl, S. A., & Ivey, M. G. (1996). Developing phoneme awareness through alphabet books. *Reading and Writing*, 8(4), 307-322.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3 - 27.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Nancollis, A., Lawrie, B. A., & 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.

- Nation, K. & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 154-167.
- Nelson, J. R., & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 1-22.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar I-II*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., Rickelman, R. J., & Algozzine, B. (2004). Examining phonemic awareness and concepts of print patterns of kindergarten students. *Literacy Research and Instruction*, 43(3), 56-82.
- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R., & Slocum, T. A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 202-217.
- O'Connor, R., Jenkins, J., Leicester, N., & Slocum, T. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59, 532-546.
- Ocak, G. (1997). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkököl birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Olofsson, A., & Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464-472.
- Özalp, B. (2011). *İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Pavelko, S. L. (2011). *Emergent writing skills in preschool children with language impairment*. Doctoral These. University of Central Florida.

- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23.
- Perez, I. R. (2008). Phonemic Awareness: A step by step approach for success in early reading. *Rowman ve Littlefield Education*.
- 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.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Phythian-Sence, C., & Wagner, R. K. (2007). Vocabulary acquisition: A primer. Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension, 1-14.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing*, 23(6), 607-626.
- Pilancı, H. (2009). 7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerin Kelime Dağarcığının Gelişimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 2(9), 348-357.
- Pilten, G. & Temur, T. (2009). Ön okuryazarlık ve okul öncesi dönem. T. Temur (Ed.) *İlk okuma ve yazma öğretimi* (s. 25-35). Ankara: PegemA.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2009). Emergent literacy and learning to write: a predictive model for Italian language. *European journal of psychology of education*, 24(1), 61-78.
- Pullen, P. C., & 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.
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L., & Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 25(3), 110-123.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 284-294.

- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 453-467.
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474.
- Qi, S., & O'Connor, R. (2000). Comparison of phonological training procedures in kindergarten classrooms. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 226-233.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press.
- Reutzel, D. R., Oda, L. K., & Moore, B. H. (1989). Developing print awareness: The effect of three instructional approaches on kindergarteners' print awareness, reading readiness, and word reading. *Journal of Literacy Research*, 21(3), 197-217.
- Reynolds, M., Callihan, K., & 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.
- RFIV, (2010). Phonological awareness workshop: literacy workstations. Retrieved from http://faculty.virginia.edu/ReadingFirst/prof_dev/work_mat_phone_aware.html
- Rief, S. & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: a practical reference for parents and teachers*. Jossey-Bass a Wiley Imprint San Francisco.
- Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2004). *Oral Language and Early Literacy in Preschool: Talking, Reading, and Writing*. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Sarı, B. (2012). *Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Scanlon, D. M., & Vellutino, F. R. (1997). A comparison of the instructional backgrounds and cognitive profiles of poor, average, and good readers who were initially identified as at risk for reading failure. *Scientific Studies of Reading*, 1, 191-215.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.
- Schickedanz, J.A. (1999). *Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Schmitz, S. (2011). *The Development of Phonological Awareness in Young Children: Examining the Effectiveness of a Phonological Awareness Program*. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*. Paper 112.

- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20.
- Sénéchal, J., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, 2, 173-182.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shand, M. (1993). *The role of vocabulary in developmental reading disabilities*. Champaign, III: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.
- Share, D. L. (2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of experimental child psychology*, 88(3), 213-233.
- Share, D. L., & Gur, T. (1999). How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies. *Cognition and Instruction*, 17(2), 177-213.
- Silva, C., & Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.
- Silverman, R. (2007a). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113.
- Silverman, R. D. (2007b). Vocabulary development of English-language and English-only learners in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 107(4), 365-383.
- Snider, V. E. (1997). The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 203-211.
- Snow E. C., Bums, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia1. *Dyslexia*, 7(1), 37-46.
- Sodoro, J., Allinder, R. M., & Rankin-Erickson, J. L. (2002). Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14(3), 223-260.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental psychology*, 41(1), 225.
- Stahl, S. A., & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 937–947. Doi:10.1037//0012-1649.38.6.934.
- Strickland, D. S., & Schickedanz, J. A. (2004). *Learning about print in preschool: working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. International Reading Association, Headquarters Office, 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. *Handbook of reading research*, 2, 727-757.
- 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.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVIII (2)*, 395-42.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tangel, D. M., & Blachman, B. A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24, 233–261.
- Tangel, D., & Blachman, B. (1995). Effect of phoneme awareness instruction on the invented spelling of first-grade children: A one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27, 153–185.
- Taşkın, N., Sak, R., & Sak, İ. T. Ş. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: öğretmen görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumları ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. *Emergent literacy: Writing and reading*, 7-25.
- Texas Reading Initiative (2002). *Guidelines for Examining Phonics and Word Recognition Programs*. Texas: Texas Education Agency.
- Thatcher, L. E. (1998). *How Phonemic Awareness Training and Direct Phonics Instruction Effect the Decoding Ability of Children with Reading Problems*. Masters Thesis, Grand Valley State University, ABD.
- Thomas, A. M. (2000). *The effects of phonemic awareness instruction on reading achievement of kindergarten students: A meta-analysis*. Retrieved from https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Briedwell_Jasmine.pdf

- Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. HÜ. Sosyal BilimlerEnstitüsü, Ankara.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (1998). What every teacher should know about phonological awareness. Florida Department of Education, Division of Schools and Community Education, Bureau of Instructional Support and Community Services.
- Torgesen, J. K., & Mathes, P. G. (2002). Assessment and instruction in phonological awareness. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473732.pdf>
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on Word learning in kindergarten children. *Journal of educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- Trehearne, M., Healy, L. H., Cantalini, M., & Moore, J. L. (2003). *Comprehensive literacy resource for kindergarten teachers*. Vernon Hills, IL: ETA/Cuisenaire. Retrieved from http://www.hand2mind.com/pdf/miriam/60500_k_clr_span_chap6v4.pdf
- Treiman, R., Kessler, B., & Pollo, T. C. (2006). Learning about the letter name subset of the vocabulary: Evidence from U.S. and Brazilian preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 27, 211-227.
- Treiman, R., Pennington, B. F., Shriberg, L. D., & Boada, R. (2008). Which children benefit from letter names in learning letter sounds? *Cognition*, 106(3), 1322-1338.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A., & 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., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde ses bilgisi farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Early precursor of reading: acquisition of phonological awareness skills. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 8(1), 279-284.
- Uebersax, J. S. (2000). Estimating a latent trait model by factor analysis of tetrachoric correlations. *Statistical Methods for Rater Agreement web site*.
- Uhry, J. K. (1999). Invented spelling in kindergarten: The relationship with finger-point reading. *Reading and Writing*, 11(5-6), 441-464.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 331-355.
- 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.
- Valliath, S. C. (2002). *An evaluation of a computer-based phonological awareness training program: Effects on phonological awareness, reading and spelling* (pp. 1-152).

- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy Domains and Stages Laying the Foundations for Beginning Reading. *Communication Disorders Quarterly*, 20(1), 33-51.
- Van Kleeck, A., Gillam, R. B., & McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65–76.
- Vázquez, M. A. C., & Adenies, M. (2013). *Factors related to early writing development*. Doctoral dissertation, University Of Cincinnati, ABD.
- Venn, E.C., & Jahn, M.D. (2003) Teaching and learning in preschool; Using individually appropriate practices in early childhood literacy instruction. Newark, DE: International Reading Association.
- Vernon, S. A. (2016). Syllabic Processes in the Initial Stages of Writing Development. In *Written and Spoken Language Development across the Lifespan* (pp. 93-108). Springer International Publishing.
- Vernon, S. A., Calderón, G., & Castro, L. (2004). The relationship between phonological awareness and writing in Spanish-speaking kindergartners. *Written Language ve Literacy*, 7(1).
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-416.
- Walley, A. C. (1993). The Role of Vocabulary Development in Children' s Spoken Word Recognition and Segmentation Ability. *Developmental review*, 13(3), 286-350.
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing*, 16(1-2), 5-20.
- Walton, P. D., Bowden, M. E., Kurtz, S. L., & Angus, M. (2001). Evaluation of a rimebased reading program with Shuswap and Heiltsuk First Nations prereaders. *Reading ve Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 229–264.
- Warrick N, Rubin H, & Rowe-Walsh S. (1993) Phoneme Awareness in language-delayed children: Comparative studies and intervention. *Annals of Dyslexia*, 43, 153–173.
- Wasik, B. A. (2001). Teaching the Alphabet to Young Children. *Young Children*, 56(1), 34-40.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243.
- Weir, B. (1989). A Research Base for Pre-kindergarten Literacy Programs. *The Reading Teacher* 42 (7), 456-460.

- Welsch, J. G., Sullivan, A., & Justice, L. M. (2003). That's my letter!: What preschoolers' name writing representations tell us about emergent literacy knowledge. *Journal of Literacy Research, 2*, 757–776.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need To Know About Reading and Writing Difficulties*. Australia: Acer Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872.
- 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.
- Wise, B., Olson, R., & Lindamood, P. (1993). *Training phonemic awareness: Why and how in computerized instruction*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(4), 1093-1109.
- Wood, C., & Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology, 16*, 397–413.
- Worden, P. E., & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior, 22*, 277–295.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(32).
- Yayla, Ş. (2003). *Alt Sosyo-ekonomik Düzeydeki Ailelerden Gelen 60–72 Aylar Arasındaki Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yazıcı, Z. & Temel, F.Z. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 145 – 158.
- Yeh, S. S., & Connell, D. B. (2008). Effects of rhyming, vocabulary and phonemic awareness instruction on phoneme awareness. *Journal of Research in Reading, 31*(2), 243-256.

- Yıldırım, K. (2010). İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *TÜBAR-XXVII*.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-18.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.
- Yurtsever, M. (2002). *Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, D. (2009). *Ses bilgisi farkındalık (Fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, L. (2014). What do children know before spelling phonologically? prephonological spellers' knowledge of writing. Retrieved from http://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=art_sc_i_etds

EKLER



EK1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	287
EK2. Çalışma Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	289
EK3. Veri Toplama Araçları	291
EK4. Örnek Oturum Planları	293
EK5. Normallik Dağılım Varsayımları	305
EK6. Araştırma İzinleri	309



EK 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı				
Cinsiyet	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Kız	8	33,3	9	39,1
Erkek	16	66,7	14	60,9
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı				
Yaş	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
5:00-5:05 (60-65 ay)	7	29,2	2	8,7
5:06-6:00 (66-72 ay)	6	25	11	47,8
6:01-6:06 (73-78 ay)	11	45,8	10	43,5
Toplam	24	100	23	100
Ortalama	5:10 (70 ay)		6:00 (72)	

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı				
Okul Öncesi Eğitim	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet	13	54,2	15	65,2
Hayır	11	45,8	8	34,8
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı				
Anne Eğitim	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
İlkokul	13	54,2	13	56,5
Ortaokul	5	20,8	8	34,8
Lise	5	20,8	1	4,3
Yüksekokul	-	-	-	-
Üniversite	1	4,2	1	4,3
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı				
Baba Eğitim	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
İlkokul	3	12,5	6	26,1
Ortaokul	4	16,7	8	34,8
Lise	15	62,5	9	39,1
Yüksekokul	1	4,2	-	-
Üniversite	1	4,2	-	-
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı				
Kardeş Sayısı	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
1	-	-	4	17,4
2	12	50,0	5	21,7
3	9	37,5	9	39,1
4	3	12,5	5	21,7
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kaçınıcı Çocuk Olduğuna Göre Dağılımı

Kaçınıcı Çocuk	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
1.	8	33,3	12	52,2
2.	9	37,5	3	13,0
3.	5	20,8	7	30,4
4.	2	8,3	1	4,3
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babalarının Kitap, Dergi Okuma Durumu Göre Dağılımı

Evde Kitap, Dergi vb. Okuyan Var Mı?	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet	4	16,7	3	13,0
Hayır	20	83,3	20	87,0
Toplam	24	100	23	100

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babalarının Kendilerine Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Evde Sana Kitap Okuyan Biri Var Mı?	Gruplar			
	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Evet	4	16,7	9	39,1
Hayır	20	83,3	14	60,9
Toplam	24	100	23	100

EK 2. Çalışma Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

EK 2-A. Bağımsız Gruplar t Testleri

Ölçek	Alt Testler	Grup	N	A.O.	S.S.	Levene T.		t	sd	p
						F	p			
SBFÖ	Toplam	Deney	24	16,16	7,99	,01	,902	-,040	45	,968
		Kontrol	23	16,26	7,94					
FFÖ	Toplam	Deney	24	6,20	4,08	,01	,892	-,409	45	,685
		Kontrol	23	6,69	4,08					
SBFÖ	Uyak Eşleş.	Deney	24	4,25	2,04	,12	,724	,633	45	,530
		Kontrol	23	3,86	2,07					
	Uyak Toplam	Deney	24	4,33	2,20	,23	,633	,662	45	,511
		Kontrol	23	3,91	2,15					
FFÖ	Uyak	Deney	24	3,75	2,17	,61	,439	1,030	45	,308
		Kontrol	23	3,13	1,93					
SBFÖ	Kelime Birleş.	Deney	24	3,16	2,58	3,89	,055	-,939	45	,353
		Kontrol	23	3,82	2,20					
	Kelime Toplam	Deney	24	4,08	3,67	3,39	,072	-,712	45	,480
		Kontrol	23	4,78	3,01					
SBFÖ	Hece Birleş.	Deney	24	3,75	2,26	,74	,392	,561	45	,578
		Kontrol	23	3,39	2,10					
	Hece Ayırma	Deney	24	3,00	1,38	3,05	,088	-,366	45	,716
		Kontrol	23	3,17	1,85					
	Hece Toplam	Deney	24	6,75	3,02	,04	,827	,207	45	,837
		Kontrol	23	6,56	3,08					
FFÖ	Hece	Deney	24	1,25	1,18	,17	,676	-2,507	45	,016*
		Kontrol	23	2,17	1,33					
SBFÖ	Ses Bir/Ayr	Deney	24	,96	1,12	2,64	,111	-,140	45	,889
		Kontrol	23	1,00	,90					
	Ses Top.	Deney	24	1,00	1,17	3,29	,076	,000	45	1,00
		Kontrol	23	1,00	,90					
YFDL	Kitap Kavramı	Deney	24	4,00	1,53	,90	,346	-,264	45	,793
		Kontrol	23	4,13	1,84					
	Yazı Kavramı	Deney	24	2,58	1,88	,25	,616	-,635	45	,529
		Kontrol	23	2,96	2,14					
	Yazı Far. Top	Deney	24	6,58	2,99	,07	,791	-,542	45	,590
		Kontrol	23	7,08	3,36					
PRKL	Kelime Bilgisi	Deney	24	6,72	1,37	,05	,821	-,501	45	,619
		Kontrol	23	6,91	1,24					

*p<,05

EK 2.B. Mann Whitney U Testleri

Ölçek	Alt Testler	Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
SBFÖ	Uyak Üretme	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00
		Kontrol	23	24,00	552,00		
SBFÖ	Kelime Ayırma	Deney	24	23,27	558,50	258,50	,659
		Kontrol	23	24,76	569,50		
FFÖ	Kelime	Deney	24	21,00	504,00	204,00	,081
		Kontrol	23	27,13	624,00		
FFÖ	İlk Ses	Deney	24	24,48	587,50	264,50	,763
		Kontrol	23	23,50	540,50		
	Son Ses	Deney	24	26,00	624,00	228,00	,179
		Kontrol	23	21,91	504,00		
	İlk-Son Ses Top.	Deney	24	25,33	608,00	244,00	,418
		Kontrol	23	22,61	520,00		
SBFÖ	Ses Atma	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00
		Kontrol	23	24,00	552,00		
	Ses Değiştir.	Deney	24	24,00	576,00	276,00	1,00
		Kontrol	23	24,00	552,00		
TOYBÖ	Harf Okuma	Deney	24	26,17	628,00	224,00	,197
		Kontrol	23	21,74	500,00		
	Harf Yazma	Deney	24	26,17	628,00	232,00	,275
		Kontrol	23	21,74	500,00		
	Harf B. Toplam	Deney	24	26,17	628,00	232,00	,275
		Kontrol	23	21,74	500,00		
TOYBÖ	Kelime Okuma	Deney	24	24,48	587,50	264,50	,328
		Kontrol	23	23,50	540,50		
	Kelime Yazma	Deney	24	23,44	562,50	262,50	,498
		Kontrol	23	24,59	565,50		
	Kelime O+Y	Deney	24	23,46	563,00	263,00	,514
		Kontrol	23	24,57	565,00		

*p<,05

Not: FFÖ-Hece (Kontrol A.O.=2,17>Deney A.O.=1,25) alt test hariç bütün testler ve alt testlerinde ön test puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

EK 3. Veri Toplama Araçları

A. Temel Okuma Yazma Becerileri Ölçeği

Adı ve Soyadı: _____
Okulu: _____
Sınıf: _____

Bu harf hangi harf?

Harflerin seslerini/adını biliyor mu?					
a	e	ı	m	r	ü
b	f	i	n	s	v
c	g	j	o	ş	y
ç	ğ	k	ö	t	z
d	h	l	p	u	

Bunu bana okur musun?

Okumayı biliyor mu?				
in	su	ev	iş	ve
ez	ye	bu	ok	üz
hiç	dök	yağ	yap	gör
jet	kış	ses	maç	fil

Camı silme.

Ben okumayı biliyorum.

Söylediğim harfi yazar mısın?

Harfleri yazabiliyor mu?					

Bunu bana yazar mısın?

Yazmayı biliyor mu?				

B. Türkçe Konuşan Çocuklar Peabody Resimli Kelime Testi

Adı ve Soyadı : _____
Oturduğu Yer : Şe. Mrk. Gecekondu Köy
Aldığı Puan : Alıcı Dil Yaşı :

Test Tarihi : / /
Doğum Tarihi : / /
Takvim Yaşı : / /

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşçıbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayakkabı	(4)	36.	Kemiren	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Siçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Dehşet	(1)
8.	Oturan	(3)	41.	Külâh	(2)	74.	Küre	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Cimbız	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	İst	(3)
11.	Merdiven	(3)	44.	Örümcek ağı	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.	Ceket	(2)	45.	Yardımcı	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Fidan	(2)	81.	Eşek arısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yüklü	(2)	83.	Güveç	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah-	(1)
19.	Lastik	(3)	52.	Balina	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dero	(3)
22.	Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kimyager	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anfibiyen	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Hukuk	(1)
28.	Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konut	(4)
30.	Pişiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.	Ekin Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Paraşüt	(1)	65.	Sadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Casusluk	(4)
						100.	Safkan	(3)

C. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi

Test Maddeleri
1. Kitabın ön yüzünü gösterir misin?
2. Kitabın arka yüzünü gösterir misin?
3. Kitabın adı nerede, gösterir misin?
4. Kitabın adı ne işe yarar söyler misin?
5. Bu hikâyeyi sana okumak istiyorum. Nereyi okuyacağım bana gösterir misin?
6. İlk önce hangi sayfayı okuyacağımı gösterir misin?
7. Bu sayfada okumaya nereden başlayacağım?
8. Bu sayfada okumaya nerede bitireceğim?
9. Bana bu sayfada bir sözcük gösterir misin?
10. Bu sayfada bana kısa bir sözcük gösterir misin?
11. Bu sayfada bana uzun bir sözcük gösterir misin?
12. Bu sayfada kaç sözcük var bana göstererek sayar mısın?
13. Bana bu sayfada bir harf gösterir misin?
14. Bu sayfada bana büyük harf gösterir misin?
15. Bu sayfada bana küçük harf gösterir misin?
16. Bu sayfada bana bir cümleyi parmağınla altını çizerek gösterir misin?
17. Bu harfin küçüğünü gösterir misin?

D. Fonolojik Farkındalık Ölçeği

I) Cümlelerin Sözcüklerden Oluştüğünü Fark Etme	II) Sözcüklerin Uyakh Olabileceğini Fark Etme
A. Yağmur yağıyor.	A. "tencere", "çaydanlık", "salıncak", "pencere"
D.1. Resim yapıyorum.	D.1. "domates", "bisiklet", "patates", "salıncak"
D.2. Dedem bize gelecek.	D.2. "merdiven", "sandalye", "eldiven", "kulak"
D.3. Annem üzümlü kek yaptı.	
1. Süt içtim.	1. "gözlük", "fincan", "önlük", "kedi"
2. Üç elma aldım.	2. "kelebek", "bebek", "ağaç", "gemi"
3. Yeni bir şarkı öğrendim.	3. "uçak", "güneş", "limon", "bıçak"
4. Okula gittim.	4. "fincan", "şişe", "solucan", "elma"
5. Pınar kek aldı.	5. "kolye", "doktor", "tren", "şemsiye"
6. Ninem bana masal anlattı.	6. "yaprak", "tarak", "güneş", "elma"
7. Emel gölde balık tuttu.	7. "fındık", "tavşan", "sandık", "kiraz"
III) Sözcüklerin Aynı Sesle Başlayabileceğini Fark Etme	IV) Sözcüklerin Hecelerden Oluştüğünü Fark Etme
A. "para", "eldiven", "domates", "pencere"	A. masa (2)
D.1. "araba", "çiçek", "ağaç", "üzüm"	D.1. ayna (2)
D.2. "şişe", "kuzu", "ayakkabı", "şeker"	D.2. kelebek (3)
	D.3. televizyon (4)
1. "kuş", "kapı", "tarak", "pasta"	1. portakal (3)
2. "lamba", "deniz", "limon", "fare"	2. oyun (2)
3. "terlik", "tren", "portakal", "sandalye"	3. salıncak (3)
4. "yağmur", "tavşan", "yemek", "kedi"	4. göz (1)
5. "çiçek", bardak, "çekiç", "şişe"	5. otobüste (4)
6. "ağaç", askı, "balon", "çatal"	6. dişler (2)
7. "bulut", "kiraz", "halı", "balık"	7. bilgisayar (4)
V) Sözcüklerin Aynı Sesle Bitebileceğini Fark Etme	
A. "üzüm", "civciv", "kalem", "düdük"	
D.1. "çiçek", "limon", "kulak", "otobüs"	
D.2. "anahtar", "davul", "uçurtma", "şeker"	
1. "tren", "balon", "yüzük", "bulut"	
2. "çorap", "güneş", "mektup", "havuz"	
3. "deniz", "merdiven", "kiraz", "salıncak"	
4. "bayrak", "portakal", "gemi", "gözlük"	
5. "elma", "odun", "civciv", "araba"	
6. "saat", "bulut", "yastık", "kiraz"	
7. "havuç", "makas", "bardak", "ağaç"	

EK 4. Örnek Oturum Planları

Oturum No	1.																																																									
Tarih	13 Ekim 2014																																																									
Sınıf	Birinci sınıf																																																									
Beceri	Dinleme																																																									
Önerilen Süre	30 dk																																																									
Ortam	Sınıf, spor salonu, drama odası, okul bahçesi																																																									
Gerekli Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli seslere ait kayıtlar (tercihen), Kaset çalar veya bilgisayar (tercihen) İlginç ve farklı sesler oluşturacak objeler (nesnelere) 																																																									
Kazanımlar	<p>Amaç 1. Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri ayırt edebilme. Kazanım</p> <ul style="list-style-type: none"> Doğada, farklı varlıklara ait duydukları seslerin hangi nesneye ait olduğunu söyler. <p>Amaç 2. Doğada, çeşitli varlıklara ait duydukları sesleri sırası ile ifade edebilme. Kazanım</p> <ul style="list-style-type: none"> Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen iki sesin sırası ile ne olduğunu söyler. Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen üç sesin sırası ile ne olduğunu söyler. Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen dört sesin sırası ile ne olduğunu söyler. Çeşitli varlıklara ait sıralı şekilde söylenen seslerden oluşan ses dizisindeki eksik olan sesi belirler. 																																																									
Etkinlik ve Oyun	<p>İlk etkinlikte çocuklar, etrafında duydukları sesleri kendi kendilerine keşfedeceklerdir. Oyuna başlamadan önce gözler kapılıken dinleme ve gözler açıkken dinleme arasında farklar üzerine konuşulur. Daha sonra öğrencilerden oturmaları ve kapalı gözle etraftaki sesleri birkaç saniye dinlemeleri istenir. Birkaç dakika sonra duydukları farklı sesleri isimlendirmeleri istenir. Aynı etkinlik bir de kayıtlı sesler dinletilerek yapılır. Çocuklar böylelikle hızlı şekilde aktif dinlemeyi öğrenirler. Dinletilen sesler şunları içermektedir:</p> <table border="1" data-bbox="336 1124 1254 1294"> <tr> <td>kuş</td> <td>damlama sesi</td> <td>ağaç hışırtısı</td> </tr> <tr> <td>nefes alma</td> <td>fan</td> <td>yutma</td> </tr> <tr> <td>araba</td> <td>uçma</td> <td>kamyon</td> </tr> <tr> <td>saat</td> <td>ayak sesi</td> <td>sesler</td> </tr> <tr> <td>köpek</td> <td>kalp atışı</td> <td>rüzgar esmesi</td> </tr> </table> <p>İkinci etkinlikte, çocuklardan önce tek tek sesleri saptamaları daha sonra bu sıralı sesleri belirlemeleri istenir. Çocukların gözlerini elleriyle kapatmalarını isteyin. Sırayla iki farklı ses çıkarın. Çocuklardan bu sesleri verilen sırasıyla tahmin etmelerini söyleyin. "İki ses duyduk. Önce duyduk sonra duyduk." Çocuklar ikili seslerde gayet başarılı olunca, daha çok ses içeren serilere geçin ve yine sırası ile duyduklarını söylemelerini isteyin. Her çocuğa, bu oyuna katılma fırsatını vermek için, çocukların, kendilerinden istenilene kadar cevaplarını bağırma ve gürültü yapmalarını söyleyin. Gözünü kapatmış çocuklara bir dizi ses çıkarın. Daha sonra bu diziyi tekrarlayın ama bu sefer içlerinden bir sesi atlayın. Çocuklardan tekrarlanan dizideki eksik sesi tanımlarını bekleyin. Bu tür çalışmalar çocukların sırlamayla ilgili kelimeleri de öğrenmesi ve pekiştirmesi için güzel fırsat verir. Çocukların ilk, ikinci, üçüncü, ortadaki, sonuncu gibi kelimeleri kullanmalarını da sağlayın.</p> <p>İlginç ve farklı sesler oluşturacak objelere örnek:</p> <table border="1" data-bbox="229 1659 1362 1977"> <tr> <td>duvar/tahtaya vurma</td> <td>üfleme</td> <td>düdükle üfleme</td> <td>burun ile üfleme</td> </tr> <tr> <td>zırlı</td> <td>dil ile tık sesi</td> <td>çanta kapatma</td> <td>kağıt zorla boyama</td> </tr> <tr> <td>öksürme</td> <td>kağıt buruşturma</td> <td>bıçak ile kesme</td> <td>makasla kesme</td> </tr> <tr> <td>(çeşitli şeyler) Bırakma</td> <td>parmaklarıyla davul çalma</td> <td>elma yemek</td> <td>kağıt katlama</td> </tr> <tr> <td>Çekiç</td> <td>sekme</td> <td>gürültülü çığneme</td> <td>Pencere/çekmece açma</td> </tr> <tr> <td>sıvı dökme</td> <td>zil çalmak</td> <td>ellerini ovuşturma</td> <td>kazıma</td> </tr> <tr> <td>bir kalem açma</td> <td>bir kitap çarparak</td> <td>çubukları çarpma</td> <td>parmaklarını çıtlatmak</td> </tr> <tr> <td>ayak basma</td> <td>çay kaşığı ile karıştırma</td> <td>kağıt yırtma</td> <td>tahtaya yazma</td> </tr> <tr> <td>bilgisayar açama sesi</td> <td>parmak ucunda yürüme</td> <td>ışık çalmak</td> <td></td> </tr> <tr> <td>bir kalem ile yazma</td> <td>hızlı yürüyüş</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			kuş	damlama sesi	ağaç hışırtısı	nefes alma	fan	yutma	araba	uçma	kamyon	saat	ayak sesi	sesler	köpek	kalp atışı	rüzgar esmesi	duvar/tahtaya vurma	üfleme	düdükle üfleme	burun ile üfleme	zırlı	dil ile tık sesi	çanta kapatma	kağıt zorla boyama	öksürme	kağıt buruşturma	bıçak ile kesme	makasla kesme	(çeşitli şeyler) Bırakma	parmaklarıyla davul çalma	elma yemek	kağıt katlama	Çekiç	sekme	gürültülü çığneme	Pencere/çekmece açma	sıvı dökme	zil çalmak	ellerini ovuşturma	kazıma	bir kalem açma	bir kitap çarparak	çubukları çarpma	parmaklarını çıtlatmak	ayak basma	çay kaşığı ile karıştırma	kağıt yırtma	tahtaya yazma	bilgisayar açama sesi	parmak ucunda yürüme	ışık çalmak		bir kalem ile yazma	hızlı yürüyüş		
kuş	damlama sesi	ağaç hışırtısı																																																								
nefes alma	fan	yutma																																																								
araba	uçma	kamyon																																																								
saat	ayak sesi	sesler																																																								
köpek	kalp atışı	rüzgar esmesi																																																								
duvar/tahtaya vurma	üfleme	düdükle üfleme	burun ile üfleme																																																							
zırlı	dil ile tık sesi	çanta kapatma	kağıt zorla boyama																																																							
öksürme	kağıt buruşturma	bıçak ile kesme	makasla kesme																																																							
(çeşitli şeyler) Bırakma	parmaklarıyla davul çalma	elma yemek	kağıt katlama																																																							
Çekiç	sekme	gürültülü çığneme	Pencere/çekmece açma																																																							
sıvı dökme	zil çalmak	ellerini ovuşturma	kazıma																																																							
bir kalem açma	bir kitap çarparak	çubukları çarpma	parmaklarını çıtlatmak																																																							
ayak basma	çay kaşığı ile karıştırma	kağıt yırtma	tahtaya yazma																																																							
bilgisayar açama sesi	parmak ucunda yürüme	ışık çalmak																																																								
bir kalem ile yazma	hızlı yürüyüş																																																									

Kayıtlı sesler:

1. araba- ayak sesi	17. para sesi-nefes alma-kalem açma-ağlama
2.ağaç hışırtısı-alkış	18.düşme-damlama sesi-saat sesi-bıçak sesi
3.kurbağa-araba	19. kapı kapatma-horlama-sinek vızıltısı-uçak
4.kalem açma-elma yeme	20. parmakları çıtlatma-öksürme-öğürme-öpücük
5.kâğıt yırtma-kağıt kesme	Aşağıdaki serideki sesler iki kez dinletilmiş, ikinci kez dinletildiğinde koyu renkli olan sesler atlanmıştır.
6.kazıma-araba	21. ayak sesi-öksürme-alkış-elma yeme
7.matkap-yürüme	22.çekici-kuş-tren-aspiratör
8.sakız çiğneme-tebeşir ile yazma	23.araba-uçak-su içme-ayak sesi
9.darbuka-çekici	24.rüzgâr-ambulans-cam kırılma-para sesi
10.kâğıt katlama-halı çırpma	25.kâğıt yırtma-tükürme-gülme-su kayanama sesi
11.siren-ayak sesi-kalp atışı	26.yağmur-rüzgâr-kedi-kalp sesi
12.şelale-elektrik süpürgesi-zil	27.matkap-çekici-kâğıt buruşturma-ulama
13. rüzgâr-kâğıt buruşturma-su sesi	28.hapşurma-ezan-araba-yutma
14. kuş sesi-rüzgâr-öksürük-kalpsesi	29.damlama sesi-saat sesi-büründen üfleme-zil sesi
15. kazıma-kesme-öksürme	30.dil ile tıktık-duvara vurma-tırnak kesme-alkış
16. ıslık-çaykaşığı-tren-uçak	

Oturum No	9.
Tarih	23 Ekim 2014
Sınıf	Birinci Sınıf
Beceri	Uyak Farkındalığı
Önerilen Süre	30dk
Ortam	Sınıf
Gerekli Materyaller	•Uyaklı şiirler, şarkılar ve tekerleme kitabı •Uyaklı kelimeler listesi
Kazanımlar	Amaç 7. Uyaklı kelimeler üretebilme. Kazanım •Söylenen kelime ile uyaklı kelimeler söyler.

Etkinlik ve Oyun

• Bu etkinliğe yönelik olarak çocukların çok iyi bildikleri tekerlemeler ve sayışmalar seçilmelidir. Bu etkinlikte kullanılacak tekerlemeler bu etkinliğin yapıldığı zmana kadar aralıklı olarak öğretmen tarafından öğretilmiştir. Öncelikle aşağıdaki tekerlemeler çocuklara, uyaklı kısımlara vurgu yapılarak okunur. Uyaklı kısımlarda fısıltılı, yüksek ses, alçak ses tonu, yükselen ses tonu gibi farklı ses tonları kullanılarak vurgu yapılır. Vurgulanan kısımların benzer sesli/uyaklı olduğu söylenir. Sonra tekerlemeler tekrar okunur. Bu sefer eğitici tekerlemede bir kelimeyi vurgulu söyleyerek durur. Çocuklardan tekerlemenin bir sonraki kısmındaki vurgulanan kelime ile uyaklı olan kelimeyi yüksek sesle söyleyerek tamamlamalarını ister. Daha nitelikli bir amaca ulaşmak için grup yerine bireysel cevaplar istemeniz önerilir. Aşağıdaki tekerlemeler örnek olarak kullanılabilir.

KUZU Kuzu kuzu me Bin..... (tepeme) Haydi gidelim Ayşe teyzeme.	LEYLEK Leylek leylek havada, Yumurtası(tavada), Gel bizim hayata, Hayat kapısı kitli, Leyleğin başı..... (bitli).	YAĞMUR Yağ yağ yağmur, Teknede(hamur), Bahçede çamur, Ver Allah'ım ver, Sicim gibi(yağmur).
--	---	---

•Daha sonra iyi bildikleri aşağıdaki ninnin ilk dizisi söylenir, öğrencilerden bir sonraki gelecek dizedeki uyağı doğru şekilde bilmeleri istenir. Buna ninni bitene kadar devam edilir.

Dandini dandini **dastana**
 Danalar girmiş **bostana**
 Kov bostancı **danayı**
 Yemesin **lahanayı**
 Dandini dandini **danalı bebek**
 Elleri kolları **kınalı bebek**
 Benim de yavrum cicili bebek
 Uyusun da büyüsün ninni

Kullanılabilek diğer tekerlemelere örnek:

MİSTİK Mustafa, Mıstık , Arabaya (kıstık), Üç mum yaktık , Seyrine (baktık).	ELLERİM Ellerim tombik tombik , Kirlenince çok (komik) Kirli eller sevilmez Güzelliği (görülmez)	HEDİYE Kızın adı Hediye Ekmek vermez (kekiye) Kedi gider Kediye Kadının kapısı kitli Hediyenin başı (bitli)
EL EL EPENEK El el epenek Elden düşen (kepenek) Kepeneğin yarısı Keloğlan'ın (karısı)	TIKIR TIKIR Tıkır tıkır tıkırcık , Daldan düştü (pıtırcık), Pıtırcık, mıtırcık , Nerede kaldı (turtılcık)?	SAKSAĞAN Saksağan sek sek , Kuyruğunun üstü (tümsek), Kuyruğuna binelim . Bizim köye (inelim).
ELMA Elma dalını eğmiş , Eğmiş te yer (değmiş). Dilim dilim soyarım , Bir tabağa (koyarım). Elma yiyen allanır , Ağzı dili (ballanır).	KESTANE Kara kara kayacak , İçi dolu (mayacak). Pazardan getirdim , Kor ateşte (pişirdim). Kebap oldu kestane , At ağzına bir (tane).	AYVA Sarı sarı sarkar , Düşerim diye (korkar). Ne bakla, ne baklava ; Ayvadır canım (ayva). Hopla haydi hopla , Daldan ayva (topla).

Bu etkinlikte kullanılabilecek diğer tekerlemelere, sayışmalara, bilmece ve ninnilere Ses Bilgisi Farkındalık Program kitapçığının ekler kısmında yer verilmiştir.

▪ Bu etkinlik tamamlandıktan sonra çocuklara kendisi ile uyaklı kelimelerin olduğu bir kelime söyleyip çocuklardan buna ses olarak benzer yapıda olan bir kelime söylemelerini isteyin. Daha karmaşık hale getirmek için çocukların söyleyeceği kelimenin anlamlı veya sizin söylediğinizle başka bir kelime ile de anlam olarak bağlantılı olmasını isteyebilirsiniz. Örnekler:

DAL-NAL	<i>ARI ?</i>	BAL
ZAR - FAR	<i>KIŞ?</i>	KAR
FİŞ- ŞİŞ	<i>AĞIZ?</i>	DİŞ
TÜL- KÜL	<i>ÇİCEK?</i>	GÜL
TUZ- BUZ	<i>MAYMUN?</i>	MUZ
GÖZLÜK- SÖZLÜK	<i>ÖĞRENCİ</i>	ÖNLÜK
PİL- FİL	<i>DERS?</i>	ZİL
DUDAK-ÇARDAK	<i>EŞYA?</i>	BARDAK
TEL- SEL	<i>SAÇ?</i>	KEL
BETON- JETON	<i>DEDE?</i>	BASTON
YAĞMUR-ÇAMUR	<i>PASTA?</i>	HAMUR

Not: Çocukların bu oyunu bir yetişkin gibi oynamalarını beklemeyin. Buldukları kelimeler anlamsız olabilir. Bu kötü bir şey değil çünkü buradaki öncelikli amaç onların seslere olan dikkatini geliştirebilmek.

Bu etkinlikte kullanılacak uyaklı kelimeler listesine Ses Bilgisi Farkındalık Program Kitapçığı'nın ekler kısmında yer verilmiştir.

Oturum No	13.									
Tarih	4 Kasım 2014									
Sınıf	Birinci Sınıf									
Beceri	Cümle ve Kelime Farkındalığı									
Önerilen Süre	30dk									
Ortam	Sınıf									
Gerekli Materyaller	Tahta kalem Tek heceli kelimeler listesi									
Kazanımlar	Amaç 9. Cümlemin bir dizi kelimedenden oluştuğunu anlayabilme. Kazanım •Cümlemin birbirinden bağımsız kelimelerden oluştuğunu bilir. •İki- dört kelimedenden oluşan cümlelerin kelime sayısını hesaplayabilir.									
Etkinlik ve Oyun	<p>▪ Tek heceli kelimelerden oluşan bir cümle üretin (Nil tat.) Sonra çocuklara bu cümlemin iki parçadan oluştuğunu ve bunların her birine kelime dediğimizi söyleyin. Sonra kelime parçalarını kullanarak cümleleri yeniden kurabilir veya tahtaya yazdığınız cümlelerdeki bu parçaları kutu içine alarak kelimeleri ayrı ayrı görmelerini sağlayabilirsiniz. Sonra üç kelimelik cümleler kurun. Onu da ilk cümlemin altına yazın.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Nil</td> <td>tat.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Nil</td> <td>et</td> <td>tat.</td> </tr> <tr> <td>Tan</td> <td>un</td> <td>ele.</td> </tr> </table>	Nil	tat.		Nil	et	tat.	Tan	un	ele.
Nil	tat.									
Nil	et	tat.								
Tan	un	ele.								

▪ Cümledeki kelime sayılarını tartışıp cümle uzunluklarını karşılaştırın. Çocuklar ikinci cümlede daha fazla kelime olduğundan daha uzun olduğuna karar verebilmelidir. Konuyu güçlendirmek için çeşitli cümleler ile etkinliğe devam edilir. Daha sonra aşağıdaki cümleler önce çocuklara söylenir, kaç kelimedenden oluştuğu sorulur. Çocuklardan cevaplar alındıktan sonra cümle tahtaya yazılır, cümledeki kelimeler kutu içine alınarak cümlenin kaç kelimedenden oluştuğu gösterilir.


Mert gel.
Cem tuz at.
Nur ip al.
Can tut.
Nil su iç.
Cenk saz çal.
Tan tel al.
Gül iç.
Sarp oy ver.
Tunç git.
Berk gül at.
Tek heceli kelimeler oluşan cümlelerle çalışıldıktan sonra aşağıdaki cümleler yapılabilir.
Talat un ele.
Mete ete tuz at.
Nil süt al.
Ata iri taneli nar al.
Talat ev al.
Ali atla
Ela ata ot at.
Mert tat.
Emir ok at.
Meral sulu elma al.
Emir anteni tamir et.

Bu etkinlikte kullanılacak tek heceli kelimeler listesine Ses Bilgisi Farkındalık Program Kitapçığı'nın ekler kısmında yer verilmiştir.


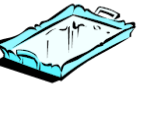






Oturum No	20.
Tarih	13 Kasım 2014
Sınıf	Birinci Sınıf
Beceri	Hece Farkındalığı
Önerilen Süre	30dk
Ortam	Sınıf, spor salonu, drama odası, okul bahçesi
Gerekli Materyaller	Taç Top, ip, kâğıt, elma, şemsiye İki-üç-dört heceli kelimeler listesi
Kazanımlar	Amaç 13. Heceleri birleştirebilme. Kazanım ▪Hecelerin 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 eğitmenin söylediği eylemleri yapması istenir (ke-üç kere öksürün/di-iki kere sıraya vurun). Diğer çocuklarda da kral/kraliçenin söylediği heceleri birleştirmesi ve oluşan kelimeyi bulmaları söylenir. Kral/kraliçe, kelimeler ve eylemler değiştirilerek bu oyuna devam edilir.
Kullanılan kelimeler ve komutlar:	

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-	Ayakları aç	la-	Topu zıplat	ta-	Başını salla	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 salla	te-	Kafanı dönder	si	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-	Şacını 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	tik	Hapşur

Oturum No	25
Tarih	21 Kasım 2014
Sınıf	Birinci sınıf
Beceri	İlk Ses-Son Ses Farkındalığı
Önerilen Süre	30dk
Ortam	Sınıf
Gerekli Materyaller	<ul style="list-style-type: none"> •Resim kartları •Bilgisayar •Projeksiyon
Kazanımlar	<p>Amaç 17.Kelimelerin son sesini fark edebilme.</p> <p>Kazanım</p> <ul style="list-style-type: none"> •Bir sesin birden fazla kelimedede son ses olabileceğini anlar. •Gösterilen resimlerin son seslerini söyler.
Etkinlik ve Oyun	<p>Bu oturumda, amaç bu sefer kelimelerin sonundaki sesleri tespit edebilmektir. Resimler karışık şekilde tahtaya yansıtılır ve çocuklardan, söylenen sesle biten kelimeyi temsil eden resim kartlarını bulmaları istenir. Bu etkinlikte 1. Grup (elat) ve 2. Grup (inor) sesleri kullanılmıştır. Çocuklardan biri seslendirdiğimiz ses ile biten kelimeyi temsil eden resim kartını bulduğunda önceki oyunda olduğu gibi kelimenin sonundaki ses birimi tekrarlanarak kelime söylenir (limon-n-n-gibi). Çocuklarında aynı şekilde tekrar etmeleri istenir (tavşan-n-n-n-gibi) ve sesi çıkarmak için ağızlarını doğru kullanıp kullanmadıkları kontrol edilir.</p> <p>Kullanılan 1. Grup (elat) seslerine ait resimler:</p>

E				
L				
A				
T				






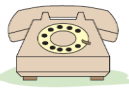





















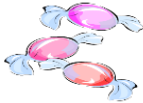









Kullanılan 2. Grup (inor) seslerine ait resimler:




İ				
N				
O				
R				

Daha sonra 1. Grup (elat) ve 2. Grup (inor) seslerini son ses birimi olarak içeren kelimeleri temsil eden resim kartları öğrencilere dağıtılır. Her çocuğun elindeki resmin son sesini aynı şekilde seslendirmesi istenir.

Çocuklara dağıtılan resim kartları:

E	L	A	T
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

i	N	O	R
			
			
			
			
			
			
			
			
			
			

Oturum No	33.				
Tarih	05 Aralık 2014				
Sınıf	Birinci sınıf				
Beceri	Ses Birim Farkındalığı				
Önerilen Süre	30dk				
Ortam	Sınıf, Spor salonu, drama salonu				
Gerekli Materyaller	Torba Resim kartları İki-üç-dört sesli kelime listesi				
Kazanımlar	<p>Amaç 18.Sesleri bir araya getirerek kelime oluşturabilme. Kazanım</p> <ul style="list-style-type: none"> İki sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. Üç sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. Dört sesi bir araya getirerek kelime oluşturur. <p>Amaç 19. Kelimeleri seslerine ayırabilme. Kazanım</p> <ul style="list-style-type: none"> İki sesli kelimeleri seslerine ayırır. Üç sesli kelimeleri seslerine ayırır. Dört sesli kelimeleri seslerine ayırır. 				
Etkinlik ve Oyun					
<p>Herkes çember şeklinde yere oturur ve eğitici bir hikâye anlatır: <i>“Bir zamanlar insanlara hediye vermekten çok hoşlanan kibar, küçük bir cüce varmış. Bu cücenin özelliği verdiği hediyeleri karşısındakinin önceden tahmin etmesini istememiş. Ama bu cücenin garip bir dili varmış. Kelimeleri seslerine ayırarak söylemiş (t....o....p gibi). Karşısındaki çocuk hediye ne olduğunu tahmin ederse çok mutlu olurmuş.”</i></p> <p>Eğitici eline içinde iki-üç-dört sesli kelimeleri temsil eden resimlerin olduğu bir torba alır. “Şimdi ben cüce olacağım ve size vermeyi düşündüğüm hediyeyi seslendireceğim. Eğer hangi kelime olduğunu bulursanız sıra size geçecek” der.</p> <p>Çocuklardan biri sadece kendi göreceği şekilde bir resim seçer. Önce kendisi kelimenin ilk ses birimini seslendirir ve arkadaşları tekrar eder. Sonra ikinci ses birimi seslendirip yine arkadaşları tekrar eder ve sıradaki diğer seslerle aynı uygulama devam edilir. Son sestен sonra hepsini tekrar seslendirip gizli resme ait kelime diğer çocuklara tarafından tahmin edilir. Doğru tahminde bulunan çocuk yeni cüce olur.</p> <p>Torbada bulunan resim kartları:</p>					
OT		TEL		OLTA	
ET		NAR		ELMA	
AT		NAL		LALE	
UN		MUM		ERİK	
EL		KOL		TREN	

•Bu oyun yeteri kadar oynandıktan sonra resim kartları kullanılmadan etkinliğe devam edilir. Seçilen çocuk eğiticinin söylediklerini ses birim ses birim ayırarak söyler, diğer çocuklarda bu ses birimleri birleştirip oluşan kelimeyi söylerler.

OT	EL	TER	KUM	NİL	ELLİ	ERİK
ON	NAR	İRİ	KOL	ALET	KALE	ETEK
İN	TON	LOR	KEL	OTEL	LİRA	KUTU
ER	NAL	MOR	KAR	OLTA	ORTA	KİLO
UN	ORA	İKİ	TEK	NİNE	MAMA	LEKE
AK	KUL	KAN	KİR	NANE	OKUL	KARE
OK	MAT	KEK	TEL	TERE	İNEK	ANNE
AT	TAM	ELA	KUL	ETEK	KUTU	KOLA
ET	NEM	KUR	KOT	SAAT	TOKA	KULE
EK	TUR	ULU	KEK	LALE	NOTA	KENE

Not: Bu etkinlikler kullanılacak kelimelerin, çocukların öğrendikleri ses birimlerden oluşmasına dikkat edilmelidir.

Bu etkinlikte kullanılacak iki-üç-dört sesli kelimeler listesine Ses Bilgisi Farkındalık Program Kitapçığı'nın ekler kısmında yer verilmiştir.

Oturum No	39
Tarih	16 Aralık 2014
Sınıf	Birinci sınıf
Beceri	Ses-Harf Eşleştirme
Önerilen Süre	30dk
Ortam	Sınıf
Gerekli Materyaller	İlk-orta-son sesbirimleri farklı kelimelerin listesi
Kazanımlar	Amaç 24.Kelimedeki harfi başka bir harfle değiştirebilme. Kazanım •Kelimenin son harfini değiştirir. •Kelimenin ilk harfini değiştirir. •Kelimenin ortadaki harfini değiştirir.
Etkinlik ve Oyun	

▪ Tahtaya bir kelime yazarak başlanır ve çocuklardan bunu çözümleyip seslendirmeleri istenir. Seslendirme işleminden sonra yazılı kelimenin ilk harfi başka bir harle değiştirilir. Oluşan yeni kelime çocuklara okutulur, seslerine ayırmaları ve birleştirmeleri istenir. İlk ses değiştirilerek bu işlem tekrarlanır. Oluşan kelimeler tahtaya yazılır ve çocuklardan bunları defterlerine yazmaları istenir. Daha sonra aynı işlem yazılı olarak yapılır. Bir kelime söylenir, sonra bu kelimenin ilk sesini söylenen sesle değiştirmeleri ve oluşan kelimeyi defterlerine yazmaları istenir ve yazılanlar tek tek kontrol edilir.

Yapılan örnekler:

Başlangıç sesleri	nal	mal	kal	yal	sal	Okuma
	tat	mat	kat	yat	sat	Okuma
	nar	kar	yar	sar		Yazma
	tay	ray	kay	yay	sar	Okuma
	nil	mil	kil	sil		Yazma

Aynı işlemler son ses değiştirilerek yapılır.

Son sesleri	kat	kan	kar	kay	kas	Okuma
	yat	yan	yar	yay	yas	Yazma
	sol	son	sor	soy	sos	Okuma
	tat	tan	tam	tak	tay	Okuma
	nal	nar	nam			Yazma

Aynı işlemler ortadaki ses değiştirilerek yapılır.

Ortadaki sesleri	ala	ata	ana	ara	ama	Okuma
	yel	yal	yol	yıl		Yazma
	kar	kir	kor	kur	kır	Okuma
	ten	tan	ton	tın		Okuma
	ser	sar	sor	sur	sır	Yazma

Not: Bu etkinlikler kullanılacak kelimelerin, çocukların öğrendikleri ses birimlerden oluşmasına dikkat edilmelidir.

Bu etkinlikte kullanılacak ilk-orta-son sesbirimleri farklı kelimelerin listesine Ses Bilgisi Farkındalık Program Kitapçığı'nın ekler kısmında yer verilmiştir.

EK 5. Normallik Dağılım Varsayımları

Grup büyüklüğünün hem deney (n=24) hem de kontrol (n=23) grubunda 50'den küçük olması dikkate alınarak Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p > ,05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011, s.42). Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p < ,05$ olması ise çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması ($,05$ için), normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2010, s.212; Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007, s.158). Bu doğrultuda yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ölçek	Grup	Puan	S-W	p	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Varsayımı		
SBFÖ	Toplam	Deney	Ön Test	,965	,547	,143	-,754	✓	
			Son Test	,837	,001	-,866	-,712	✓	
			Fark	,986	,973	,029	-,398	✓	
	Kontrol	Ön Test	Ön Test	,976	,824	-,132	-,674	✓	
			Son Test	,973	,754	-,109	,324	✓	
			Fark	,974	,784	,423	-,080	✓	
	SBFÖ	Uyak Eşleş.	Deney	Ön Test	,932	,110	-,435	-,752	✓
				Son Test	,316	,000	-3,220	9,124	-
				Fark	,914	,043	,787	,093	✓
Kontrol			Ön Test	,935	,139	-,212	-,532	✓	
			Son Test	,864	,004	-,872	-,204	✓	
			Fark	,847	,002	1,567	2,577	-	
Uyak Üretme		Deney	Ön Test	209	,00	4,899	24,000	✓	
			Son Test	,874	,006	-,447	-1,268	✓	
			Fark	,951	,290	-,439	-1,381	✓	
		Kontrol	Ön Test	,215	,000	4,796	23,000	-	
			Son Test	,324	,000	3,710	13,960	-	
			Fark	,215	,000	4,796	23,00	-	
Uyak Toplam		Deney	Ön Test	,968	,614	-,090	-,325	✓	
			Son Test	,855	,003	-1,125	,712	-	
			Fark	,969	,640	,154	-,359	✓	
	Kontrol	Ön Test	,954	,359	-,057	-,386	✓		
		Son Test	,876	,008	-,837	-,279	✓		
		Fark	,830	,001	1,299	1,483	-		
SBFÖ	Kelime Birleşme	Deney	Ön Test	,789	,000	-,052	-1,930	✓	
			Son Test	-	-	-	-	-	
			Fark	,789	,000	,052	-1,930	✓	
		Kontrol	Ön Test	,841	,002	-,674	-1,049	✓	
			Son Test	,536	,000	-1,709	1,171	-	
			Fark	,915	,051	1,519	1,618	-	
	Kelime Ayırma	Deney	Ön Test	,626	,000	1,503	,819	-	
			Son Test	,698	,000	-1,236	-,019	-	
			Fark	,839	,001	-,193	-1,668	✓	
		Kontrol	Ön Test	,711	,000	1,519	1,618	-	
			Son Test	,868	,006	,104	-1,529	✓	
			Fark	,905	,032	,203	-1,166	✓	
Kelime Toplam	Deney	Ön Test	,872	,006	,359	-1,220	✓		
		Son Test	,698	,000	-1,236	,019	-		
		Fark	,959	,421	,032	-,375	✓		
	Kontrol	Ön Test	,965	,578	,108	-,303	✓		
		Son Test	,846	,002	-,953	,325	✓		
		Fark	,982	,930	-,278	,282	✓		

Ölçek	Grup	Puan	S-W	p	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Varsayımı	
SBFÖ	Hece Birleştirme	Deney	Ön Test	,834	,001	-,490	-1,387	✓
			Son Test	,316	,000	-3,797	14,650	-
			Fark	,845	,002	,629	-1,018	✓
		Kontrol	Ön Test	,900	,025	-,154	-1,205	✓
			Son Test	,867	,006	-,564	-,930	✓
			Fark	,892	,018	,922	,530	✓
	Hece Ayırma	Deney	Ön Test	,960	,430	,000	,206	✓
			Son Test	,454	,00	-1,910	1,792	-
			Fark	,958	,398	,233	-,298	✓
		Kontrol	Ön Test	,931	,118	-,137	-,691	✓
			Son Test	,927	,096	-,510	-,355	✓
			Fark	,924	,082	-,068	-,098	✓
	Hece Toplam	Deney	Ön Test	,943	,187	-,130	-1,083	✓
			Son Test	,459	,00	-2,811	7,766	-
			Fark	,930	,099	,408	-,840	✓
Kontrol		Ön Test	,899	,024	-,434	-,917	✓	
		Son Test	,936	,149	-,190	-,846	✓	
		Fark	,953	,343	-,192	,032	✓	
SBFÖ	Ses Birleştirme/ Ayırma	Deney	Ön Test	,783	,000	,692	-1,008	✓
			Son Test	,693	,000	1,643	2,132	-
			Fark	,889	,012	-,621	-,560	✓
		Kontrol	Ön Test	,851	,000	,404	-,780	✓
			Son Test	,954	,349	,363	,247	✓
			Fark	,931	,114	,233	,489	✓
	Ses Atma	Deney	Ön Test	-	-	-	-	-
			Son Test	,758	,000	-1,067	-,081	-
			Fark	,758	,000	-1,067	-,081	-
		Kontrol	Ön Test	-	-	-	-	-
			Son Test	,542	,000	2,903	9,235	-
			Fark	,542	,000	2,903	9,235	-
	Ses Değiştirme	Deney	Ön Test	-	-	-	-	-
			Son Test	,871	,005	-,116	-1,545	✓
			Fark	,871	,005	-,116	-1,545	✓
Kontrol		Ön Test	-	-	-	-	-	
		Son Test	,308	,000	4,431	20,352	-	
		Fark	,308	,000	4,431	20,352	-	
Ses Birim Toplam	Deney	Ön Test	,773	,000	,694	-1,101	✓	
		Son Test	,844	,002	-,640	-1,175	✓	
		Fark	,881	,009	-,608	-1,088	✓	
	Kontrol	Ön Test	,851	,003	,404	-,780	✓	
		Son Test	,717	,000	2,520	7,784	-	
		Fark	,743	,000	2,497	8,000	-	

Ölçek	Grup	Puan	S-W	p	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Varsayımı		
FFÖ	Toplam	Deney	Ön Test	,956	,358	,195	-,716	✓	
			Son Test	,673	,000	-1,931	2,831	-	
			Fark	,970	,672	,212	-,701	✓	
	Kontrol	Deney	Ön Test	,966	,590	,179	-,179	✓	
			Son Test	,966	,598	-,293	,316	✓	
			Fark	,961	,475	,261	-,735	✓	
	FFÖ	Kelime	Deney	Ön Test	,622	,000	1,560	1,416	-
				Son Test	,480	,000	-2,115	3,180	-
				Fark	,764	,000	-,888	-,452	✓
Kontrol			Deney	Ön Test	,775	,000	2,318	1,067	-
				Son Test	,902	,028	,313	-1,040	✓
				Fark	,944	,220	-,707	6,250	-
Uyak		Deney	Ön Test	,938	,144	-,344	-,860	✓	
			Son Test	,382	,000	-3,146	9,281	-	
			Fark	,931	,102	,511	-,572	✓	
		Kontrol	Deney	Ön Test	,943	,204	-,119	-,561	✓
				Son Test	,952	,324	-,504	,415	✓
				Fark	,888	,014	,713	,291	✓
Hece		Deney	Ön Test	,873	,006	,657	-,424	✓	
			Son Test	,822	,001	-,781	-,027	✓	
			Fark	,930	,096	-,350	,534	✓	
		Kontrol	Deney	Ön Test	,940	,178	,029	-,390	✓
				Son Test	,915	,053	-,656	-,383	✓
				Fark	,887	,014	,066	-,919	✓
İlk Ses	Deney	Ön Test	,654	,000	2,000	2,000	-		
		Son Test	,617	,000	-1,474	,795	-		
		Fark	,793	,000	-,395	-1,196	✓		
	Kontrol	Deney	Ön Test	,582	,000	,911	-1,291	✓	
			Son Test	,956	,385	-,172	-,127	✓	
			Fark	,947	,254	-,517	,045	✓	
Son Ses	Deney	Ön Test	,642	,000	1,956	4,016	-		
		Son Test	,663	,000	-1,405	,678	-		
		Fark	,815	,001	-,595	-1,066	✓		
	Kontrol	Deney	Ön Test	,463	,000	1,843	1,522	-	
			Son Test	,960	,472	,142	-,727	✓	
			Fark	,960	,473	,324	-,297	✓	
İlkse-son ses Toplam	Deney	Ön Test	,711	,000	1,240	,370	-		
		Son Test	,689	,000	-1,532	1,090	-		
		Fark	,874	,006	-,335	-1,350	✓		
	Kontrol	Deney	Ön Test	,621	,000	1,288	-,009	-	
			Son Test	,968	,633	-,058	-,273	✓	
			Fark	,933	,128	-,113	-,010	✓	
YFDL	Toplam	Deney	Ön Test	,958	,399	-,388	-,633	✓	
			Son Test	,777	,000	-1,177	,198	-	
			Fark	,928	,090	,861	,354	✓	
		Kontrol	Deney	Ön Test	,961	,480	,004	-,262	✓
				Son Test	,929	,105	-1,008	2,339	-
				Fark	,964	,541	,064	-,926	✓
	Kitap Kavramları	Deney	Ön Test	,900	,022	-,946	,806	✓	
			Son Test	,697	,000	-1,654	2,016	-	
			Fark	,934	,121	,538	,790	✓	
Kontrol		Deney	Ön Test	,935	,138	-,544	-,367	✓	
			Son Test	,932	,119	-,833	,976	✓	
			Fark	,939	,175	-,655	1,325	✓	
Yazı Kavramları	Deney	Ön Test	,922	,063	,156	-1,237	✓		
		Son Test	,753	,000	-1,691	2,889	-		
		Fark	,905	,027	,389	-,889	✓		
	Kontrol	Deney	Ön Test	,933	,128	,426	-,749	✓	
			Son Test	,935	,138	-,564	,073	✓	
			Fark	,942	,202	,377	-,670	✓	

Ölçek	Grup	Puan	S-W	p	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Varsayımı		
PRKT	Toplam	Deney	Ön Test	,942	,179	-,552	,965	✓	
			Son Test	,920	,058	,025	-,103	✓	
			Fark	,953	,307	-,344	,212	✓	
		Kontrol	Ön Test	,924	,081	,093	-,445	✓	
			Son Test	,929	,106	,050	-,857	✓	
			Fark	,902	,028	-,908	,293	✓	
	TOYBÖ	Harf Okuma	Deney	Ön Test	,617	,000	2,166	4,225	-
				Son Test	,932	,109	-,177	-1,233	✓
				Fark	,961	,464	-,188	-,914	✓
Kontrol			Ön Test	,376	,000	4,233	18,961	-	
			Son Test	,958	,428	,338	,515	✓	
			Fark	,965	,581	,158	,511	✓	
Harf Yazma			Deney	Ön Test	,589	,000	2,725	8,312	-
				Son Test	,924	,071	-,029	-1,402	✓
				Fark	,945	,211	-,100	-1,037	✓
		Kontrol	Ön Test	,418	,000	3,269	10,425	-	
			Son Test	,957	,398	-,149	-,104	✓	
			Fark	,920	,065	1,019	2,462	-	
Harf Okuma+ Harf Yazma		Deney	Ön Test	,607	,000	2,398	6,000	-	
			Son Test	,922	,064	-,122	-1,285	✓	
			Fark	,953	,307	,048	-1,035	✓	
		Kontrol	Ön Test	,454	,000	2,958	8,084	-	
			Son Test	,976	,823	-,036	-,205	✓	
			Fark	,975	,814	-,391	,167	✓	
TOYBÖ	Kelime Okuma	Deney	Ön Test	,209	,000	4,899	24,000	-	
			Son Test	,894	,016	-,382	-1,333	✓	
			Fark	,889	,013	,412	-1,324	✓	
		Kontrol	Ön Test	-	-	-	-	-	
			Son Test	,797	,000	1,227	,985	-	
			Fark	,816	,001	-1,473	1,610	-	
		Kelime Yazma	Deney	Ön Test	,209	,000	4,899	24,000	-
				Son Test	,893	,015	,026	-1,549	✓
				Fark	,884	,010	,010	-1,579	✓
	Kontrol		Ön Test	,283	,000	4,428	20,183	-	
			Son Test	,859	,004	1,656	2,886	-	
			Fark	,707	,000	2,558	10,533	-	
	Kelime Okuma+ Kelime Yazma	Deney	Ön Test	,209	,000	4,899	24,000	-	
			Son Test	,901	,023	-,163	-1,464	✓	
			Fark	,893	,015	-,198	-1,474	✓	
		Kontrol	Ön Test	,283	,000	4,428	20,183	-	
			Son Test	,839	,002	1,507	2,176	-	
			Fark	,888	,014	-,295	3,060	-	

EK 6. Araştırma İzinleri



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297/605.01/641654
Konu: Araştırma İzni
(Arş.Gör. İclal GÖKKUŞ)

13/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 04/02/2014 Tarihli ve 74817733-605.01-293-412 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 11/01/2013 Tarihli ve 92255297-605-851 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi İclal GÖKKUŞ, "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Kazandırma ve Geliştirme Programının Hazırlanması ve Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan anaokulu ve ilkokulların öğrencileri ve öğretmenlerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, İlimiz Merkez İlçede bulunan anaokulu ve ilkokulların öğrencileri ve öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin ERBIYIK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
13/02/2014

Çetin ÖZDEMİR
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşağıda Açılır
13_02/2014

Lütfi KENDAL
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 182F-3659-39e4-ba61-e665 kodu ile yapılabilir.

Muhsin Yazıcıoğlu Biv. No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef
Tel : (0 346) 228 48 00 - 132



GAZİ GELECEKTİR...