

**SESLERİN RENKLİ DÜNYASI PROGRAMININ
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN
FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Nurbanu PARPUCU

Eskişehir, 2016

**SESLERİN RENKLİ DÜNYASI PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Nurbanu PARPUCU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Okulöncesi Öğretmenliği Programı

İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç Dr. Berrin DİNÇ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan, 2016

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1503E100 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurbanu PARPUCU'nun "Seslerin Renkli Dünyası Programının Okulöncesi Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi 19.04.2016 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr. Berrin DİNÇ

Üye : Yard.Doç.Dr. Özlem Melek ERBİL KAYA .

Üye : Yard.Doç.Dr. Döndü Neslihan BAY

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

SESLERİN RENKLİ DÜNYASI PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Nurbanu PARPUCU

Okulöncesi Öğretmenliği Programı İlköğretim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan, 2016

Danışman: Yard. Doç Dr. Berrin DİNÇ

Araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 60-72 aylık çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları arasından tesadüfi örnekleme yöntemi kullanarak belirlenmiştir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir anaokulundaki öğlenci bir 5 yaş sınıfı (60-72 aylık çocuklar) deney grubunu, aynı kurum içerisindeki sabahçı bir 5 yaş sınıfı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara verilecek programın etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki çocuklara EÇDFDÖ öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir programa dâhil olmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından Seslerin Renkli Dünyası Programı uygulanmıştır. Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinlik planları içeriği, fonolojik farkındalık becerilerini içeren sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve ses farkındalığı aşamalarını kapsamıştır ve etkinlikler her aşamanın zorluğuna dikkat edilerek hazırlanmıştır. Ardından bu aşamalara ait görevlere uygun etkinlikler yine basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Programda

yer alan etkinlikler hazırlanırken daha çok büyük grup etkinliklerine yer verilmekle birlikte, aynı zamanda küçük grup etkinliklerinden de yararlanılmıştır. Bazı etkinlikler uygulanırken çeşitli hikâye kitapları, nesne fotoğrafları ve gerçek materyaller kullanılmıştır. Etkinlikler seçilirken alanda görülen çalışma kâğıtlarının aksine çocukların daha aktif katılabileceği oyun temelli etkinliklerin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu programda, sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün birer saatlik oturumlar süresince belirlenen etkinlikler sırayla uygulanmıştır. Uygulamaların sonunda hem deney hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest- sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 2x2 karma ANOVA yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarından (iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma) alınan öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla, her bir alt boyut için 2x2 karma ANOVA yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre hem fonolojik farkındalık toplam puan hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk eğitimi, Fonolojik farkındalık, Erken okuryazarlık

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COLORFUL WORLDS OF SOUNDS PROGRAM ON PHONOLOGICAL AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN

Nurbanu PARPUCU

Preschool Education Program Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April, 2016

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Berrin DİNÇ

The aim of the current study is to investigate the effects of Colorful Worlds of Sounds Program on phonological awareness skills of preschool children. The research design is quasi-experimental pretest-posttest with control group. Study group was chosen from a preschool by random sampling among public preschools located in Eskisehir city center during the 2014-2015 education year of spring semester. In that preschool located in Eskisehir, one of the preschool classroom in which 5 years of age (60-72 months) children were enrolled was assigned experimental group and another classroom was assigned as control group.

There were 24 children in experimental group and 19 children in the control group. "General Demographic Form" and "The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP)" were used as measurement tools. PASECP used as pretest and posttests to assess the effects of the program. Children in the control group did not participate in any program. After the pretest was applied to children in the experimental and control groups, Colorful Worlds of Sounds Program was implemented to the experimental group children by the researcher. The activities of Colorful Worlds of Sounds Program included the components of phonological awareness which are word awareness, syllable awareness, rhyme awareness and phoneme awareness and activities were formed by giving attention to the difficulties of all these components. Also, the appropriate activities for the tasks belong to the components were assigned from simplest to the hardest one. In the program mostly big group activities were implemented but small group activities also were used. While implementing the program, various story books, photographs of objects and real materials were used.

Activities involving active play chance for children were tried to be included into the program instead of having work sheets. The program implemented throughout eight weeks, three days in a week and an hour in a day. At the end of the implementation, posttest was applied to the both experimental and control group. 2x2 mixed ANOVA was used to reveal whether there is a significant difference between the pretest and posttest of total phonological awareness scores of between groups or not. Moreover, 2x2 mixed ANOVA was used to compare pretest and posttest scores obtained from the subtests (deciding whether two words rhyme or not, identifying the beginning sounds of words, composing a new word from a given beginning sound, distinguishing/grouping words beginning with the same sound among words, telling a word by blending phonemes, separating a word into syllables, telling a word after deleting a word/syllable, identifying the letters). The results indicated that there was a significant difference between total phonological awareness scores of experimental and control groups and all subtests scores of the groups. Based on these results it can be said that Colorful Worlds of Sounds Program was effective to develop preschool children's phonological awareness skills.

Keywords: Preschool education, Early childhood education, Phonological awareness, Emergent literacy

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

19/04/2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Nurbanu PARPUCU

ÖNSÖZ

Tez çalışmam sürecinde bana pek çok açıdan destek olan, emek veren, değer veren kıymetli insanlara sahip olduğum için her zaman kendimi şanslı hissettim.

Öncelikle bu tezin ikinci mimarı, sevgili danışmanım Yard. Doç. Dr. Berrin Dinç'e süreç boyunca sağladığı destek, anlayış ve güzel iletişimi için teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Seçmiş olduğum konuyla beni ilk tanıştıran Boğaziçi Üniversitesi lisans yıllarımdan danışmanım ve hocam değerli Yard. Doç. Dr. Fatma Nalan Babür'e etkinliklerimi hazırlama ve uygulama sürecimde bir tuş kadar uzağımda olduğu, bana yol gösterdiği için teşekkürlerimi iletiyorum.

Yaptığım çalışmada benimle değerli görüşlerini paylaşan Doç. Dr. Serap Erdoğan'a, Doç. Dr. Alper Tolga Kumtepe'ye, Yard. Doç. Dr. Özlem Melek Erbil Kaya'ya, Yard. Doç. Dr. Neslihan Bay'a, değerli hocam Necmettin Koç'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Programımın isim annesi olan Yard. Doç. Dr. Arzu Arıkan'a çalışmam sürecinde sunduğu kolaylaştırıcı öneriler için ayrıca teşekkür ediyorum.

Çalışmamın gerçekleşmesinde emeği olan okul müdürüne ve diğer çalışanlarına, çalışma grubumdaki anaokulu öğretmenlerime, yıldız kadar parlak güzel çocuklara ve ailelerine de vermiş oldukları destek ve sağladıkları katkılar için teşekkürlerimi sunuyorum.

Bir üyesi olmaktan gurur ve mutluluk duyduğum Anadolu Üniversitesi'ne araştırmama sağladığı destek için teşekkür ederim.

Değerli oda arkadaşım, yol arkadaşım hocam Yard. Doç. Dr. Aslı Yıldırım'a ve her anlamda desteğini hep hissettiren Araş. Gör. Ümran Alan'a tecrübelerinden yararlanma fırsatı sundukları, bildiklerini benimle paylaştıkları, kurdukları akademik kardeşlik için minnettarım. Tabi ki siz canım arkadaşlarım Neşe Uğuz, Araş. Gör. Mediha Güner, Araş. Gör. İlayda Kimzan, Araş. Gör. Meltem Yıldırım ve Araş. Gör. Vakkas Yalçın sağladığınız manevi destek, motivasyon, dostluğunuz ve sizle biriktirdiğim güzel ve keyifli anılar için kalpten teşekkür ediyorum.

Son olarak bir parçası olmaktan her zaman gurur duyduğum, hayatımın anlamı olan sevgili ailem... Psikoloğum, yemek ustam, doktorum, sırdaşım, arkadaşım, yaşam koçum kısaca her şeyim annem Hürrem Parpucu'ya tüm eğitim hayatım sürecinde her bakımdan destek olduğu, her koşulda koşulsuz yanımda olduğu için en kalpten sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgili babam Hakan Parpucu'ya benim için hep en iyisini istediği ve yapmaya çalıştığı, hayatımdaki karar alma süreçlerimde tecrübeleri ile yol gösterdiği, manevi olarak hep güçlü olmamı sağladığı ve her zaman arkamda olduğu için en içten teşekkürlerimi iletiyorum. Hayatı beraber keşfetmeye başladığımız sevgili kardeşim Dr. Kübra Parpucu ve bu keşif sürecine sonradan dâhil olan canım kardeşim Alihan Parpucu vermiş olduğunuz destek için size çok çok teşekkür ederim.

Nurbanu PARPUCU

Eskişehir, 2016

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
ÖNSÖZ	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık.....	8
2.2. Erken Okuryazarlık Becerileri	9
2.2.1. Yazı farkındalığı.....	11
2.2.2. Sözcük bilgisi ve anlama.....	11
2.2.3. Alfabe ve harf bilgisi.....	12
2.2.4. Fonolojik farkındalık.....	13
2.3. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık	14

2.4. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık Becerisinin Aşamaları.....	16
2.4.1. Kafiye farkındalığı (rhyme awareness).....	18
2.4.2. Hece farkındalığı (syllable awareness)	19
2.4.3. İlk ses-uyak farkındalığı (onset-rime awareness).....	20
2.4.4. Sesbirim/Fonem farkındalığı (phoneme awareness)	21
2.5. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Kapsamı, Gelişimsel Sıra ve Görevlerin Zorluk Dereceleri	23
2.6. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalığın Desteklenmesi.....	27
2.7. Türkçe'nin Fonolojik Özellikleri.....	28
2.8. Fonolojik Farkındalık Programlarının Hazırlanmasında ve Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	29
2.9. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	34
2.9.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	34
2.9.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	38
3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Deseni	42
3.2. Evren ve Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Genel bilgi formu	46
3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ).....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği.....	48
3.5.1. Araştırmanın iç geçerliliği	48
3.5.2. Araştırmanın dış geçerliliği	49
3.6. Seslerin Renkli Dünyası Programının Oluşturulması	50
3.7. Seslerin Renkli Dünyası Programının Uygulanması.....	53
3.8. Verilerin Analizi.....	54

4. BULGULAR VE YORUM	56
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Fonolojik Farkındalık Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	56
4.2. Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	57
4.3. Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları Üzerindeki Etkisi.....	59
4.4. Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Alt Boyut Puanları Üzerindeki Etkisi	61
4.4.1. İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme.....	61
4.4.2. Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme.....	63
4.4.3. İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme.....	65
4.4.4. Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme.....	67
4.4.5. Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	69
4.4.6. Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	71
4.4.7. Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme.....	73
4.4.8. Harfleri tanıma	75
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	78
5.1. Sonuçlar.....	79
5.2. Tartışma.....	80
5.3. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	102
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Fonolojik Farkındalık Görevlerinin Zorluklarına Göre Uyarılma Rehberi.....	26
Tablo 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Özellikleri.....	44
Tablo 3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ailelerine Ait Özellikleri.....	45
Tablo 3.3.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Etkinlik Planları İçeriği.....	52
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.2.	Kontrol Grubunun Ön Test –Son Test Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Örneklemeleri için t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.3.	Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	59
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Fonolojik Farkındalık Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	60
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Grubunun İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	61
Tablo 4.6.	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.7.	Deney ve Kontrol Grubunun Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	63
Tablo 4.8.	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.9.	Deney ve Kontrol Grubunun İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	64

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test- Son Test İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grubunun Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	67
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubunun Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	69
Tablo 4.14. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4.15. Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	72
Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 4.17. Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	74
Tablo 4.18. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest - Sontest Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 4.19. Deney ve Kontrol Grubunun Harfleri Tanıma Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler.....	76
Tablo 4.20. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Harfleri Tanıma Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	77

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.	Fonolojik Farkındalığın Fonolojik İşlem Becerileri ve Metalinguistik İle Olan İlişkisi.....	16
Şekil 2.2.	Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Kapsamı ve Gelişimsel Sırası.....	24
Şekil 4.1.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları Üzerindeki Etkisi.....	61
Şekil 4.2.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	63
Şekil 4.3.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	65
Şekil 4.4.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	67
Şekil 4.5.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	69
Şekil 4.6.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	71
Şekil 4.7.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	73
Şekil 4.8.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanları Üzerindeki Etkisi.....	75
Şekil 4.9.	Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Harfleri Tanıma Puanları Üzerindeki Etkisi.....	77

1. GİRİŞ

Dil belirli bir bağlam içinde aynı kültürü paylaşan insanların birbirleri ile iletişim kurmak için oluşturdukları bir sistemdir. Belirli ve düzenli seslerden oluşan dil, çeşitli işaret ve semboller ile yazıya dökülmüştür. Dilin sembollerle ifade edilmesi ile birlikte iletişim için okuyabilmek ve yazabilmek önemli olmaya başlamıştır. Dünyanın çoğu kültüründe topluma tamamen uyum sağlayabilmek, katılabilmek ve her bireyin topluma katkıda bulunabilmesi için okuyabilmek ve yazabilmek gerekli olarak kabul edilir. (Bruce ve Spratt, 2008, s. 14). Diaz (2007, s. 32)'a göre okuryazarlık, okuyabilme ve yazabilme becerisinin ötesine geçerek değerlerin kuşaktan kuşağa ve ayrıca kültürden kültüre aktarılmasında bir araçtır. Okuryazarlık erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlayarak insanların amaçlarına ulaşabilmek, bilgilerini ve potansiyellerini genişletebilmek için hayat boyu süren bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (UNESCO, 2004, s. 12). Okuma-yazma ya da başka bir ifade ile bir metni anlayabilmek ve oluşturabilmek için çok sayıda bilgi ve becerinin aynı anda bir araya gelmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama ve bir metin oluşturabilme sürecinde, sözcük tanıma ile kelimeleri heceleyebilme becerisi çok önemlidir. Bu iki becerinin temelinde ise fonolojik farkındalık bilgisi yatmaktadır (Stahl ve Murray, 1994, s. 223).

Çocuklar günlük yaşamlarında dil ile sadece anlam düzeyinde uğraşır ve dilin yapısına dikkat etmezler. Fakat bir kelimenin sesleri ile soyut düzeyde uğraşmak okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturmaktadır. Çocukların sesleri ve hecelemeyi öğrenebilmeleri için sesleri fark etme, seslerle değişiklik yaparak üzerinde oynama ve harflerle daha fazla deneyim elde etmeleri gerekmektedir. Bunun sonunda da okuma yazma kazanılmaktadır. Okuma becerilerinin öğretilmesinde çocukların yaşadığı önemli sorunlardan biri, konuştukları dili sesbirimsel parçalara ayırmada zorluk yaşamalarıdır (Williams, 1987, s. 15). Bunun nedeni çocukların konuştukları dilin daha küçük parçalardan meydana geldiğinin farkında olamamalarıdır. Ayrıca, konuşma ve dinleme esnasında her bir ses (örneğin cam kelimesi için c/a/m şeklinde) ayrı sesler halinde söylenmez ve ayrı sesler olarak da duyulmaz. Bu şekilde seslerin tek tek çıkarılması yerine bir bütün olarak söylenmesi eşsöyleyiş olarak adlandırılır. Sesler birbiri üzerine gelerek eşsöyleyiş gerçekleştiği için konuşma ve dinleme kolayken, bu durum okuma ve yazmayı zorlaştırmaktadır (Lieberman ve Shankweiler, 1991, s. 15). Bu yüzden, okuma öncesi dönemde çocukların kelimelerdeki fonolojik yapıların farkında olmaması ve

bunların yazı ile olan ilişkilerini kavrayamamaları normal bir süreçtir. Bu eşsöyleyiş nedeniyle okuma yazmayı öğrenebilmek için çocukların öncelikle kelimeyi analiz ederek parçalara ayırması gerekmektedir. Bu bağlamda çocuklar dilin iletişim amacıyla kullanılmasına alışkın olmalarına rağmen, okuma yazma becerisi için dilin soyut bir şekilde dinlenmesi diğer bir ifade ile fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Gunning, 2000, s. 23).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların ilerideki okul yaşantılarında okuma performansını üç faktörün etkilediğini belirtilmektedir. Bunlar; ifade edici dil gelişimi, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849). Bu üç özellik erken okuma yazma becerilerini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar okuma yazma becerilerini elde edebilmek için bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile ilgili becerilerin yanında fonolojik farkındalık becerisinin de önemli olduğunu göstermektedir (Anthony ve Francis, 2005, s. 256; Burns, Roe ve Ross, 1992, s. 27; Chard ve Dickson, 1999, s. 263; Durgunoğlu ve Öney, 1999, s. 283; Goswami ve Bryant, 1990, s. 33; McGee ve Morrow, 2005, s. 22; Torgesen, Morgan ve Davis, 1992, s. 365; Wright, Stackhouse ve Wood, 2008, s. 157). Alanyazında farklı yöntemlerle ve farklı alfabetik dillerde yapılan çalışmalarda okuma-yazma gelişimi (literacy development) ile fonolojik /ses bilimsel farkındalık arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Chaney, 1992, s. 490; Dickinson ve Snow, 1987, s. 17; Justice ve Ezell, 2001, s. 125; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980, s. 169; Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 858). Bu nedenle alanyazında fonolojik farkındalık kavramının nasıl ortaya çıktığını açıklayabilmek için öncelikle sesbilgisel gelişim ve erken okuryazarlık kavramının nasıl geliştiğini incelemek gerekmektedir.

1.1. Sorun

Okuma yazma sürecini kolaylaştıran, destekleyen en önemli ön koşul becerilerden biri de fonolojik farkındalıktır. Erken çocukluk döneminde, fonolojik farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programa katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildiklerini gösteren çok sayıda araştırma vardır. Ayrıca, bu araştırmalar fonolojik farkındalık ve okuma başarısı arasındaki güçlü ilişkinin yalnızca okul öncesi dönemde değil okul hayatı boyunca da sürdüğünü göstermektedir (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002, s. 519; Chard ve Dickson, 1999, s. 267; Torgesen ve diğ., 1992, s. 368).

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde ise fonolojik farkındalık ile ilgili dil gelişimi alanında “Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığını gösterir.” kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanıma ait göstergeler; sözcüklerin başlangıç ve bitiş sesini söyleme, aynı sesle başlayan veya biten sözcük üretme, şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyleme ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında fonolojik farkındalıkla ilgili kazanım ve göstergeler bulunmasına karşın, bu beceri ile ilgili etkinliklere yeterince yer verilmediği ve bu becerinin nasıl verilmesi gerektiğine dair yeterince kaynak bulunmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Türkiye’de anne ve babaların okuma yazmaya hazırlık denildiğinde, bunu okuma yazma öğretimi olarak algıladıkları ve okuma yazmanın altyapısını oluşturan fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılmasındaki işlevin farkında olmadıkları gözlemlenmektedir. Hâlbuki boylamsal araştırmalar, çocuklara erken dil ve okuma yazma ile ilgili deneyimler sunmanın onların ileri yaşlardaki okuma yazma başarılarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Crone ve Whitehurst, 1999, s. 604; Oliver, Dale ve Plomin, 2005, s. 861; Purcell-Gates, 1996, s. 406).

Türkiye’deki erken çocukluk eğitimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, çalışılan alanlar arasında fonolojik farkındalık ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bayraktar, 2013; Erdoğan, 2009; Erkan Süel, 2011; Karaman, 2006; Yücel, 2009). Bu çalışmaların da daha çok ilköğretim birinci sınıf öğrencileri (Erkan Süel, 2011; Yücel, 2009) ve özel eğitim alanında yapıldığı görülmektedir. Anasınıfı çocukları ile yapılan çalışmalarda ise farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının (Karaman, 2006) ve hazırlanan okuma yazmaya hazırlık programı ile altı yaş çocukların yazı farkındalığı becerileri ile ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma becerilerinin incelendiği görülmüştür (Bayraktar, 2013). Bu sonuçlara bakıldığında, Türkiye’de henüz ilk okuma yazma eğitiminde okul öncesi deneyimlerinin geliştirilmesi yönünde yeterince çalışma yapılmadığı söylenebilir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan fonolojik farkındalık eğitim programının çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimine olan etkilerini ortaya çıkarmak önem kazanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Seslerin Renkli Dünyası Programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul başarısının en güçlü yordayıcısının zekâ, kelime bilgisi, dinlediğini anlama gibi bilişsel becerileri de geride bırakarak fonolojik farkındalık becerileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Adams, 1990, s. 15; Bradley ve Bryant, 1983, s. 15; Juel, 1988, s. 438; Wagner ve Torgesen, 1987, s. 192; Yopp, 1988, s. 696). İlkokula düşük fonolojik farkındalık ile başlayan çocuklar, kelimelerin sahip olduğu ses yapısının farkında olan ve kelimelerdeki seslerle değişiklik yapabilen çocuklara göre okumada daha düşük performans göstermektedirler (Adams, 1990, s. 17; Liberman ve Shankweiler, 1985, s. 10; Mann ve Brady, 1988, s. 811; Spector, 1995, s. 38; Stanovich, 1988, s. 155; Wagner, 1988, s. 262). Okul öncesi dönem ve ilkokul dönemlerinde fonolojik farkındalığın belirlenmesi ile ilgili olarak yapılan pek çok araştırma; bu becerilerin orta ya da güçlü seviyede bir okuma hızı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlayabilme için yordayıcı olduğunu göstermektedir (Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland, 1990, s. 429; Share, Jorm, MacLean ve Mathews, 1984, s. 1309; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984, s. 175; Wagner ve Torgesen, 1987, s. 192; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994, s. 73). Boylamsal araştırma sonuçlarına dayanarak

fonolojik farkındalığın ilk yıllarda ölçülmesinin önemli olduğu söylenilebilir. Yapılan bir araştırmada anasınıfı çocuklarının fonolojik işlemsel becerilerindeki bireysel farklılıkların ikinci sınıfa kadar aynı kaldığı görülmüştür (Torgesen ve diğ., 1994, s. 274). Ayrıca bu farklılığın sabit kalmasının ilerleyen yıllarda fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi açısından sorun olabileceği belirtilmektedir. Çünkü tüm becerilerde olduğu gibi erken edinilen becerilerin geliştirilmesi sonradan kazanılmasından daha kolay ve uzun vadedeki etkisi daha kalıcıdır. Bu nedenle çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde ölçülmesi ve değerlendirilmesi okuma güçlüğü çekebilecek çocukların belirlenmesinde ve bununla ilgili gerekli önlemlerin alınmasında oldukça önemlidir.

Erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalar, fonolojik farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programa katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildikleri göstermektedir. Ayrıca, fonolojik farkındalık ve okuma başarısı arasındaki güçlü ilişkinin yalnızca okul öncesi dönemde değil okul hayatı boyunca da sürdüğü görülmektedir (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002, s. 519; Chard ve Dickson, 1999, s. 267; Torgesen ve diğ., 1992, s. 368).

Bütün bu araştırmalar sonucunda okul öncesi dönemde çocukların fonolojik farkındalık becerilerini kazanmasının ileriki yıllardaki okuma yazma başarısını ve dolayısıyla uzun vadede okul başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık becerilerinin aile, öğretmen ya da çocuklara doğrudan uygulanan eğitim programları ile geliştirilebileceği söylenebilir.

Dünyadaki yazı sistemleri incelendiğinde üç temel yazı sisteminin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunlar resme dayalı (pictographic), hecelere dayalı (syllabary) ve alfabetik kodlama ilkesine dayalı yazı sistemleridir. Çince gibi resme dayalı yazı sistemlerinde okumayı öğrenebilmek için sesbirimlerini ayırmaya ya da birleştirmeye gerek yoktur. Her bir sembol bir kelimeyi ifade eder. Japonca gibi hecelere dayalı yazı sistemlerinde ise her bir sembol bir heceyi temsil eder ve bu hecelere ait semboller bir araya gelerek sözcüğü oluşturur. Bu nedenle bu sistemde hece farkındalığı oldukça önemlidir. Alfabetik kodlamaya dayalı yazı sistemlerinde ise her bir sesbirimi bir sembol ile ifade edilir. Diğer sistemlerde sözcüğü ya da heceyi ifade eden semboller akılda tutulurken, bu yazı sisteminde sesbirimlerini ifade eden semboller

hafızada tutulur. Türkçe de alfabetik kodlama ilkesine dayalı bir dildir. Bu yazı sistemine dayalı bir yazıyı okumak için fonolojik farkındalık becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe'nin yapısı gereği erken yaşlarda fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılması önemlidir.

Türkiye'de ilkokula başlayan çocuklar 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren Cümle Yöntemi yerine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenmeye başlamışlardır. Bu yöntem ile ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanır. Anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde önce sesler verilir ve ardından heceler ve hecelerden de kelimelerin oluşturulması istenir. Bu bağlamda ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde desteklenen ve geliştirilen fonolojik farkındalık becerisi okuma yazmanın edinilmesinde bir temel olacaktır.

Ülkemizde alanyazında okul öncesi dönem çocuklarında fonolojik farkındalığa yönelik araştırmaların, yüksek lisans ve doktora tezlerinin az ve sınırlı olması daha çok sayıda ve geniş kapsamlı araştırmaların yapılma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklara uygulanacak program ile bu çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin artırılmasıdır. Yapılacak bu çalışma ile alanyazında bulunan ilgili boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan elde edilecek sonuçlar araştırmacılara, ailelere ve öğretmenlere önemli çıkarımlar sağlayacaktır. Böylelikle Türkiye'de okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık kavramına dikkat çekilecek ve var olan yanlış algının değişebilmesi ve öneminin anlaşılması için bir fırsat oluşturacaktır. Ayrıca, yurtdışında fonolojik farkındalık ile ilgili çeşitli programlar bulunmasına karşın, bu programların Türkçe'nin kendine özgü dil yapısı nedeniyle ülkemizde uygulanması söz konusu değildir. Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek Türkçenin dil yapısı dikkate alınarak tamamen fonolojik farkındalık becerileri üzerine odaklanan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu çalışmanın yurtdışındaki alanyazında kullanılan dillerden farklı bir dilde yapılacak olması, farklı bir dil üzerinde fonolojik farkındalık eğitiminin etkililiğini ortaya çıkartacak olması açısından katkı sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda sunulmuştur:

1. Örnekleme yer alan çocukların, sınıf öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda normal zihinsel gelişime sahip oldukları, genel sağlık durumlarında herhangi bir sorun olmadığı, doğuştan ya da sonradan oluşan işitme bozukluklarının ve işitme kayıplarının bulunmadığı varsayılmıştır.

2. Kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin fonolojik farkındalık becerilerini ölçtüğü varsayılmıştır.

3. Örnekleme yer alan çocukların araştırmada kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin uygulaması sırasında ısınma, aydınlanma ve benzeri çevre koşullarında etkilenmedikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı ikinci yarısında Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarına devam eden normal gelişim gösteren, daha önce herhangi bir fonolojik farkındalık eğitim programına katılmayan 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.

Örnekleme yer alan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin tespit edilmesi, araştırmanın öntest ve sontest aşamalarında kullanılan Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeğinin uygulaması sırasında alınan cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Fonolojik farkındalık: Fonolojik farkındalık kavramı bir dilin alt birimlerini oluşturan kelime, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunlarla değişiklik yapabilme olarak tanımlanabilir (Guidry, 2003, s. 1).

Erken okuryazarlık: Erken okuryazarlık geleneksel okuma ve yazma için gelişimsel olarak öncü kabul edilen çeşitli bilgi, beceri ve tutumları (Sulzby, 1989, s. 83; Sulzby ve Teale, 1991, s. 727; Teale ve Sulzby, 1986, s. 3) ve bu gelişimleri destekleyen çevreleri (Lonigan, 1994, s. 303; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caufield, 1988, s. 553) içermektedir.

Erken çocukluk dönemi: Çocukların 0-8 yaşları arasında bulunduğu dönemdir (Rathus, 2008, s. 13).

Okul öncesi dönem: Çocukların 36-72 ayları arasında bulunduğu dönemdir (Rathus, 2008, s. 13).

2. ALANYAZIN

Fonolojik farkındalık erken okuryazarlık becerilerinden biridir. Bu nedenle, bu bölümde öncelikle erken okuryazarlık kavramı ve becerilerine ver verilip daha sonra okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık becerileri ve gelişimi detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık, çocukların dil gelişimleri ve farklı öğrenme teorileri ile açıklanmaktadır. 18. ve 19. yüzyıllarda Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Friedrich Frobel erken okuryazarlık kavramının gelişmesine önderlik etmiştir ve 18. yüzyılda çocukların kendi kendilerine öğrenme potansiyellerinin olduğu görüşü ortaya atılmıştır. 20. yüzyılla birlikte çeşitli farklı görüşler de ortaya konulmuştur. John Dewey çocukların içsel öğrenme potansiyelleri görüşünü geliştirerek, çocukların en iyi yaparak öğrendiklerini belirtmiştir (Morrow, 2004, s. 11). Bu görüşler çocukların okuma yazmayı henüz öğretilmeden fark edebildikleri düşüncesini desteklerken, Jean Piaget'nin çocukların bilişsel gelişimi ile ilgili görüşleri erken çocuklukta erken okuryazarlık araştırmalarının hızını kesmiştir (Berk, 2004, s. 330). Bunun nedeni, Piaget'nin kuramına göre çocukların erken okuryazarlığı belirli bir bilişsel seviyeye ulaştıktan sonra elde edebileceği düşüncesinin yaygınlaşması olabilir. Lev Vygotsky de okuryazarlığın anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, çocukların okuryazarlık gelişimlerinde ailelerin ve çevresel faktörlerin öneminin altını çizmektedir (Berk, 2004, s. 332).

1920'lere kadar okuryazarlık gelişimi ile ilgili tek bakış açısı, okumaya hazırlık yaklaşımına dayanmaktaydı. Bu yaklaşımda, çocukların bilişsel olarak uygun oldukları düşünülen altı buçuk yaşına ulaşmadan önce okuma süreçlerini anlayamayacağı görüşü mevcuttu (Soderman, Gregory ve McCarty, 2005, s. 15). Bu nedenle, erken çocukluk yıllarında okuryazarlıkla ilgili herhangi bir becerinin desteklenilmesi söz konusu olmadığı için bu becerilerin öğretilmesi ilkokulun birinci sınıfına kadar ertelenmekteydi (Morrow, 2004, s. 17).

Daha sonraki yıllarda okul öncesi yaşlardaki çocukların okuryazarlıkla ilgili davranışları araştırılmış olsa da (Durkin, 1966), özellikle Clay'in (1966) yaptığı doktora çalışması ile erken çocukluk eğitiminde "erken okuryazarlık (emergent literacy)" kavramı ortaya çıkmıştır ve erken okuryazarlık yeni bir araştırma alanı olmuştur (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849).

Teale ve Sulzby'nin 1986'da okuma-yazmaya ilişkin yazmış oldukları kitap ile erken okuryazarlık terimi ve araştırma alanı genişleyerek çoklu bakış açıları ve yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma alanı haline gelmiştir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 849). Sulzby ve Teale (1991, s. 729), çocukların okuryazarlıkla ilgili kavramları kendilerinin okuma, yazma ve anlam çıkarma çabalarının yanı sıra, erken dönemlerindeki deneyimlerinden, okuyanlar ve yazanlarla sahip oldukları etkileşimler sonucunda şekillendirdiklerini belirtmektedir.

Erken okuryazarlık; çocukların okula başlamasıyla birden elde edilen ya da hiç elde edilmeyen bir olgu olmaktan çok, çocukluk yıllarından itibaren gelişimsel süreç içinde kazanılan okuryazarlık anlamında kullanılmaktadır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 850). Bu kavramsallaştırma erken okuryazarlığı, okuma edinimi ile ilgili diğer bakış açılarından ayırarak okuma ve okuma öncesi arasındaki herhangi bir sınır olmaması gerektiğini önermektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 851). Okumaya hazırlık yaklaşımı gibi hala pek çok eğitim alanında baskın olan bakış açılarında, çocukların okuma öncesi davranışları ile eğitim ortamlarında öğretilen gerçek okuma arasında bir sınır vardır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 851). Erken okuryazarlık bakış açısında ise, okul öncesi dönemde okuryazarlıkla ilgili davranışlar ve edinimler okuryazarlığın meşru ve önemli bir parçasıdır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 853). Bu bakış açısında resmi bir öğretim olmadan erken okuryazarlık becerileri gelişmeye başlar. Bu beceriler erken çocukluk döneminden itibaren içinde bulunulan sosyal bağlamda okuma, yazma ve sözel dilin etkileşimleri ile kazanılır (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 860).

2.2. Erken Okuryazarlık Becerileri

Erken okuryazarlık; geleneksel okuma-yazma için gelişimsel olarak öncü kabul edilen çeşitli bilgi, beceri ve tutumları (Sulzby, 1989, s. 83; Sulzby ve Teale, 1991, s. 728; Teale ve Sulzby, 1986, s. 17) ve bu gelişimleri destekleyen çevreleri (Lonigan,

1994, s. 303; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caufield, 1988, s. 552) içermektedir. Whitehurst ve Lonigan (1998, s. 850)' a göre erken okuryazarlığı ortaya çıkaran ögeler “dıştan içe aşamalar ” ve “içten dışa aşamalar ” olmak üzere çeşitli becerileri içerir.

Dıştan içe aşamalar; dil, hikâye, yazının düzeni ve erken okumadır. Dil, dille ilgili anlamsal, biçimsel ve kavramsal bilgileri içerir. Hikâye ise, hikâyeyi anlama ve hikâye üretebilme becerisini içerir. Yazının düzeni, standart yazı formatını bilmesidir (soldan sağa, önden geriye doğru yönelimler). Erken okuma ise, okuyormuş gibi davranmayı ve bu çevredeki basılı yazıların okunmasını içerir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 852).

İçten dışa aşamalar ise yazı birimi bilgisi, fonolojik farkındalık, biçimsel farkındalık, ses-yazı birimi eşleştirebilme ve erken yazmadır. Yazı birimi bilgisi, harf isimlerini bilmeyi içerir. Fonolojik farkındalık; kafiyeyi keşfetme, hecelerle oynama, bireysel sesbirimlerini ekleme ve çıkarmayı kapsar. Biçimsel farkındalık ise, cümledeki dilbilgisi hatalarını fark edilme ve düzenleyebilmektir. Ses-yazı birimi eşleşmesi, harf-ses bilgisi ile kelimeleri hecelerine ayırarak yazım denetimi yapabilmektir. Erken yazma ise, fonetik yazımı içermektedir. Bunlar dışında, fonolojik hafıza, hızlı isimlendirebilme ve yazı motivasyonunun çocukların erken okuryazarlık becerisini etkilediği belirtilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 853). Fonolojik hafıza, ses bilgisel olarak kodlanan sayılar ve cümleler gibi bilgilerin kısa süreli hafızada tutulabilmesidir. Hızlı isimlendirebilme bir listede seri halinde bulunan harfleri, sesleri ya da renkleri hızlı bir şekilde isimlendirebilmedir. Yazı motivasyonu ise çocuğun okuma-yazmaya olan ilgisi, erken okuryazarlıkla ilgili aktivitelerle vakit geçirmek ve kitap okunması için ne kadar istekli olduğudur.

Okuma yazma sürecinde içten dışa olarak aktarılan beceriler daha ön plandadır. (Whitehurst ve Lonigan, 1998, s. 854). Dıştan içe beceriler ise okuma yazma öğreniminden sonra özellikle anlama üzerinde etkilidir (Lonigan, 2004, s. 305). Bu noktada okuma yazma için gerekli içten dışa erken okuryazarlık becerileri yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve anlama, alfabe ve harf bilgisi ve fonolojik farkındalıktır.

2.2.1. Yazı farkındalığı

Okuma yazma becerilerinin kazanılması için gerekli becerilerden bir tanesi de yazı farkındalığıdır (Adams, 1990, s. 19; Badian, 2001, s. 190; Stuart, 1995, s. 291). İlerideki okuma başarısı için temel oluşturan bu farkındalık çoğu çocuk tarafından okul öncesi dönemde edinilir. Pek çok araştırma yazı farkındalığının ilerideki okuma başarısını etkilediğini göstermektedir (Badian, 2001, s. 190; Clay, 1993, s. 19; Stuart, 1995, s. 287; Scarborough, 1998, s. 77; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2006, s. 27).

Yazı farkındalığı çocukların etraflarındaki yazının varlığının ve kullanımının farkında olmaları olarak tanımlanmaktadır (Machado, 2014, s. 463). Yazı farkındalığı çocuğun sözlü dilin yazıya dönüşebileceğini fark etmesi, yazının sembollerden oluştuğunu, kitabın nasıl tutulması gerektiğini bilmesini, kitabın sayfalarının nasıl çevrileceğinin farkına varmasını, okumaya nereden başlanacağını fark etmesini kapsamaktadır (Clay, 2000, s. 75; Machado, 2014, s. 464; Justice ve Pullen, 2003, s. 105; Justice, Skibbe, Canning ve Lankford, 2005, s. 230). Yazı farkındalığı çocukların çevresel yazıyı fark etmeleri ile başlar. Örneğin bir oyuncak markasının yazısını görür görmez tanır ve bunu doğru bir şekilde adlandırır. Böylelikle çocuk zaman içerisinde sözlü dil ile yazı dil arasındaki bağlantının farkına varır. Yazı farkındalığı gelişen çocukların okumayı edinebilmesi için çeşitli noktaları bilmesi gerekir. Bunlar sayfaların soldan sağa okunduğunu, metinlerin sayfanın üstünden altına doğru takip edildiğini, bir metin okunurken metnin diğer sayfada da devam ettiğini ve bir grup harf arasında bırakılan boşlukların konuşulan kelimelerin sınırları olduğunu bilmedir (Clay, 1993, s. 17; Justice ve Ezell, 2001, s. 127). Okul öncesi çocukların yazı farkındalığını geliştirmek için çocuk-yetişkin etkileşimli hikâye kitabı okuma etkinlikleri ve yazı bakımından zengin uyanların olduğu oyunların oynanması önerilmektedir (Justice ve Ezell, 2001, s. 129; Roskos ve Neuman, 1990, s. 220; Justice ve Pullen, 2003, s. 107).

2.2.2. Sözcük bilgisi ve anlama

Sözcük bilgisi ve anlama çocukların erken okuryazarlık gelişiminde gerekli temel becerilerden biridir. Sözcük bilgisi; dinlendiğinde, okuduğunda ya da yazıldığında anlaşılabilir sözcüklerin tamamını içerir. Okuduğunu anlama ise dinlenen ya da okunan bir metinden anlam çıkarılması olarak tanımlanabilir. Çocukların sözcük edinimi alıcı ve ifade edici dil gelişimleri ile paralel olarak gelişir. Hikâye gibi çeşitli paragraflardan

oluşan metinlerin anlaşılabilmesi için çocukların paragraflara göre daha küçük yapılar olan sözcükleri anlaması gerekmektedir (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Bu nedenle sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri birbiri ile ilişkilidir.

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki çeşitli araştırmalar tarafından ortaya çıkarılmaktadır (Davis, 1944, s. 185; Hafner, Weaver ve Powell, 1970, s. 281; Spearritt, 1972, s. 92; Stanovich ve Cunningham, 1992, s. 51). Ayrıca bu çalışmalar sözcük bilgisinin bağlam içinden çıkarım yapma, akıl yürütme, metnin yapısını anlamayı etkilediğini de göstermektedir. Anasınıfından ilerideki sınıf düzeylerine doğru gidildikçe kelime bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin daha da güçlendiği görülmektedir (Snow, 2002, s. 17). Bu sonuçtan erken dönemde edinilen sözcük bilgisinin ilerideki okul hayatında önemli olduğu çıkarımına varılabilir. Ayrıca sözcük bilgisi yeterince gelişmemiş çocukların okuduğunu anlamayacağı ve okumaktan kaçınabileceği belirtilmektedir (Stanovich, 1992, s. 307). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların sözcük bilgilerinin genişletilmesi ilerideki okuma başarısına yönelik katkı sağlayacaktır. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için hikâye okuma ve hikâye hakkında karşılıklı konuşma, yeni sözcük ve kavram öğretme ile ilgili çalışmaların yapılması gerekmektedir.

2.2.3. Alfabe ve harf bilgisi

Alfabe ve harf bilgisi, okuma başarısı için belirleyici becerilerden biri olarak görülmektedir (Hammill, 2004, s. 453; National Early Literacy Panel, 2009; Scarborough, 1998, s. 80; Schatschneider ve diğ., 2004, s. 270). Alfabe ve harf bilgisi gelişmiş olan çocukların daha iyi okuma becerileri gösterdiği, düşük alfabe ve harf bilgisine sahip olan çocukların ise okuma güçlüğü çektikleri bulunmuştur (O'Connor ve Jenkins, 1999, s. 159; Snowling ve diğ., 2003, s. 360; Torppa ve diğ., 2006, s. 1130). Alfabe bilgisi sözcüklerin harflerden oluştuğunu bilmek olarak tanımlanırken; harf bilgisi ise her harfin bir sesle eşleştiğinin farkına varma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Bennett-Armistead ve diğ., 2005, s. 17).

Okul öncesi dönemde çocuklar alfabe ve harf bilgisini edinmeye başlarlar. Bunun için öncelikle çocuklar harflerin çevrelerindeki diğer şekil ve resimlerden farklı olduğunu ve bu harflerin kendilerine özgü isimleri olduğunu fark ederler (Strickland ve Schickedanz, 2004, s. 34). Harf bilgisi gelişen okul öncesi dönem çocukları alfabe

bulunan büyük ve küçük harfleri tanıyabilir. Çocuklar bu süreç içinde isimlerindeki küçük harfleri ayırt edebilir. Yazılı materyallerde bildikleri harfleri gösterebilirler. Harf-ses bağlantısını kurarak, harflerin sesleri ile şeklini ilişkilendirirler. Sık karşılaştıkları sözcükleri metin içinde ayırt edebilirler. Sözcüklerin ilk harflerini ayırt ederek ses atma becerisi gösterebilirler (Morrow, 2007, s. 48).

2.2.4. Fonolojik farkındalık

Fonolojik farkındalığın anasınıfı ve okul çağı çocuklarına öğretilip öğretilmeyeceği ilk olarak 1970’lerde tartışma konusu olmuştur (Elkonin, 1973, s. 551). Alanyazındaki “fonolojik/ses bilimsel farkındalık” terimi ile ilgili araştırmalar erken okuryazarlık kavramı ile paralellik göstererek 1970’lerin sonları ile 1980’lerin başında yapılmaya başlanmıştır. İlk başlarda işitme engellilerin eğitiminde kullanılmaya başlayan fonolojik farkındalık becerileri 1980’lerde alanyazına girmiştir (Bradley ve Bryant, 1983). İlk yıllarda fonolojik farkındalık bir bireyin konuşulan dilin ses yapısı ya da ses bilimsel yapısının farkında olması olarak tanımlanmıştır (Bradley ve Bryant, 1983, s. 32; Leong ve Sheh, 1982, s. 150; Rozin ve Gleitman, 1977, akt. Gillon, 2007, s. 2; Tunmer ve Fletcher, 1981, s. 174; Zifcak, 1981, s. 119).

1980’lerden önce fonolojik farkındalık terimi “konuşulan kelimelerin fonetik analizi” (Bruce, 1964, s. 159) ve fonolojik seviyede “dilbilimsel farkındalık (Mattingly, 1972, akt. Gillon, 2007, s. 2) olarak da adlandırılmıştır. Fonolojik farkındalık becerisini heceleme becerisi ile ilişkilendirmiş ve heceleme/yazım bozukluğu olan kişilerin fonolojik farkındalık becerilerinin de zayıf olduğunu ortaya konmuştur (Marcel, 1980, akt. Gillon, 2007, s. 2). Bu yıllarda fonolojik farkındalık okuma süreci ile bağlantılı görülmüştür. Çünkü alanyazında yapılan ilk araştırmalar, bir kelimenin ses yapısını anlamının çocukların yazılı bir kelimeyi kodlarına ayırmasında yardımcı olduğunu göstermektedir (Calfee, Lindamood ve Lindamood, 1973, s. 294; Fox ve Routh, 1975, s. 331; Goswami ve Bryant, 1990, s. 24; Liberman, 1971, s. 73; Liberman ve diğ., 1974, s. 203).

1990’larda ise fonolojik farkındalığın okuma, imla, yazım ve heceleme için önemli olduğunu gösteren araştırmalar hız kazanmıştır. Bu nedenle fonolojik farkındalık terimi bilimsel alanyazında eğitim, konuşma ve dil bozuklukları, psikolojik klinik uygulamalar gibi çeşitli alanlarda da incelenerek çalışma alanı genişlemeye

başlamıştır (Gillon, 2007, s. 2). Görüldüğü gibi, çocukların ilerleyen dönemlerde okuma başarısını fonolojik farkındalık becerileri oldukça etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerilerinden biri olan fonolojik farkındalığın kazanımında okul öncesi dönemde çocuğun karşılaştığı uyarıcılar ve yaşantılar önemlidir. Bu yüzden, okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık gelişimi, kazanılan beceriler ve aşamaları ayrıntılı olarak gözden geçirmek yerinde olacaktır.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık teriminin alanyazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık bir sözcüğü meydana getiren sesbirimlerinin farkında olmaktır (Goswami ve Bryant, 1990, s. 37). Chard ve Dickson (1999, s. 261) ise, konuşma dilinin farklı yollarla daha küçük bileşenlerine ayrıldığını bilme ve bu sesbirimleri üzerinde değişiklikler yapabilme becerisini fonolojik farkındalık olarak açıklamıştır. Fonolojik farkındalık kavramı bir dilin alt birimlerini oluşturan kelime, hece ve sesbirim/fonem farkındalığı edinebilme ve bunlarda değişiklik yapabilme olarak tanımlanabilir (Guidry, 2003, s. 1). Araştırmalar incelendiğinde fonolojik farkındalık kavramının işlemsel tanımının oldukça farklı yapıldığı ve bu tanım içinde fonolojik farkındalığa ait farklı görevlerin yer aldığı görülmektedir (Lonigan, Burges, Anthony ve Barker, 1998, s. 295). Allor (2002, s. 48)'a göre fonolojik farkındalık; cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de seslerden oluştuğunu bilmektir. Bu noktada Denton, Hasbrouck, Weaver ve Riccio (2000, s. 336), bu tanımı yaparken sözcükleri hecelerine ve heceleri de seslerine ayırma becerilerinin yanında konuşma dilindeki birimlerle ilgili zihinsel işlemler yürütebilme yeteneğine de vurgu yapmaktadır. Anthony ve Francis (2005, s. 256) ise, sözcüğü meydana getiren sesleri tanıma, ayırma ve manipüle etme becerisine ek olarak ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme becerisinin de fonolojik farkındalık bilgisi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda fonolojik farkındalık harf ile sesler arasındaki bağlantıyı anlamayı sağlayan temel bir sözlü dil becerisidir (Torgesen ve Wagner, 1998, s. 220). Çünkü erken çocukluk döneminde okumayı öğrenmeden önce fonetik ipuçları görsel ipuçlarından daha anlamlıdır (Bowman ve Treiman, 2004, s. 295).

Bütün bu tanımlar ışığında fonolojik farkındalık; bir kelimeyi oluşturan sesbirimlerinin farkında olma, sesleri tanıma ve sesler üzerinde değişiklikler yapma becerileri ile bu becerileri gerçekleştirebilmek için gereken bir dilin sesleri üzerinde

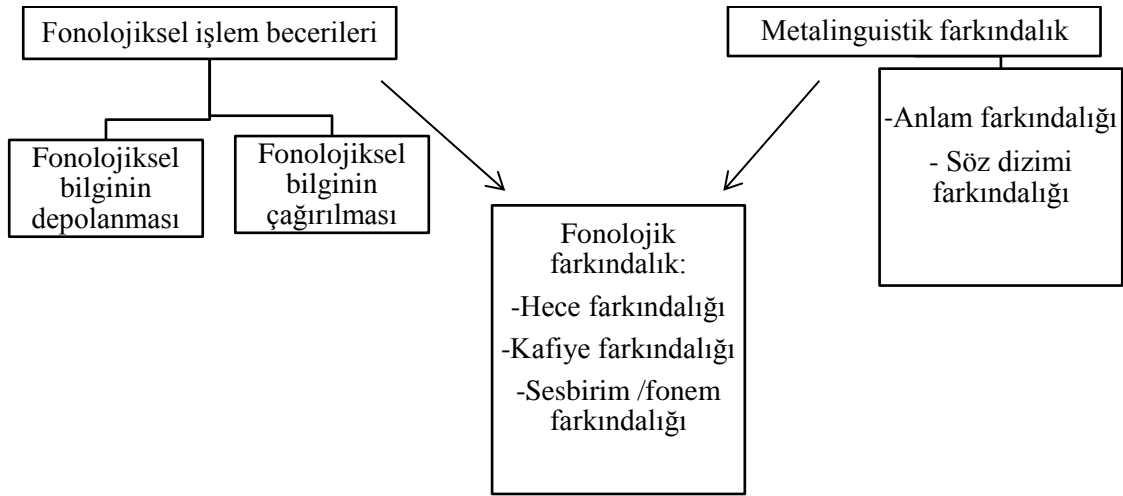
düşünme, tanıma, ayırt etme, dikkat etme ve keşfetme gibi zihinsel işlemleri de içermektedir. Bu çalışmada fonolojik farkındalık, sözel dilin küçük sesbirimlerine bölünebileceğın farkında olma ve bu sesbirimleri üzerinde değişiklik yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Chard ve Dickson, 1999, s. 261).

Fonolojik farkındalığın oluşabilmesi, bazı fonolojik işlem becerilerini (phonological processing abilities) gerektirir. Fonolojik işlem becerileri, konuşma ve yazılı dili kullanırken gerekli olan fonolojik bilgilerdir (Torgesen ve Wagner, 1998, s. 223). Fonolojik işlem becerileri fonolojik farkındalığı içerirken, kısa süreli hafızaya fonolojik bilgiyi kodlama ve uzun süreli hafızadan fonolojik beceriyi getirme konusunda farklılaşır. McBride-Chang (1995, s. 181), kişinin fonolojik farkındalık becerilerini yerine getirebilmesi için öncelikle söylenileni anlaması ve sonra uyarıcıyı bir müddet kısa süreli hafızada tutarak hatırlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamalardan sonra sözcüğün bileşenleri elde edilir. Bu nedenle fonolojik kodlama ve hafıza önemlidir. Fonolojik kodlama, kişilere bir sayı serisi sunularak sayıların hatırlanılmasını içeren sayı dizisi testleri ile ölçülebilir. Buna ek olarak, cümle tekrarlama görevleri de hafızadaki fonolojik kodlamanın yeterliliğini ölçmek için kullanılır (Gillon, 2007, s. 9). Ayrıca bir harfi ya da bir hayvanı olabildiğince hızlı isimlendirme gibi testler ise fonolojik bilginin çağırılma yeterliliğini ölçmek için kullanılır. Bu nedenle fonolojik farkındalık genel fonolojik işlem becerilerinin alt başlığı olarak düşünülebilir.

Fonolojik farkındalık terimi alanyazında aynı kavramı niteleyen farklı sözcükler ile de ifade edilmektedir. Fonolojik farkındalık, fonolojik duyarlılık ve sesbilgisel farkındalık birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Fonolojik farkındalık ile birlikte anılan ve karıştırılan bazı kavramlar bulunmaktadır. Bunlar fonoloji ve metafonolojik/metalinguistik farkındalıktır. Fonoloji, temel olarak bir dilin alfabe bilgisini ve o dilin yazı yapısının sözel dildeki karşılığı olarak tanımlanır. Metalinguistik /metafonolojik farkındalık ise, fonolojik farkındalığı içine alan ve fonolojik yapıların analiz edilmesi ile dilin soyut kısımlarının anlaşılmasını açıklar (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2001, s. 14). Fonolojik farkındalık, metalinguistik farkındalığın altındaki kategorilerden biridir. Genel anlamda metalinguistik farkındalık dil üzerinde düşünme ve yansıtma becerilerini kapsar (Gillon, 2007, s. 10). Bir başka ifade ile metalinguistik farkındalık dilin yapısal özelliklerinin farkında olunmasını içermektedir. Metalinguistik farkındalık, fonolojik farkındalığın yanında bir dilin bileşenlerini oluşturan diğer farkındalıkları da içermektedir. Bunlar anlam farkındalığı,

kullanım (pragmatik) farkındalığı, şekilsel farkındalık ve söz dizimi farkındalığıdır. Fonolojik farkındalık bu diğer farkındalıklar arasından okuma ve yazma ile olan ilişkisi nedeniyle daha da ön plana çıkmaktadır. Fakat diğer farkındalık türleri de okuma yazmaya ilişkin çözümlene ve birleştirme süreçleri kazanıldıktan sonra dilin öğrenilmesi açısından önem kazanmaktadır (Gillon, 2007, s.10).

Şekil 2.1.'de fonolojik farkındalığın fonolojik işlem becerileri ve metalinguistik ile olan ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 2.1. *Fonolojik Farkındalığın Fonolojik İşlem Becerileri ve Metalinguistik İle Olan İlişkisi*

Kaynak: Gillon, (2007), s.10.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık Becerisinin Aşamaları

Fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi her bir çocukta çeşitli etkenler nedeniyle farklı olabilir. Fonolojik farkındalık büyük çoğunlukla genlerden etkilendiği gibi çocukla paylaşılan ortam ya da çevreden de etkilenebilir (Bryne, Wadsworth, Corley, Samuelsson, Quain, DeFries, Willcutt ve Olson, 2005, s. 223). Her bir çocuğun okul öncesi dönemde aile ortamlarında ya da okul öncesi kurumlarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri mümkün olmayabilir. Sözel dil bozukluğu, zekâ yetersizliği, işitsel bozukluklar gibi gelişimsel etkenlerin yanında okuma bozukluğu olan bir aile geçmişine sahip olmak da bu beceriyi etkileyebilir. Ayrıca yerel dilin farklı olduğu bir yerde başka bir dili ya da lehçeyi konuşmak, sözlü ve yazılı dille ilgili deneyimlerin çok

az olduğu bir aile ortamında yaşamak gibi etmenler çocukların fonolojik farkındalık ile ilgili kritik ve temel becerileri kazanmalarını engelleyebilir (Justice ve Pullen, 2003, s. 105).

Yukarıda bahsedilen etkenlerin fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi üzerinde etkisi olsa da fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi belirli aşamalar ile gerçekleşir. Bernhardt ve Stoel-Gammon (1994, s. 127)'e göre bir kelimenin fonolojik yapısını anlamak için kelimenin hiyerarşik olarak nasıl oluştuğunu incelemek gerekir. Bir kelime çeşitli yapılardan meydana gelir. Bir kelime vurgunun nerede yapıldığına bağlı olarak hece seviyesine ayrılır. Hece düzeyinde de güçlü ve zayıf vurguya sahip heceler bulunmaktadır. Her bir hece, başlangıç sesi ve uyak kısmından meydana gelir. Örneğin, şal kelimesinin başlangıç sesi “ş” dir ve “al” hecenin uyaklı kısmıdır. Başlangıç sesi ve uyak kısmı da kendi içinde konuşma sesine ayrılabilir. Bu her bir konuşma sesinin kendine özgü özelliği vardır. Örneğin, “b” sesi sessiz bir harftir ve ses dudaklar bir araya getirilerek hava akışını kesecek şekilde çıkartılır.

Fonolojik farkındalık becerisini ölçmek için kullanılan aşamalar hiyerarşik bir yapı halindedir. Birbirini takip ederek giderek zorlaşan becerilerden oluşur. Rief ve Stern (2010, s. 60)'a göre fonolojik farkındalık becerileri arasındaki hiyerarşik yapı birbiri üzerine kurularak bir becerinin diğeri için temel oluşturmasını sağlar. Fonolojik farkındalık, kelimenin küçük parçalara bölünmesini içeren çok düzeyli bir beceridir (Muter, Hulme, Snowling ve Taylor, 1997, s. 371; Stahl ve Murray, 1994, s. 222). Fonolojik farkındalıkta hecesel yapı, ilk ses-uyak yapısı ve fonem farkındalığı olmak üzere üç tane öge bulunmaktadır (Gillon, 2007, s. 4). Gunning (2000, s. 25)' e göre ise fonolojik farkındalık bu üç ögeye ek olarak kafiye farkındalığını da içermektedir.

Fonolojik farkındalığın aşamaları olan hece farkındalığı, ilk ses- uyak farkındalığı ve fonemik farkındalık arasında güçlü bir ilişki vardır (Duncan ve Johnston, 1999, s. 408). Başka bir ifadeyle, fonolojik farkındalık becerisinin gelişmesinde tüm öğeler birbirinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır ve fonolojik farkındalık becerisinin kazanılmasında etkilidir. Ayrıca her bir öğeyle ilgili olarak farklı görevler bulunmaktadır. Her bir öğeye ait görevler de birbirleri ile sıkı bir ilişki içindedir ve fonolojik farkındalığın gelişmesinde bütüncül olarak etkilidir (Gillon, 2007, s. 8). Chard ve Dickson (1999, s. 265)'a göre fonolojik farkındalık görevleri genel olarak dört başlık altında toplanabilir. Bunlar, uyak ve ses yinelenmesi (rhyme ve alliteration), sözcükteki

heceleri ve sesleri ayırma (segmentation), sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (blending) ve seslerin yerlerini değiştirmedir (manipulating).

2.4.1. Kafiye farkındalığı (rhyme awareness)

Bryant (1990, s. 65)'a göre kafiyenin farkına varma fonolojik farkındalığa ulaşabilmenin ilk basamağı olarak görülebilir. Metalinguistik kavrama / anlama açısından kelimenin sonlarının benzer olabileceğinin farkına varılabilmesi kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu benzerliğin farkına varılabilmesi ancak kelimelerin anlamından uzaklaşarak kelimenin içsel yapısına dikkat etmeyi gerektirmektedir. Bunu yapabilmek çocuklar açısından yeni bir sınıflandırma sistemi oluşturmayı zorunlu kılar. Bu sınıflandırmada kelimenin anlamı yerine son seslerin benzerliği ölçüt alınarak yapılır.

Çocukların en erken üç ya da dört yaşlarında kafiyeli olan ya da olmayan kelimeleri ayırt edebilecekleri belirtilmektedir (Bryant, 1990, s. 67). Kafiye farkındalığı üç yaş ile altı yaş arasında kazanılan bir beceridir. Ayrıca kafiyeye olan duyarlılığın okumayı hem doğrudan hem de dolaylı olarak desteklediği bilinmektedir. Çocuklar kafiye farkındalığı için doğrudan desteklenirken kelimelerin aynı sesleri ve aynı zamanda da ortak harf sırasını paylaşılabilmesi de kavratılmalıdır. Çocukların ortak harflerin sırasının aynı olabileceğine dair duyarlılık geliştirmeleri okuma stratejilerinin gelişmesini desteklemektedir. Dolaylı olarak ise, kafiyenin ayırt edilmesi kelimeyi analiz ederken kelimenin iç yapısal parçalarından başlayarak daha az küçük analizler yapabilmeyi teşvik etmektedir. Örneğın, kelimenin hecesel yapıdan sesbirim/fonem seviyesinde parçalara ayrılma süreci için dolaylı olarak alt yapı oluşturulur. Kafiye farkındalığı becerisinin zorluk derecesi düşünöldüğünde, fonolojik farkındalık seviyeleri arasında en kolayı kafiyenin fark edilmesidir (Gunning, 2000, s.28). Çünkü kafiyenin fark edilmesi seslerle değişiklik yapmayı gerektirmez (Yopp, 1988). Fakat iki kelimenin birbiriyle kafiyeli olup olmadığının farkına varılabilmesi için dilin konuşma aracı olmasının ötesine geçerek dilin soyutlanabilmesi gerekir. Bu nedenle kafiye ile ilgili görevlerin bir kısmı bazı anasınıfı ve birinci sınıf çocuklar için bir sorun olmaya devam edebilir (Gunning, 2000, s. 28).

Kafiye farkındalığı içerisinde uyak ve ses yinelenmesi (rhyme ve alliteration) fonolojik farkındalık görevleri de yer almaktadır. Uyak ve ses yinelenmesi, basit

düzyeydeki fonolojik farkındalık becerisi olarak görölür. Erken yaşlardan itibaren çocuklar bu beceriyi yerine getirmeyi öğrenirler. Bryant, MacLean, Bradley ve Crossland (1990, s. 432)'in çalışmasında üç yaş çocukların uyak becerileri ile beş ve altı yaşındaki çocukların heceleme becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Uyak, tekrarlanan heceler ya da seslerdir. Ses yinelenmesi, bir cümle ya da sözcük grubu içinde tekrarlanan seslere denilmektedir. Uyak ve ses yinelenmesi, çocukların hece seviyesindeki fonolojik farkındalık becerileri açısından temel bir beceridir. Uyak ve ses yinelenmesi başlığı altında, sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varma (dal, sal), kafiyeli olanı/olmayanı ayırt etme (tuz, buz, sal), kafiye üretebilme gibi görevler ile çocukların kafiye farkındalıkları ölçülebilir.

2.4.2. Hece farkındalığı (syllable awareness)

Hece seviyesindeki fonolojik farkındalık bir kelimenin hecelere ayrılabilceğinin farkına varmadır. Örneğın, “okul” kelimesinin “o” ve “-kul” şeklinde bölünebileceğini bilmektir. Treiman (1983, s. 51), yaptığı bir çalışmada çocukların heceleme becerilerini incelemiş ve şu ilkelerin çocuklar tarafından fark edildiğini belirtmiştir: Bunlardan ilki, bir kelimeyi oluşturan her bir hecenin sesli bir harf içermesidir. İkincisi de hecelerin kelime söylenirken yapılan vurgulara göre ayrılmasıdır. Hece farkındalığı bu ilkelerin gerçekleştirilmesi ile elde edilir. Bir kelimedeki heceler ayrılırken, çocukların hece sınırlarını belirleme konusunda yaptıkları bazı farklı hece ayrımları da doğru kabul edilir. Örneğın; “güzel” kelimesi “gü-zel” ya da “güz-el” olarak ayrılabilir. Bu iki hece ayırma şeklinin de doğru olduğı düşünölür. Çünkü ikisi de sesli harf ilkesinin farkında olunduğunun göstergesidir.

Lieberman ve diğerylerine (1974, s. 210) göre hece farkındalığı ilk olarak konuşulan dilin akustik ses sinyallerini ayırt edebilmek için her bir hecede bulunan sesli harfler ile vurgunun yapıldığı kısımların pekiştirilmesi ile elde edilir. Hece farkındalığı en erken üç ya da dört yaşta edinilir (Ecenbarger, 2006, s. 12). Araştırmalar, üç yaşında sahip olunan hecelere ilişkin beceriler ile ilerleyen yaşlardaki okuma becerisi ve yazma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bryant, Bradley, Maclean ve Crossland, 1989, s. 407; Kirtley, Bryant, Maclean ve Bradley, 1989, s. 224; Lamb ve Gregory, 1993, s. 19). Ayrıca, müziksel perdeleri ayırt edebilme becerisi olan çocukların fonolojik farkındalık becerisinde de yüksek performans sergilediğı görölmektedir (Lamb ve Gregory, 1993, s. 20). Bu nedenle erken yaşlarda kafiyeli

tekerleme, şarkı ve oyunlara maruz kalmanın ilerideki okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Torgesen, Morgan ve Davis (1992, s. 364), sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma görevleri ile okuma arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu beceri ile kelimeler analiz edilerek önce hecelerine, sonrada sesbirimlerine ayrılır. Hece farkındalığına sahip çocuklar kelimeyi hecelere bölme, hece tamamlama, benzer heceyi fark etme, sırasıyla ve karışık olarak verilen heceleri birleştirme ve hece atma gibi görevleri yerine getirebilir (Gillon, 2007, s. 6).

2.4.3. İlk ses-uyak farkındalığı (onset-rime awareness)

İlk ses- uyak farkındalığı, hece farkındalığı ile sesbirim/fonem farkındalığı arasında bir seviye olarak da görülmektedir (Treiman, 1991, s. 66). İlk ses-uyak farkındalığı çocukların okuma ve yazmaya başlamalarını teşvik eden önemli becerilerden biri olarak görülmektedir (Bovey ve Francis, 1991, s. 101). Çocuklar bu beceriyi en erken üç ya da dört yaşlarında edinmeye başlarlar ve bu becerinin tamamen gelişmesi altı yaşa kadar sürebilir (Bryant, 1990, s. 73). Ayrıca İngilizcenin dilsel yapısı gereği çoğu ilk sesin tek sessiz harften oluşması nedeniyle hece içi ilk ses- uyak ayırımının kullanılmasının sesbirim/fonem farkındalığındaki zor görevleri yapabilme başarısını artıracığı belirtilmektedir (Hempenstahl, 1997, s. 16). Bunlara ek olarak bu becerinin ilk okuma edinimi için bir önkoşul olduğu ve sözlü ayırma becerilerinden ses ayırma becerisi için bir temel oluşturacağı belirtilmektedir (Bruck, 1992, s. 878; Goswami ve Bryant, 1990, s. 43; Spector, 1995, s. 40; Tunmer ve Hoover, 1993, s. 171). İlk ses-uyak ayırt edebilmenin zorluk derecesi de hece farkındalığı ile sesbirim/fonem farkındalığı arasında bir zorluk derecesine sahip olduğu belirtilmektedir (Bowe ve Francis, 1991, s. 111; Bowe, Cain ve Ryan, 1992, s. 1000; Bruck ve Treiman, 1992, s. 378; Kirtley, Bryant, Maclean ve Bradley, 1989, s. 236).

Goswami ve Bryant (1990, s. 35)'a göre kelimeler ve heceler başlangıç sesi ve uyak kısmı olarak ayrılabilir. Bu görev fonolojik farkındalık becerisinden başlangıç sesi-uyak farkındalığı olarak adlandırılır. Bir hecenin ilk sesi onun ilk sessiz sesi ve uyak olarak nitelendirilen kısmı ise hecede ilk sestten ya da harften sonra geriye kalan sesli ve sessiz harflerden oluşan kısımdır. Örneğin, “sal” kelimesinde “s” sesi ilk ses, “-al” uyaklı kısımdır. Bu seviyedeki farkındalık çoğunlukla kafiyelikleri ile ölçülebilir. Çünkü kelimelerdeki kafiyeyi anlayabilmek için ilk olarak kelimelerin aynı sonla bitip bitmediğinin anlaşılması gerekir. Bunun için de kelimenin ilk sesinin

ayrılması gerekir. İlk ses- son ses farkındalığı; kafiye ayırt etme, kafiyeli olanı bulma, kafiye üretme ve ilk sesi bulma, aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten sözcükleri fark etme (masal-maymun ve sal-tel), sözcüklerin ortasındaki seslerin aynı olabileceğini fark etme (tuz-buz) gibi görevler ile ölçülebilir (Gillon, 2007, s. 6). Bu beceriyi geliştirmek için şarkılar, tekerlemeler ve ninnilerdeki kafiyelere dikkat çekilerek bahsedilen bu görevlerle ilgili etkinlikler yapılabilir.

2.4.4. Sesbirim/Fonem farkındalığı (phoneme awareness)

Bir sözcük en küçük parçasına sesbirim / fonem seviyesinde ayrılabilir. Fonem bir kelimenin anlamını etkileyen en küçük sesbirimi olarak tanımlanır (Gillon, 2007, s. 7). Örneğin, “yol, kol, bol” kelimelerindeki “y, k, b” sesleri kelimeler arasındaki anlamlı farkları sağladığı için birer sesbirimidir. Örnekte de olduğu gibi sesbirimlerinin değiştirilmesi ile kelimelerin anlamı değişebilir. Konuşma dilinde bir kelime söylendiğinde dinleyen kişi ayrı ayrı olarak sesbirimlerini duyamaz. Bunları bir akış içinde bütün olarak hecelerle karışık sesler olarak duyar. Bu nedenle seslerin farkedilmesi diğer fonolojik farkındalık aşamalarına göre daha zordur.

Fonem farkındalığı, okuma becerisi ve yazma açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü fonem farkındalığı ile konuşulan dilin ses özellikleri kodlanır. Bu sayede yazılı dilin kavranılması için gerekli alfabetik gelişim için temel oluşturulur. Sözlü dilin analizini yaparak çözümleyebilen çocuklar, bunu yazılı dilin mantığını kavramakta ve çözümlemekte kullanırlar (Hempenstall, 1997, s. 209). Okumanın ön koşullarından olan fonem farkındalığının edinilmesi için iki önemli koşul vardır. Bunlardan biri fonemik analiz (phonemic analysis) ve fonemik sentezdir (phonemic synthesis). Bu iki görevden seslerin analizi, fonemlerin tek tek sesli olarak çıkartılması ve ayırt edilmesi demektir ve bu oldukça zor bir beceridir. Çünkü hecenin kolaylıkla fark edilmesinin aksine seslerin fark edilme sürecinde eş-söyleyiş nedeniyle zorluk yaşanır. Özellikle sessiz harflerin sesli harflerle birlikte söylenişi sırasında sesler üst üste geldiği için ayırt etmek kolay değildir. Bununla birlikte sessiz harflerin farklı sesli harflerle yan yana gelmesi telaffuz ederken dilin pozisyonu ve sesin çıkış yerini de değiştirmektedir (Hempenstall, 1997, s. 211). Araştırmalarda sentez becerilerinin analiz becerilerine göre daha önce geliştiği ortaya konulmaktadır (Bryen ve Gerber, 1987, s. 359; Caravalos ve Bruck, 1993, s. 7; Solomons, 1992, s. 19; Torgesen ve diğ., 1992, s. 365; Yopp, 1992, s. 699).

Verilen sesle ilgili yeni kelime üretebilme ilk ses ya da son ses olduğunu ayırt edebilme gibi fonem farkındalığı becerileri 60-72 aylık çocuklarda edinilebilir (Ecenbarger, 2006, s. 9). Üç yaşındaki çocukların yarısı ilk sesi ayırt etmeye başlayabilir (Chaney, 1992, s.500; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987, s. 260), dört yaş çocukların ise üçte biri ilk sesi eşleştirme ile ilgili görevleri yapabilir (Lonigan ve diğ., 1998, s. 301). Verilecek eğitimler ile fonem farkındalığının gelişiminin hızlandırılabilceği belirtilmektedir. Ayrıca okul öncesini bitiren çocukların ilk sesi eşleştirme görevini yapabilmeleri beklenmektedir (McGee, 2005, s. 19). Buna ek olarak anasınıfının sonuna doğru çocukların sözcükleri fonemlere ayırabilecekleri de belirtilmektedir (Good, Simmons, Kame'enui, Kaminski ve Wallin, 2002, s. 13).

Fonem seviyesinde fonolojik farkındalık çeşitli görevleri içermektedir (Gillon, 2007, s. 7). Bu görevler aşağıda açıklanmıştır:

- Aynı sesin tekrarı (kal, kır, sal: hangisinde aynı ses tekrar edilir?),
- Fonemi ayırt etme (bal kelimesinin ilk sesi nedir?),
- Fonem eşleştirme (kar, sal: hangi kelime sal kelimesinin ilk sesi ile başlar?),
- Fonemi tamamlama (karpuz resmini gösterdikten sonra kar-puz sözcüğünü tamamlamasını isteme),
- Fonemleri birleştirme (s-a-l sesleri tek tek söyleyerek ne olduğunu sorma),
- Fonem atma (kal de ve sonra “l” sesini at ne kalır?),
- Fonem ile harmanlama (“kal” de ama “a” sesi yerine “i” diyerek ne olur?).

Sesbirim /fonem farkındalığının ilk başlangıç görevleri olarak başlangıç sesini bulma ya da son sesi bulma etkinlikleri yapılabilir. Daha ileri seviyeler için kelimelerdeki sesleri ayırma ya da seslerle değişiklik yapma gibi etkinlikler sunulabilir. Okul öncesi yıllarındaki çocuklar fonem farkındalığının başlangıç etkinliklerini yapabilirler (Olson, Wise, Connors, Rack ve Fulker, 1989, s. 246; Rack, Hulme ve Snowling, 1993, s. 105). Fakat bu beceriye ait diğer görevlerdeki başarı çocukların dille ilgili deneyim ve genetik özelliklerine göre değişebilir. Daha da ileri fonem seviyesi görevleri için bir kelimedeki sesleri sayma, ses atma, ses ekleme, sesleri birleştirme, sesleri başlangıç orta ve son ses göre sınıflandırma gösterilebilir. Seslerin yerini değiştirme (manipulating) fonolojik farkındalığın gelişimsel açısı bakımından daha zordur (Gillon, 2007, s. 8). Çünkü bu aşamada çocukların verilen seslere göre kelimedeki değişiklik yaparak yeni sözcük oluşturmaları istenir. Bu görev şunlardan oluşur:

- İlk sesi manipüle etme/harmanlama (örneğin, “masa” kelimesinde “m” sesi yerine “ k” sesini kullanmak- “kasa” kelimesinin oluşması),
- Son sesi manipüle etme/harmanlama (örneğin, “tas kelimesindeki “s” sesi yerine “ç” sesini kullanma-“taç” kelimesinin oluşması),
- Ortadaki sesi manipüle etme/harmanlama (örneğin, “sel” kelimesindeki “e” sesi yerine “i” sesini kullanma-“sil” kelimesinin oluşması) .

Bu seviyelerdeki görevlerin gelişimsel olarak daha çok birinci sınıf boyunca ya da ilerideki sınıflardaki çocuklar tarafından kazanılabileceği belirtilmektedir (Hempenstahl, 1997, s. 211).

2.5. Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Kapsamı, Gelişimsel Sıra ve Görevlerin Zorluk Dereceleri

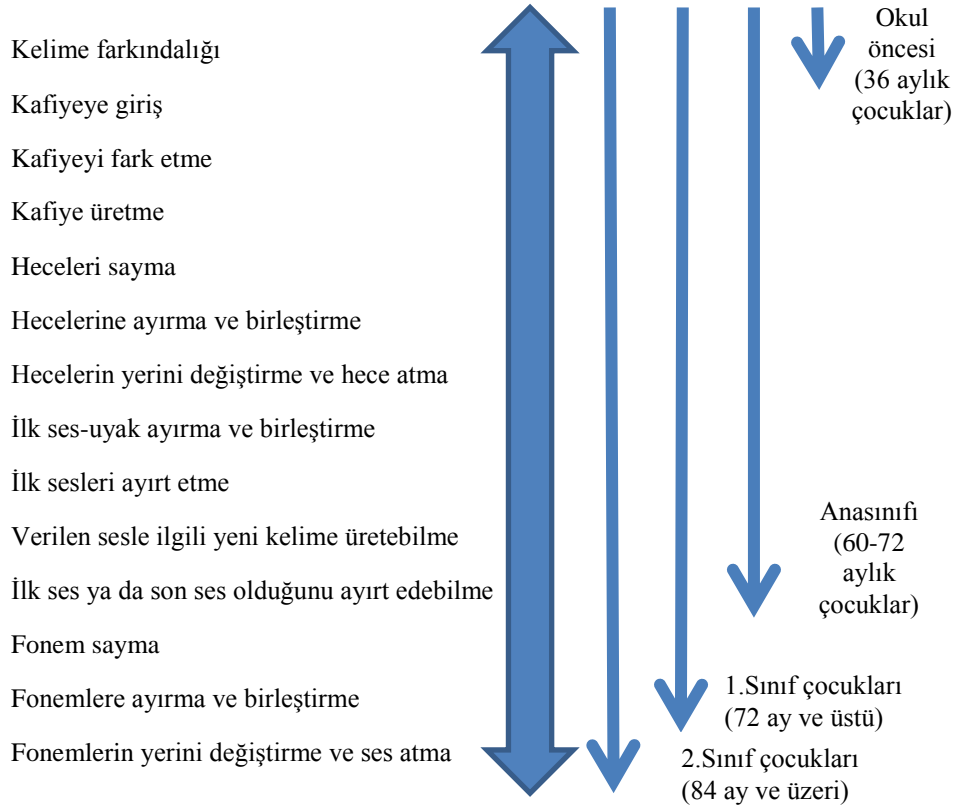
Okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık açısından gelişim sürecini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan pek çok araştırmanın sonucu, benzer fonolojik işlem becerilerinin her yaş için aynı olduğunu fakat karmaşıklık açısından farklı seviyelerde gerçekleştiğini göstermektedir (Lonigan ve diğ., 1998, s. 305). İki-beş yaş çocukların fonolojik farkındalıkları üzerine yapılan bir araştırma da kelime, hece, kafiye ve sesbirim/fonem seviyesinde çocukların büyüdükçe dilbilimsel açıdan daha karışık görevlerin üstesinden gelerek daha da başarılı olduklarını göstermektedir (Anthony, 2001, s. 117).

Her bir seviyede bulunan görevler aslında o seviyeyi ölçmek için kullanılmasına rağmen, görevlerin başarılı bir şekilde yapılması için gerekli bilişsel gereksinimler birbirinden farklıdır. Bu nedenle her seviyedeki görev zorluk ve dilsel karmaşıklık açısından farklılık gösterir. Hulme (2002, s. 60) ses ayırt etmeni, ses atmaya göre daha az fonolojik farkındalık gerektirdiğini belirtmiştir. Yopp (1988, s. 164), bu görevlerin zorluğunun kısa süreli hafıza ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Tek işlem süreci içeren sesi ayırt etme, seslere ayırma ve sesleri birleştirmeyi basit fonemik farkındalık becerileri olarak görülürken; fonemlerin yerini değiştirme görevini birleşik fonemik farkındalık olarak tanımlamıştır.

Schatschneider, Francis, Foorman ve Fletcher (1999, s. 447)’nın yaptıkları çalışma her bir seviyeye ait farklı görevlerin arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Fakat çocukların gelişim seviyelerine göre yapabilecekleri görevler

değişmektedir. Sesleri ayırt etme görevi, ses atma ve ses birleştirme görevine göre beş ile yedi yaş arasındaki çocuklar için daha kolay bir görevdir (Stahl ve Murray, 1994, s. 226).

Şekil 2.2. araştırmalar sonucunda çocukların fonolojik farkındalık görevleri açısından hangi dönemde hangi görevleri yapabileceğini gelişimsel olarak göstermektedir.



Şekil 2. 2. *Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Kapsamı ve Gelişimsel Sırası*

Kaynak: Ecenbarger, 2006, s.12

Chard ve Dickson (1999, s. 267) ve Anthony ve Francis (2005, s. 257)'in çalışmaları da çocukların gelişimlerine paralel olarak fonemik farkındalığın arttığını, benzer ve benzer olmayan seslerin farkındalığının, seslerin yerini değiştirme görevinden daha önce yapılabildiğini göstermiştir. Goswami ve Bryant (1990, s. 37) da hece farkındalığı ile başlangıç sesi-uyak farkındalığının fonemik farkındalığa göre daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle fonolojik farkındalık becerisinin gelişimsel aşamalardan oluştuğu ve fonolojik farkındalık becerisinin desteklenerek geliştirilebilecek bir beceri olduğu kanısına varılabilir.


Hempenstall (2002, s. 7) ise fonolojik farkındalık becerisine ait görevleri şöyle açıklamaktadır: Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğini bilme, sözcüklerin yakınlı olduğunu fark edebilme, sözcüklerin aynı sesle başlayıp aynı sesle bitebileceğini bilme, sözcüklerin ortasındaki seslerin benzer olabileceğini bilme, sözcüklerin hecelere ayrılabilmesinin farkında olma, sözcüklerin ilk ve son seslilerini fark etme ve sözcüklerin teke tek sesbirimlerine ayrılabilmesinin bilme, sesbirimlerini atarak yeni sözcükler elde edebileceğini bilme, sözcük oluşturabilmek için seslerin harmanlanabileceğinin farkında olma ve sözcüklerin seslere ayrılabilmesinin bilmektir.

Fonolojik farkındalık becerisinin kelime seviyesini içerip içermediği tartışılmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından çocukların fonolojik farkındalık becerileri kelime seviyesinin üzerinde bir başka ifade ile cümlelerin kelimelerden oluştuğunu bilme olarak da ölçülmüştür (Hempstall, 2002, s. 10; Rief ve Stern, 2010, s. 59). Fakat bu seviyedeki farkındalık becerisi ile kelime farkındalığı ya da heceleme becerileri gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan yeterli çalışma olmadığı için fonolojik farkındalık becerisine kelime seviyesi dâhil edilmemektedir (Gillon, 2007, s. 9). Bu çalışmada da fonolojik farkındalık kelime seviyesinde incelenmeyecektir.

McBride-Chang (1995, s. 186) ve Kameenui (1996, s.79)'e göre fonolojik farkındalık görevlerinin zorluğunu sözcük yapısı, ses yapısı, sözcükteki sesin yeri, sözcüğün fonolojik özelliği gibi etkenler etkilemektedir. Az sayıda sestem oluşan bir kelimeyi seslerine bölmek daha fazla sayıda sestem oluşan kelimeye göre daha kolay olacaktır. Ayrıca, sözcükteki sesin başta, sonda ya da ortada olması da bu zorluğu etkilemektedir (McBride-Chang, 1995, s. 182). Çünkü bir sözcükteki ilk sesi fark edebilmek son sese göre daha kolaydır. Ortadaki sesi hissedebilmek ise daha zor bir görevdir. Bir sözcüğün içinde yer alan seslerin bir kısmı daha kolay fark edilebilirken bazı sesler ise daha zor fark edilebilir. Örneğin, “ğ” sesi, “p” sesine göre daha kolay hissedilir.

Fonolojik farkındalık becerilerine ait görevlerin zorlukları Tablo 2.1.'de verilmiştir:

Tablo 2.1. *Fonolojik Farkındalık Görevlerinin Zorluklarına Göre Uyarılama Rehberi*

Görev çeşidi	Daha kolay seviye		Daha zorlayıcı seviye
Hecelere ayırma	Bilinen iki heceli bir kelimeyi ayırma (a-yı)	Bilinen 3 ya da 4 heceli bir kelimeyi ayırma (ke-le-bek)	Bilinmeyen çok heceli kelimeleri ayırma (a-na-to-mi)
Uyak/Kafiye	Kafiyeli olanı fark etme (ör., sal ile dal kafiyeli mi?)	Kafiyeli olmayanı bulma (ör., hangisi kafiyeli değildir? sal dal tuz)	Kafiye üretme (ör., sal ile kafiyeli bir kelime söyle.)
Sesbirim/Fonem tanıma	Tek heceli kelimelerin ilk seslerini tanıma	Tek heceli kelimelerin son seslerini tanıma	Kelimelerin ortadaki seslerini tanıma
Birleştirme	Başlangıç sesini ve uyağı birleştirme (d-al= dal, dal sal, kar resimleri ile)	Sıralı şekilde verilen seslerden tek heceli kelime oluşturabilme (t-u-z)	Sıralı şekilde verilen ya da sıralı olarak verilmeyen sesleri birleştirerek anlamlı ya da anlamsız kelimeler oluşturma (t-o-k-a, m-a-f-e)
Ayırma	Başlangıç sesi-uyak kısmını ayırma	2 ya da 3 sesbirimi olan kelimeleri sesbirimi seviyesinde ayırma	4 ya da 5 sesbirimi olan kelimeleri sesbirimi seviyesinde ayırma
Ses atma	Tüm kelime ve hece seviyesinde atma (gökkuşağı kelimesini “kuşağı” olmadan söyle- gök)	Sesin atılmasıyla gerçek kelimelerin elde edildiği görevler (say kelimesini “s” sesini atarak söyle -ay)	Anlamlı ve anlamlı olmayan kelimelerden karışık olarak ses atma (kalk kelimesini “l” sesi olmadan söyle-kak)
Fonem değişikliklerini fark etme ve tanımlama	Ortak olan uyaklı yapıları kullanarak analiz etme görevleri (bal, sal, dal, kal kelimelerinde değişen ilk sesleri fark etme)	İki ya da üç sesbirimi olan kelimelerde geniş ses zıtlıklarını uyarılarını fark etme (art, ark kelimelerinde son ses değişimlerini tanımlama)	Dar ses zıtlıklarını (dağ, bağ) ve orta ses değişiklikleri (kır, kar). Karışık ses değişikliklerini fark etme (kart, kurt).
Sözlü ve yazılı dil eşleşmesi (Türkçe'nin dil yapısı nedeniyle olmayan özelliktir. Çünkü Türkçe'de her bir ses bir harfe karşılık gelir.)	Bir sesbirimin bir harfle eşleştiği uyarıcı parçalar. Ayrılmış seviye (b, d, t, m) e kelime seviyesi (ör. tam, bit, mat)	İki harfin bir sese denk geldiği uyarıcı parçalar. Ayrılmış seviyede (sh th cd) kelime seviyesi (shop, teeth, chip)	Bir sesbirimin çoklu yazı birime karşılık geldiği karmaşık bağlantıları içeren uyarıcı parçalar. (f,ph, ff, er, ir,ur)

Kaynak: Gillon, 2007, s.149. (örnekler oluşturulmuştur)

2.6. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalığın Desteklenmesi

Fonolojik farkındalık okumayı öğrenenler için edinilmesi gereken en karmaşık becerilerden biri olmasına rağmen okuma yazma için en önemli önkoşul olarak görülmektedir (Elkonin, 1973, s. 553; Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 137). Çocukların okumayı öğrenme sürecinde oldukça gelişmiş bir fonolojik farkındalığa sahip olmaları gerekmemektedir. Fakat bu bağlamda fonolojik farkındalığa ait becerilerin öğrenilmesi okumayı öğrenme sürecinde kolaylık sağlamaktadır. Okuma yazma ve fonolojik farkındalık arasında ilişki karşılıklıdır. Okuma yazma için geliştirilmesi gereken fonolojik farkındalık becerileri kâfiye farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses farkındalığı ve seslere ayırabilme becerisidir (Gunning, 2000, s. 20). Kafiye, hece ve ilk sesin fark edilmesi ile ilgili beceriler bir kelimenin parçalara ayrılabilmesi sürecinin kavranılmasında çocuklara yarar sağlamaktadır. Örneğin, bir kere çocuklar başlangıç sesinin farkına vardıklarında çocuklar harf-ses ilişkisini öğrenmeye hazır olurlar. Bu noktada fonolojik farkındalığı geliştirmek dil gelişiminin bütününi geliştirecek bir programın parçası olarak da görülebilir. Bazı dil gelişim uzmanlarına göre fonolojik farkındalık, dil gelişimi ile bir bütün içinde kelimedenden foneme doğru giden farkındalığın gelişimini göstermektedir (Gunning, 2000, s. 22).

Yapılan araştırmalar, çocukların sahip olduğu fonolojik farkındalık becerileri arasındaki farkların verilecek eğitimlerle değişebileceğini göstermektedir (Bentin ve Leshem, 1993, s. 133; O'Connor, Jenkins ve Slocum, 1995, s. 207; Torgesen ve Davis, 1996, s. 17; Warrick, Rubin ve Rowe-Walsh, 1993, s. 165). Nitelikli bir şekilde hazırlanan fonolojik farkındalık müdahale programlarının disleksili çocukların (Lovett ve Steinbach, 1997, s. 195; Truch, 1994, s. 65), alt sosyoekonomik gruptaki riskli grupta bulunan genç çocukların (Blachman, Ball, Black ve Tangel, 1994, s. 14), anasınıfı çocukları ve düşük fonolojik süreç becerilerine sahip okul çağı çocukların (Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conway ve Garvin, 1999, s. 590), okul öncesi çağındaki iki dilli çocukların (Ball ve Blachman, 1991, s. 60; Bentin ve Leshem, 1993, s. 132; Olofsson ve Lundberg, 1983, s. 35) ve konuşma bozukluğu olan çocukların okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları eğitim öncesi düşük fonolojik farkındalık puanlarına sahip olan çocuklar ve hatta genel dil gecikmesi olan çocukların bile eğitim sonrasında ilerleme gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bentin ve Leshem, 1993, s. 137; O'Connor ve diğ., 1995; Warrick ve diğ., 1993, s. 153). Ayrıca eğitim sonrasında bu çocukların başlangıçta yüksek

fonolojik duyarlılığa sahip çocuklarla benzer fonolojik duyarlılık seviyelerine ve erken okuma becerilerine ulaşabildiği görülmüştür.

Çocuklar ilkokula başlamadan önce fonolojik farkındalık eğitimlerinin etkisini araştıran pek çok deneysel çalışma bulunmaktadır (Ball ve Blackman 1991; Bradley ve Bryant, 1983; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh ve Shanahan, 2001; Hogan, Catts ve Little, 2005; Lefebvre, Trudeau ve Suttun 2011; Lundberg, Frost ve Peterson, 1988; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Nancollis, Lawri ve Dodd, 2005; Oudans, 2003; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Schneider, Kuspert, Roth, Vise ve Marx, 1997; Tyler, Osterhouse, Wickham, Mcnutt ve Shao, 2014; Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson, Beddes, 2011). Bu çalışmalar eğitimin odağını oluşturan beceriler ve eğitim gruplarının büyüklüğü bakımından farklılıklar göstermektedir. Araştırmaların bir kısmı 3-7 kişilik küçük gruplar ile yapılmıştır (Ball ve Blachman, 1991, s. 49; Byrne ve Fielding-Barnsley, 1991, s. 451; Cunningham, 1990, s. 429; Fox ve Routh, 1984, s. 331; O'Connor, Jenkins ve Slocum, 1995, s. 202; Tangel ve Blachman, 1992, s. 233; Torgesen, Morgen ve Davis, 1992, s. 364). Yapılan bu küçük grup eğitimlerinin çoğu fonem farkındalığı ile sınırlı kalarak sadece fonem seviyesindeki ayırt etme, analiz, sentez ya da ayırma ve birleştirme becerilerini kapsamıştır. Araştırmaların bir kısmı ise tüm sınıfı kapsayacak şekilde planlanmıştır (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994, s. 26; Lundberg, Frost ve Peterson, 1988, s. 263; O'Connor, Notari-Syverson ve Vadasy, 1996, s. 117; Schneider ve diğ., 1997, s. 311). Bu araştırmalarda ise yalnızca fonem seviyesindeki görevlerle sınırlı kalınmamış daha büyük fonolojik yapılara da yer vermiştir.

Bu müdahale çalışmalarından elde edilen ve birbirleriyle örtüşen sonuçları incelendiğinde şunlar söylenebilir: Fonolojik farkındalık eğitimleri çocukların fonolojik farkındalıklarını önemli bir şekilde artırmakta ve bu geliştirilen fonolojik farkındalık onların okuma becerilerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Olumlu sonuçların tüm fonolojik farkındalık seviyelerini içeren ya da sadece fonem seviyesi etkinliklerini içeren eğitimler bakımından fark yaratmaksızın hem küçük hem de büyük grup eğitimler için geçerli olduğu görülmektedir.

2.7. Türkçe'nin Fonolojik Özellikleri

Dil kendini oluşturan çeşitli bileşenlerin bir bütünüdür. Bu bileşenler dil ses bilgisi (fonoloji), biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi (sentaks), anlam bilgisi

(semantik) ve kullanım bilgisidir (pragmatik). Bu bileşenlerin yapısı ve özellikleri her dilin kendine özgüdür. Dolayısıyla dillerin fonolojik özellikleri de birbirinden farklıdır. Çünkü her dilin kendine özgü sesbirimleri vardır. Bazı dillerde sesbirimler doğrudan harflere karşılık gelir. Bu alfabetik kodlama olarak adlandırılır. Alfabetik kodlamaya dayalı yazı sistemlerinde ise her bir sesbirimi bir sembol ile ifade edilir. Bu dillere Türkçe, Fince ve Japonca örnek olarak verilebilir. Bu yazı sisteminde sesbirimlerini ifade eden semboller hafızada tutulur. Türkçe’de her bir sesbiriminin bir sembole karşılık gelmesi özelliğinden dolayı çocukların kelime telaffuz ve kelime çözümlene becerilerini çabuk kazanabildikleri belirtilmektedir (Aktan Kerem, 2001). Türkçe’de alfabetik kodlama ilkesine dayalı bir dildir. Fakat bu yazı sistemine dayalı bir yazıyı okumak için fonolojik farkındalık becerisinin gelişmesi gerekmektedir (Kiparsky, 1995, s. 17). Bu nedenle Türkçe’nin yapısı gereği erken yaşlarda fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılması önemlidir.

Türkçe’nin fonolojik yapısı düşünüldüğünde, toplamda sekiz ünlü, yirmi ünsüz toplamda yirmi sekiz sesbirimi vardır. Çocuklar yaklaşık olarak iki buçuk yaşlarına kadar tüm ünlü ve ünsüz sesleri çıkarabilseler de tüm seslerin çıkarılması sekiz yaşına kadar sürebilmektedir (Topbaş, 2003, s. 99). Sesbirimleri ses kategorileri olarak düşünüldüğünde, bu ses kategorileri birbirinden ayıran şeyler akustik küçük farklardır ve her sesin başka seslerle birleşince söylenebilen farklı ses biçimleri oluşturduğu görülür (Ege, 2006, s. 5). “Aynı sesbirimin anlam farkı yaratmayan ama belki aksan farkı yaratan değişik söyleniş biçimlerine alofon adı verilir” (Ege, 2006, s. 5). Mesela, /l/ sesi ‘lif’ sözcüğünde ince, ‘kal’ sözcüğünde kalın olarak, /e/ sesi ‘kek’ sözcüğünde /e/ ama ‘sel’ sözcüğünde daha açık olarak /æ/ biçiminde söylenmektedir. Türkçe’deki bazı sesbirimlerin diğer sesbirimlere göre daha kolay fark edilebildiği görülmektedir (Turan ve Gül, 2008, s. 270). Bu nedenle ilk olarak sürtünmeli veya nazal seslere yer verilmesi önemlidir. Türkçe’deki ünsüzler düşünüldüğünde sürekli sessiz harflerin (f, s, ş, m, n, l, z, r gibi) seslerinin süreksiz ünsüzlere göre daha önce verilmesi yararlı olacaktır.

2.8. Fonolojik Farkındalık Programlarının Hazırlanmasında ve Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Hazırlanacak fonolojik farkındalık programının faydalı olabilmesi için planlama ve uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır (Gillon, 2007,

s. 135-138). Bunlardan ilki fonolojik farkındalık programının *harf ses bilgisi eğitimi ile iç içe geçmiş olması* ve yazılı-sözlü dilin arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmasıdır. Çocuklar sahip oldukları dilin kelimelerini oluşturan ses yapılarının bilgisi ile seslerin yazılı gösterimleri arasında bağlantı kurarlar. Bu şekilde bağlantı kurarak verilen fonolojik farkındalık eğitiminin bunu içermeden yapılan eğitimlere göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Hatcher, Hulme ve Ellis, 1994, s. 43). Ayrıca yapılan bir araştırma fonemik farkındalık görevleri içinde yazılı dille ilişkiyi de içeren etkinliklerle deneyim kazanmaya yönelik olan eğitimin sadece beceri ve alıştırma yaklaşımı üzerine odaklanan eğitimlere göre daha iyi ilerleme sağladığını göstermektedir (Cunningham, 1990, s. 429). Ehri ve diğerlerinin (2001, s. 250), fonolojik farkındalık programları üzerine yaptıkları meta-analiz çalışması da harf-ses bilgisinin fonem farkındalığı etkinlikleri ile birlikte verilmesinin sonuçlarının fonolojik farkındalık becerisinin okuma ve yazmanın ilerlemesinde oldukça güçlü olduğunu doğrulamaktadır.

Okul çağındaki çocuklar için hazırlanacak fonolojik farkındalık müdahale programları *fonem seviyesindeki becerilerin geliştirilmesi* üzerine odaklanmalıdır. Bahsedildiği üzere fonolojik farkındalık becerileri çeşitli gelişimsel basamakları içermektedir. Odaklanılan grubun ihtiyacına göre program hazırlamak daha etkili olacaktır. Okul çağı çocukları düşünüldüğünde, bu gelişimsel basamaklardan belirli bir kısmını atladıkları için onlarla kelime ve hece seviyesinde etkinlikler yaparak bunu fonem seviyesindeki bir programın içine dâhil etmek daha az bir etki yaratmaya neden olabilir (Cary ve Verhoeghe, 1994, s. 251). Çünkü kelime ve hece seviyesindeki fonolojik farkındalık görevleri daha az doğrudan eğitim gerektirmektedir (Brennon ve Ireson, 1997, s. 36). Fakat ilk ses-uyak farkındalığına ait fonolojik farkındalık görevlerinin daha sonraki okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Gillon, 2007, s. 6). Bu bağlamda okul çağı çocukları için sesleri ayırma ve birleştirme ile harmanlama bir diğer ifade ile seslerin yerlerini değiştirme daha önemli becerilerdendir (Ehri ve diğ., 2001, s. 254). Okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocuklarda verilen sesle ilgili yeni kelime üretebilme ilk ses ya da son ses olduğunu ayırt edebilme gibi fonem farkındalığı becerileri üzerine odaklanılarak fonem sayma, fonemlere ayırma ve birleştirme, fonemlerin yerini değiştirme ve ses atma becerileri için temel oluşturulabilir (Ecenbarger, 2006, s. 17).

Eğitim *bir beceriyi geliştirme* üzerine odaklanabileceği gibi aynı zamanda çoğu becerinin geliştirilmesi üzerine odaklanan *bütünleşik bir yaklaşımı* da ele alabilir. Araştırmalara göre fonolojik farkındalık müdahale programları üzerinde iki farklı yaklaşım vardır (Gillon, 2007, s. 136). Bunlardan ilki bir beceride ustalaşma yaklaşımı, diğer i se bütünleştirilmiş ya da çoklu beceri yaklaşımıdır. Bir beceri üzerinde ustalaşma yaklaşımında belirli bir zaman aralığında bir beceriye ait bir görev üzerinde yoğunlaşılır ve önceden belirlenen hedefe ulaşana kadar diğer göreve geçilmez. Örneğin bir çocukla kafiye ayırt etme üzerine çalışılıyorsa ve önceden belirlenen hedef o çocuğun % 95 başarı göstermesi ise buna ulaşılmadan diğer görev olan kafiye üretme görevine geçilmez. Bütünleştirilmiş ya da çoklu beceride ustalaşma yaklaşımında fonolojik farkındalık görevleri birbirini takip eden gelişimsel sıra içinde çocuklara öğretilir. Örneğin, sesbirim/fonem düzeyinde etkinliklerden ilk sesi fark etme, sesleri harmanlama ya da birleştirme, sesleri ayırma ve sesler üzerinde değişikler yapma birbirini takip eden bir sıra içinde çocuklarla çalışılır. Böylelikle bir öğretim süreci içinde fonolojik farkındalık becerisinin çok farklı seviyelerine yer verilebilir.

Bu iki yaklaşımdan hangisinin daha iyi olduğu konusunda tartışmalar mevcuttur (Gillon, 2007, s. 136). Olumlu bir okuryazarlık deneyimi elde edebilmek için çeşitli seviyelere ait farklı görevleri tamamlamanın daha iyi sonuçlar verdiğini savunanlar vardır (Schneider ve diğ., 1997, s. 339). Tek bir beceri üzerinde yoğunlaşan eğitim programları fonolojiksel işlem becerilerinde az gelişmiş çocuklar için süreyi daha da uzatacak ve eğitimi veren kişi ile eğitimi alan çocukların motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumdaki çocuklar için bütünleştirilmiş yaklaşıma sahip eğitimlerin hazırlanması hem çocukların ilgisini devam ettirebilmek hem de bir dizi etkinliklerle okuryazarlıkla ilgili gelişimin ilerletilebilmesi sürecini olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Gillon, 2007, s. 137). Bu bağlamda Gillon (2007, s. 137)'a göre hangi yaklaşımın daha iyi olduğunu etkileyen çeşitli faktörler vardır. Eğitimi alacak kitlenin özellikleri, eğitim süresi, programın içine dâhil edilen beceriler ve bu becerilere ait görevler ile eğitimi gerçekleştirecek kişinin ve çocukların motivasyonu gibi özelliklere bakılarak hangi yaklaşımın seçilmesi gerektiğine karar verilebilir.

Fonolojik farkındalık açısından oldukça eksik olan çocuklar için, *bireysel ya da küçük grup* şeklinde eğitim vermenin daha yararlı olabileceği öngörülmektedir (Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994, s. 280). Bu noktada fonolojik farkındalık

açısından oldukça geriden takip eden çocuklar tüm sınıfı kapsayan bir eğitim sürecinde daha da geri planda kalabilecekleri için bireysel ihtiyaçlara cevap verecek eğitim almaları onlar için daha olumlu olabilir.

Hazırlanacak eğitim programının uygulama aşamasında *esnek* olunmalıdır. Fonolojik farkındalık eğitim programları uygulanırken çocukların süreç içindeki hızının dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Brady ve diğ., 1994, s. 39). Örneğin, kelime farkındalığı ya da hece farkındalığı gibi fonolojik farkındalık seviyelerinin kazanılması fonem farkındalığına göre daha kısa sürebilir. Bu noktada yapılması gereken, görevlere ait etkinliklerin yoğunluğunun çalışılan çocuk grubunun süreç içindeki gelişimlerine göre artırmak ya da azaltmaktır. Bütün müdahale programlarının en temel özelliği olarak ihtiyaca uygun eğitim vermek hedef olmalıdır.

Fonolojik farkındalık eğitimi *genel bir dil eğitimi sürecinden sonra daha etkili* sonuçlar vermektedir. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre çocukların konuşma ve yazma dili ile ilgili birtakım deneyimler elde ettikten sonra fonolojik farkındalık eğitiminin verilmesi sonuçları daha da etkili kılmaktadır. Ayrıca okuryazarlık gelişimi için doğrudan yapılan eğitimin dolaylı olana göre daha faydalı olduğu görülmektedir (Gillon, 2007, s. 138).

Bunlara ek olarak Torgesen ve Mathes (2000, s. 46)'e göre fonolojik farkındalık becerisini çocuklara öğretebilmek şunlara dikkat edilmelidir:

Fonolojik farkındalık eğitimi *kolay görevlerden zor görevlere doğru* ilerlemelidir. Dört ya da beş yaş çocukları için hazırlanacak doğrudan eğitim programları gelişimsel uygunluğa göre düzenlenmelidir. Örneğin, çoğu program genel dinleme etkinliklerine yer verilerek sese dikkat çekilmeli ve ardından kelime içindeki seslere yoğunlaştırılmalıdır. Bunun dışında hece etkinlikleri ile başlayan programlar da bulunmaktadır. Bunun yapılmasının amacı kelimelerdeki seslere dikkat çekebilmek için onları hazırlamaktır. Eğitim programları içindeki çeşitli seviyelere ait görevler zorluk derecelerine göre öğretilmelidir. Bu noktada daha öncede bahsedilen program oluşturma yaklaşımlarına göre programlar şekillendirilebilir. Bütünleştirilmiş yaklaşım ele alınmış olsa bile bir beceri içinde bile takip edilmesi gereken zorluk dereceleri bulunmaktadır. Örneğin, sesbirim/fonem farkındalığı seviyesindeki ilk sesi fark etme görevinde karşılaştırma yapmak bir kelimeyi sesbirimsel fonemlere ayırmaktan daha kolaydır.

Fonolojik farkındalık becerisi ve görevlerine ait zorluk dereceleri Tablo 2.2’de verilmiştir.

Fonolojik farkındalık eğitimi *okul öncesi eğitim planının günlük bir parçası* haline gelmelidir. Tüm sınıf eğitimi yapılacak durumlarda, fonolojik farkındalığın kazandırılması için yapılacak etkinlikler tüm okul öncesi dönemi boyunca her gün 15-20 dakika sürmelidir. Bilindiği üzere hazırlan tüm erken müdahale programları için süreklilik önemlidir. Bu nedenle düzensiz aralıklarla yapılan sıradan eğitimler yerine günlere yayılan etkinlikler daha kalıcı etki yaratmaktadır. Daha fazla bireysel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için bu süreç her gün küçük grup ya da bireysel birebir daha yoğun eğitimlerle sürdürülmelidir. Bu yoğun eğitimler ise on iki hafta boyunca her gün bir ya da iki saatlik dilimleri içeren küçük grup etkinlikleri halinde yapılabilir.

Fonolojik farkındalık eğitimi sırasında çocukların *her bir seviyede farklı gelişimler* gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Fonolojik farkındalık geliştirirken çocuklar önceden sahip oldukları deneyimlere ve bireysel fonolojik işlem becerilerine göre oldukça farklı ilerlemeler gösterebilirler. Bu ilerlemeler her bir seviyede, farklı görevlerde, farklı bireysel hızları da içerebilir. Bu noktada planlanan etkinliklerde çocukların gelişimlerine göre değişiklikler yapılabilir. Aynı zamanda etkinlik esnasında yapılan gözlemlerle daha yoğun ya da bireysel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar belirlenebilir.

Fonolojik farkındalık eğitimi *hem analiz hem de sentez etkinliklerini* içermelidir. Analitik etkinlikler çocukların bütün kelime içinde bireysel sesleri ayırt etmelerini gerektirir. Örneğin, “taş ile aynı sesle başlayan başka bir kelime söyle, taş kelimesinin ilk sesi nedir? “taş” kelimesini “t” sesi olmadan söylersen hangi kelime kalır?”. Sentez etkinliklerine ise “t/a/ş sesleri hangi kelimeye ait?” örneği verilebilir.

Fonolojik farkındalığın asıl amaçlarından biri kelimelerin içindeki bireysel seslerin fark edilmesine yardım etmek olduğu için eğitimi verenlerin *her bir bireysel sesi doğru şekilde telaffuz* ederek yavaş ve dikkatli konuşması önemlidir. Konuşma dilinde bazı sözcükler telaffuz edilirken, yazıldığından farklı şekillerde telaffuz edilebilir. Bu konuşulan dile ait lehçe ya da şive farklarından ve gırtlak yapısındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanabilir. Bu nedenle öğretim sürecinde her bir sesin doğru telaffuz edilmesine özen gösterilmelidir.

Bireysel seslerin doğru olarak telaffuz edilebilmesi için eğitimi verecek kişilerin bazı alıştırmalar yapması gerekebilir. Konuşma içindeki seslerin eşsöyleyiş, bir başka ifade ile birbiri üzerine eklenmesi dolayısıyla bazı seslerin tek başına telaffuz edilmesi oldukça zordur. Bunun yanında sessiz harflerin yanına gelen ünlü ya da ünsüz harflerin özelliğine göre harflerin gırtlaktan çıkışı ve dudağın büzülmesi de değişebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı çocukların fonem ayırt etmeleri zordur. Buna dayanarak yapılacak olan fonolojik farkındalık eğitiminde dilin yapısı ve özellikleri dikkate alınarak seslerin tek başına çıkartılması gereken durumlarda bozulmanın yaşanması en az seviyede tutulmaya çalışılmalıdır.

Fonolojik farkındalık eğitimi hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından eğlenceli hale getirilmelidir. Çocuklar kelimelerdeki sesleri fark etmeye başladıklarında kendi dillerini de keşfetmeye başlarlar. Bu süreçte etkinliklerin eğlenceli olması çocukların fonolojik farkındalık tutumlarını olumlu olarak etkileyecektir. Fonolojik farkındalığı geliştirmeyi amaçlayan eğitim programları genellikle oyun gibi bir bağlam içinde sunulmaktadır. Bu nedenle eğlenceli olmayan bir eğitimin çocukların ilgisini tam çekemeyeceği ve başarıya ulaşmakta sıkıntılar doğurabileceği söylenebilir.

2.9. Konu İle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de fonolojik farkındalık ile ilgili yapılan çalışmaların, ilkokul çocuklarına yönelik ya da okuma sorunu olan çocuklar ile yapıldığı ve okuma üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalardan sadece bir tanesinde fonolojik farkındalık bazı değişkenler açısından incelenirken, yapılan diğer çalışmalarda fonolojik farkındalık okuma yazmaya yönelik hazırlanan programların içinde alınarak fonolojik farkındalık becerilerinin bir kısmına yer verilmiştir. Yurtdışında ise fonolojik farkındalık üzerine yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle bu bölümde daha çok güncel, okul öncesi dönem çocukları ile yapılan deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Aktan’ın 1996 yılında yaptığı çalışmada, Türkçe ve İngilizce’nin dil ve yazı özelliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık ve gelecekteki okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda Türkçe’nin

sesbirim-harf uyumunun aynı olmasının İngilizce gibi birebir sesbirim-harf uyumunun olmadığı dillere göre, çocukların sesleri ayırt edebilmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca fonolojik farkındalık gelişiminin çocuğun konuştuğu dilin özelliklerinden etkilendiği de görülmüştür. Türkçenin dil yapısı ve özellikleri Türk çocuk grubunun heceleri daha erken ve doğru bir biçimde tanımlarını sağlamıştır. Hem anasınıfı hem de ilkokul Türk çocukları Amerikalı gruba göre Hece Sayma Testinde heceleri daha doğru biçimde kullanmışlardır.

Aktan (2001) tarafından yürütülen çalışmada 5–6 yaş çocuklarına yönelik hazırlanan Okumaya Hazırlık Programının çocukların okuma gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu 77 çocuktan test sonuçları birbirine yakın olan 26 çocuk ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada Fonolojik Farkındalık Testleri, Okuma Kavramları Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi, Okumaya Hazırlıklı Olma Testi ve Ritim Tekrarı Testi kullanılmıştır. Okumaya Hazırlık Programı haftada 4 gün, günlük ortalama 60–90 dakika ve toplam 6 hafta süren bir uygulamayı içermiştir. Araştırma sonucunda programı alan grubun almayanlara göre fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, kelime bilgisi, görsel ve işitsel ayırma becerilerinde daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür.

Karaman (2006)'ın farklı sosyo-kültürel seviyede anasınıfına giden 162 çocukla yapmış olduğu çalışmada, fonolojik duyarlılık aynı ve farklı sesleri bulma ve harf-ses ilişki açısından ele alarak farklı değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışmada Torgesen ve Bryant tarafından 1994 yılında geliştirilen "Test Of Phonological Awareness" kullanılmıştır. Orta ve üst sosyo-kültürel seviyedeki çocukların, alt sosyo-kültürel seviyedeki çocuklara göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin fonolojik farkındalık açısından bir etkisi bulunmazken, annelerin öğrenim durumlarının etkili olduğu görülmüştür. Harf-ses ilişkisi yönünden ise, anneleri ve babaları profesyonel mesleklerle uğraşan çocuklar diğerlerine göre daha başarılı olmuşlardır. Babaları yüksek okul veya lise mezunu olan çocuklar babaları ilkokul mezunu olanlara göre daha başarılı bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet yıllarının da aynı ses ve farklı sesi bulma üzerinde etkisi olduğu ve bu etkinin on üç yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Erdoğan'ın 2009 yılında yapmış olduğu çalışmada, fonolojik farkındalık becerisi ile okuma-yazma becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya toplam 126

birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Dönem başında çocukların sahip oldukları okuma yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri belirlendikten sonra okulda okuma-yazma öğretimine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile başlanmıştır. Birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Fonolojik farkındalık becerisinin birinci sınıfa devam eden çocukların birinci dönem ortasında sahip oldukları okuma başarısında etkili olduğu bulunurken; dönem sonu ve ikinci dönem ortasında bu etkinin devam etmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca fonolojik farkındalık becerisinin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak fonolojik farkındalık becerisinin birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu becerinin birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarısındaki etkisinin devam etmediği ortaya çıkmıştır.

Turan ve Akoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin çocukların sesbilgisel farkındalık becerisi, artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitim alan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş arasında toplam 59 çocuk katılmıştır. Araştırmada öntest ve sontest için Ankara Artikülasyon Testi, İşitsel Ayırt Etme Testi ve Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesi (SFKL) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının gruplar üzerinde artikülasyon becerileri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Fakat işitsel ayırt etme becerileri açısından gruplar arasında eğitim alan grup lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sesbilgisel Farkındalık Becerisi Kontrol Listesine ait sonuçlar incelendiğinde, sadece uyak becerileri toplamında öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sözcük farkındalığı becerileri toplamı, sesbirim farkındalığı becerileri toplamı ve sesbilgisel farkındalık becerileri genel toplamına ilişkin ait öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarı (2012) tarafından yapılan çalışmada, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) geliştirilip ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve norm analizlerini yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışması okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 733 çocuk ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için test-tekrar test güvenirlik katsayıları, iç tutarlık katsayıları ve ölçmenin standart hata değerleri belirlenmiştir. Geçerlik çalışmalarında; içerik, yapı ve ölçüt geçerliği işlemleri

yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada fonolojik duyarlılık becerisi ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bayraktar (2013)'ın yaptığı çalışmada, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı (OYHEP)'nin anasınıfı çocuklarının yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerileri düzeyi üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmaya anasınıfına devam eden 6 yaşındaki toplam 59 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 9 hafta boyunca 36 oturumluk her bir oturum 60 dakika olacak şekilde OYHEP uygulanmıştır. Ayrıca OYHEP'nin etkililiğini tespit etmek amacıyla çocuklara ilkokulun birinci döneminin başında ve dönemin ortasında testler uygulanarak izleme çalışması yapılmıştır. Çocukların ses farkındalığı belirlenirken Yangın, Erdoğan ve Erdoğan tarafından 2008 yılında geliştirilen "Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda OYHEP'in anasınıfına giden çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı yazma çalışmalarını kapsayan basit/ilkel okuma yazma gelişimlerini geliştirdiği bulunmuştur. 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 programı alan çocukların ilkokula geçtiklerinde ise programın okuma-yazma ve okuduğunu anlama gelişimlerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Turan ve Akoğlu'nun 2014 yılında yaptığı araştırmada, 5-6 yaş arası normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin erken okuryazarlık deneyimlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuklarının mevcut fonolojik farkındalık becerileri ile erken okuryazarlık deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya dil bozukluğu olan 10 çocuk ile normal gelişim gösteren 10 çocuk olmak üzere toplamda 20 çocuk katılmıştır. Çocukların gelişimlerini değerlendirmek için Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Fonolojik Farkındalık Becerileri Kontrol Listesi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iki grubun fonolojik farkındalık becerileri ile ailenin sağladığı erken okuryazarlık deneyimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Kafiyeleli olan başka bir sözcük söyleme, kafiyeleli sözcükleri hatırlama, cümle tamamlama, hece sayma, ilk sesi isimlendirme, sesleri birleştirme becerilerinde dil bozukluğu olan çocukların daha düşük performans sergilediği görülmüştür. Ayrıca çocukların

kendilerine kitap okunması isteği, çocuklara kitap okuma sıklığı, çocukların okunan kitabı işaret etmesi ya da kitap hakkında konuşması, kendi kendine hikâye anlatması dil bozukluğu olan çocuklarda daha azdır ve normal gelişim gösteren çocuklarınkine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bunlara ek olarak çocuğa söylenen sözcük ile kafiyeli kelime bulma, harfleri yazma, yetişkine kendisi için yazma isteğinde de iki grup arasında normal gelişim gösteren çocuklar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

2.9.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Fonolojik farkındalık becerisi biyolojik ve çevresel etkenler nedeniyle çocuklarda farklılık gösterebilmektedir. Bryne ve diğ., (2005) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının ses farkındalık becerilerinin üzerinde genlerin ve çevrenin etkisini araştırmak amacıyla aynı cinsiyetten 172 tek yumurta, 153 çift yumurta ikizi olmak üzere toplam 225 çocukla çalışılmıştır. Çocukların hem okul öncesi hem de anasınıfında toplamda iki kez boylamsal olarak okuma, imla, konuşma ve ses farkındalığı (sesleri ayırma, sesleri harmanlama, ses eşleştirme) becerileri takip edilmiştir. Bu beceriler üzerine yapılan genetik analizleri sonucunda anasınıfında okuma, ses farkındalığı ve hızlı isimlendirme becerilerinin büyük çoğunlukla genlerden etkilendiği; çocuklarla paylaşılan ortamın ya da çevrenin orta derecede bir öneme sahip olduğu bulunmuştur. İmla becerilerinde ise genlerin ve çevrenin eşit derecede etkisinin olduğu, cümle kurma sürecinin ise tamamen çevreden etkilendiği ortaya çıkarılmıştır. Genetik faktörlerin aksine çocukla paylaşılan ortamın ya da çevrenin okul öncesi yazı bilgisi, fonolojik farkındalık ve anasınıfı okuma becerileri için en önemli kaynak olduğu da belirtilmektedir.

Bailet, Repper, Murphy, Piasta ve Zettler-Greeley (2011) çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki eksikliğin anaokulundan önce ölçülebileceğini ve bu farkın yoğunlaştırılmış bir eğitimle kapatılabileceğini yaptıkları çalışma ile göstermişlerdir. Araştırmada ilk yıl erken okuryazarlık başarıları oldukça düşük olan çocuklar belirlenmiştir. İkinci yıl 5-6 yaşlarında 72 farklı okul öncesi kurumu ve bakımeviden toplam 266 çocuk araştırmaya katılırken, üçüncü yıl 102 farklı kurumdan 374 çocuk araştırmaya katılmıştır. Eğitim toplamda 9 haftalık 18 oturumluk haftada iki kere 30 dakikalık küçük grup çalışmalarını içermektedir. Verilen müdahale programı harf isimleri ve sesleri, hece sayma, kafiye, birlikte kitap okuma çalışmaları, ses farkındalığı gibi çeşitli erken okuryazarlık becerilerini içeren bir eğitimden oluşmuştur.

Uygulamanın ardından çocukların okumaya hazırlık düzeylerinde ve öğrenme hızlarında artış olduğu ve fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi kelime bilgisi üzerinde de anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur.

Ayres (1995)'in anasınıfı çocukları ile yaptığı çalışmada, üç farklı fonolojik farkındalık programının etkileri incelenmiştir. Bu programlara katılan çocuklar üzerinde kontrol grubundakilere kıyasla farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca bu üç eğitimin verilmiş sırası da hem kontrol grubu hem de diğer gruplar arasında önemli farklılıklar oluşturmuştur. Doğrudan uygulama ile eğitim alan çocuklar dolaylı yoldan eğitim alanlara oranla daha başarılı olmuştur. Fonolojik farkındalık ile okumanın birbirini kolaylaştırdığı ve bu beceriye sahip olan çocukların okuma süreçlerinde bilişsel becerileri fark etmeksizin daha çabuk ilerlediği görülmüştür. Bunlara ek olarak fonolojik farkındalık eğitiminin sesli ve yazılı dille yeterince maruz bırakıldıktan sonra anasının ikinci yarısında verilmesinin daha etkili olduğu önerilmiştir.

Kjeldsen, Niemi ve Olofsson (2003) verilecek fonolojik farkındalık eğitiminin miktarının çocukların fonolojik farkındalık becerilerini nasıl etkileyeceğini araştırmıştır. Deney grubuna 108, kontrol grubuna ise 101 60-72 aylık anasınıfı çocuğu katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yüksek düşük olarak sadece verilen eğitimin miktarı değiştirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bir kısmı tüm hafta boyunca eğitim alırken bir kısmı haftada üç gün bu eğitimi almıştır. Deney grubu sekiz aylık bir eğitim alırken kontrol grubu için bu eğitim beş ay sürdürülmüştür. Yapılan çalışmada fonolojik farkındalık programının sürekliliğinin fazla olmasının miktar açısından fazla olmasına kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Düşük dozlarda ama uzun bir zaman dilimi içeren anasınıfı uygulamalarının çocukların fonolojik farkındalık düzeyleri açısından fark oluşturmasını programların süreklilik ilkesine dayanarak açıklamışlardır.

Dil bozukluğu olan ve olmayan okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırmada ailelerin kitap okurken kullandığı metin türlerinin etkisi karşılaştırılmıştır (Stadler ve McEvoy, 2003). Araştırmaya 51-72 ay arasında 55'i normal gelişim gösteren ve 17 ise dil gelişim zayıflığı teşhisi konulan toplam 72 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Metin türü olarak alfabeli ve uyaklı kitaplar ile hikâye kitaplarının etkisi karşılaştırılmıştır. Bu iki metin türü arasında alfabe ve uyaklı kitap lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların

ebeveynlerinin fonolojik farkındalık davranışlarını alfabe kitaplarını okurken daha çok gösterdikleri ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ses farkındalığı ve yazı farkındalığı açısından ise, dil gelişimi normal düzeyde olan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Hogan, Catts ve Little (2005) tarafından dil yetersizliği olan ve olmayan okul öncesi çocuklarına yönelik yapılan boylamsal bir araştırmada, ses farkındalığının okuma ve yazma üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya 328 dil yetersizliği olan ve 276 normal dil gelişimi gösteren çocuk katılmıştır. Anasınıfında fonolojik farkındalık (hece ve ses atma) ve harf tanıma becerileri, ikinci ve dördüncü sınıflarda ise fonolojik farkındalık (hece ve ses atma), fonetik çözümleme, sözcük okuma üzerine beceriler test edilmiştir. Araştırma sonuçları anasınıfındaki fonolojik farkındalık ve harf tanıma ölçümlerinin ikinci sınıftaki okuma performansını yordadığını göstermiştir. Ayrıca fonolojik farkındalık ile sözcük okuma becerisi arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğu ve anasınıfındaki fonolojik farkındalık becerisinin ikinci sınıf sözcük okuma performansını yordadığı da bulunmuştur.

Oudeans (2003) fonolojik farkındalığı düşük ve olması beklenen düzeyde olan toplam 55 anasınıfi çocuğu ile ses farkındalığı ve harf-ses eşleştirmesinin birlikte kullanıldığı eğitim programının etkilerini araştırmıştır. Çalışmada uygulanan eğitim programı ile çocukların fonolojik farkındalıklarının ve sözcük okuma becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu etkinin oluşturulmasında harf-ses benzerliği ve fonolojik farkındalık becerilerinin (seslere ayırma ve sesleri harmanlama) eş zamanlı ardışık olarak verilmesinin daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Lefebvre, Trudeau ve Suttun (2011) yaptıkları araştırmada, paylaşımlı kitap okuma müdahalesinin düşük gelirli ailelerin okul öncesi dönem çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerisi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın deney grubuna 10, kontrol grubuna 13 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin (kafiye tanıma, ilk sesi karşılaştırma, hecelere ayırma, hece atma) diğer gruba göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Fakat kelime bilgisi ve yazı farkındalığında bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca, araştırmada deneysel çalışmaya katılan düşük gelirli çocukların becerileri hiçbir müdahale grubuna katılmayan yüksek gelirli okul öncesi çocukları ile de karşılaştırılmıştır. İkinci kontrol grubunda hiçbir eğitim almayan yüksek gelirli okul öncesi 12 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubunda bulunan düşük gelirli

ailelerin çocukları yüksek gelirli ailelerin çocuklarını kelime bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinde geçmiştir.

Leopola, Poskiparta, Laakkonen ve Niemi (2005) okul öncesi dönem çocuklarını iki yıl sürecince takip ederek yürüttükleri boylamsal çalışmada, okumaya başlamada çeşitli etkenlerin etkisini incelemiştir. Hızlı isimlendirme, fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve öğretmen tarafından sağlanan görev yöneliminin birbirinden ayrı ama önemli bileşenler olduğu belirtilmiştir. Araştırma okuma yazma bilmeyen 178 anasınıfı çocuğu ile yapılmıştır. Yaptıkları çalışmada fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirmenin sonraki okuma becerileri için yordayıcı bir değişken olduğu bulunmuştur. Anasınıfındaki harf bilgisinin, fonolojik farkındalığı ve görev yöneliminin gelişmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi fonolojik farkındalık becerilerinin görev yönelimli motivasyonla ilişki içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak kelime tanımayı desteklediği de bulunmuştur. Harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve görev yöneliminin ise, zaman içerisinde bir diğerini etkileyerek okumaya başlama yeterliliğini etkilediği görülmüştür.

Ukrainetz, Nuspl, Wilkerson ve Beddes (2011) bir araştırmada, sesbirimlerine ayırma ve sesleri harmanlama gibi ileri düzey ses farkındalığı görevlerini öğretirken konuşma dilinin daha büyük birimi olan hecelerin öğretilip öğretilmemesinin etkisini incelemiştir. Normal gelişim gösteren 4-5 yaşlarındaki okul öncesi çocuklarının yer aldığı çalışmada, 39 çocuk haftada iki kere küçük grup etkinliklerinde oluşan üç farklı gruba katılmıştır. Birinci grup iki haftalık hece görevleri ve ardından 4 haftalık çoklu sesbirimi görevlerinin olduğu bir eğitim sürecine; ikinci gruptakiler dört haftalık çoklu sesbirimi görevlerinin olduğu bir eğitime; üçüncü grup ise sadece ilk ses farkındalığı üzerine bir eğitime katılmışlardır. Birinci ve ikinci gruptakiler, üçüncü gruptakilere göre sesleri harmanlama ve seslere ayırma becerisinde anlamlı büyük bir farklılık göstermiştir. Fakat ilk sesi tanıma ile ilgili üç grup arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Birinci ve ikinci grup arasında sesleri harmanlama ve seslere ayırma becerisinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Lundberg, Larsman ve Strid (2012) tarafından yapılan araştırmada, uygulanan fonolojik farkındalık programının okuma gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte, fonolojik farkındalık üzerinde cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma 60-80 ay arasındaki 2000 çocukla yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim öncesinde sahip olunan fonemik

farkındalık düzeyi eğitim sonrasındaki sonuçları etkilemiştir. Sosyoekonomik düzeyin çocukların fonemik farkındalıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların daha düşük fonemik farkındalık performanslarına sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Cinsiyetin fonemik farkındalık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kız çocuklarının testin ilk uygulandığı zaman daha yüksek puanlar aldıkları görülürken, aynı zamanda eğitim sonrasında puanlarda oluşan farklılığın en çok kızlarda olduğu bulunmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, araştırmanın iç ve dış geçerliği, Seslerin Renkli Dünyası Programının oluşturulması, uygulaması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende planlanmıştır. Deneysel araştırma, araştırmacının en az bir bağımsız değişken üzerinde değişiklik yaparak diğer ilişkili değişkenleri kontrol altına alması ile yapılan değişikliğin etkisinin gözlemlendiği araştırmalardır (Gay, Mills ve Airasian, 2009, s. 129). Yapılan araştırma hazırlanan programın etkililiğini incelemeyi amaçladığı için deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Eğitimin deney grubu üzerindeki etkisini karşılaştırmak için kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırma öntest- sontest kontrol grup desenindedir. Deney grubundaki çocuklara verilecek programın etkisini ölçmek için deney ve kontrol grubundaki çocuklara öntest ve sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar herhangi bir eğitime ya da programa dâhil olmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından Seslerin Renkli Dünyası Programı uygulanmıştır. Bu programda, sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün birer saatlik oturumlar süresince belirlenen etkinlikler sırayla uygulanmıştır. Uygulamaların sonunda hem deney hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır.

Yapılan araştırmada çocukların fonolojik becerileri (iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma) araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Seslerin Renkli Dünyası Programı ise araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmuştur.

3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Eskişehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan 60-72 aylık çocuklar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle 60-72 aylık çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarından sınıflardaki çocuk sayısının 20 ve üzeri olduğu okullar belirlenmiştir. Deneysel araştırmalarda her grupta en az 30'ar deneğin bulunmasını önerildiği için özellikle çocuk sayısının 20 ve üzeri olduğu okullar arasından seçim yapılmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2009, s. 129). Çocuk sayısının 20 ve üzeri olduğu okulların çoğunlukla bağımsız anaokulu olması nedeniyle, bağımsız anaokulları içerisinden tesadüfi örnekleme yöntemi kullanarak bir okul seçilmiştir. Ardından Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bu okulun anaokulu yönetimi ve öğretmenleriyle görüşülmüş ve araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir. Seçilen okul öncesi eğitim kurumunda 60-72 aylık çocukların bulunduğu dört sınıf bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları, hem öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapılması konusundaki gönüllü olmalarına hem de araştırma sürecinde sınıflarında uygulanacak programa benzer bir uygulama yapıp yapmadıklarına göre belirlenmiştir. Bu nedenle bu dört öğretmenle görüşme yapılmış ve dil gelişimi için neler yaptıkları, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri, fonolojik farkındalığa yönelik planlama yapıp yapmadıkları öğrenilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dönem için hazırladıkları planları da incelenmiştir. Gönüllü olan öğretmenlerden birinin sınıfında Okul Öncesi Eğitim Programının yanında Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)'nin planlarına yer verdiği öğrenilmiştir. Bir önceki sene ve araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim dönemi içinde incelenen planlarda ses farkındalığına yönelik etkinliklere

rastlandığı için bu öğretmenin sınıfı tercih edilmemiştir. Buna ek olarak kontrol grubunun deney grubuna yapılan uygulamadan etkilenmesini önleyebilmek amacıyla deney ve kontrol grubunun sabahçı ve öğleci olacak şekilde seçilmesine dikkat edilmiştir.

Bu bağlamda, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulundaki öğleci bir 5 yaş sınıfı deney grubunu oluştururken, kontrol grubunu aynı kurum içerisindeki sabahçı bir 5 yaş sınıfı oluşturmuştur. Deney grubunda 25 çocuk, kontrol grubunda ise 20 çocuk bulunmaktadır. Kontrol grubunda bulunan bir çocuğun özel gereksinimli olması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Deney grubu içerisinde bir çocuk ise araştırmanın gerçekleştirildiği dönem içerisinde 77 aylık olduğu için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylelikle veri toplama süreci sonunda, deney grubundan 24, kontrol grubundan 19 çocuğun verileri çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 3.1. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Özellikleri*

Özellik		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	13	54,2	11	57,9
	Erkek	11	45,8	8	42,1
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	8	33,3	9	47,4
	İki çocuk	11	45,8	7	36,8
	Üç çocuk	4	16,7	2	10,5
	Dört çocuk	1	4,2	1	5,3
Okul öncesi eğitim alma süresi	1 yıl	1	4,2	8	42,1
	2 yıl	18	75,0	6	31,6
	3 yıl	5	20,8	5	26,3

Araştırmanın deneysel çalışma kapsamında veri toplanan deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara ilişkin özellikleri Tablo 3.1.'de belirtilmiştir. Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi, deney grubunda 13'ü kız, 11'i erkek toplam 24 çocuk, kontrol grubunda ise 8'i kız, 11'i erkek olmak üzere toplam 19 çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan çocukların % 54'ü kız, % 11'i erkektir. Kontrol grubunun ise %58'i kız, %42'si erkek çocuklardan oluşturmaktadır. Çocukların okul öncesi kuruma devam etme süreleri incelendiğinde ise deney grubunda en yüksek oranda (% 75) iki yıl, kontrol grubunda ise (% 42) oranında bir yıldır devam ettikleri görülmektedir. Kardeş sayıları

incelendiğinde ise deney grubunda en çok (% 46) iki çocuk, kontrol grubunda ise en çok (% 47) oranında tek çocuk oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet, okul öncesi kuruma devam etme yılı ve kardeş sayısı bakımından benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.2. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Ailelerine Ait Özellikleri*

Özellik		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anne öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	0	0	0	0
	Ortaokul mezunu	0	0	3	15,8
	Lise mezunu	7	29,2	4	21,1
	Üniversite mezunu	15	62,5	12	63,2
	Lisansüstü	2	8,3	0	0
Baba öğrenim düzeyi	İlkokul mezunu	0	0	1	5,3
	Ortaokul mezunu	2	8,3	2	10,5
	Lise mezunu	8	33,3	3	15,8
	Üniversite mezunu	12	50,0	13	68,4
	Lisansüstü	2	8,3	0	0
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	15	62,5	13	68,4
	Çalışmıyor	9	37,5	6	31,6
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	24	100,0	19	100,0
	Çalışmıyor	0	0	0	0
Ailenin gelir düzeyi	0-1200 arası	0	0	0	0
	1201-2400 arası	5	20,8	5	26,3
	2401-3600 arası	9	37,5	7	36,8
	3601-4800 arası	2	8,3	2	10,5
	4801-6000 arası	5	20,8	4	21,0
	6001 ve üzeri	3	12,5	1	5,2

Tablo 3.2.'den de görüldüğü üzere ebeveynlerin demografik bilgilerinden anne öğrenim durumu incelendiğinde, deney grubunda en çok (% 62) üniversite mezunu, kontrol grubunda da en çok (% 63) üniversite mezunu; babanın öğrenim durumu incelendiğinde ise deney grubunda en çok (%50) üniversite mezunu, kontrol grubunda da en çok (%68) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Annelerin çalışma durumu incelendiğinde deney grubundakilerin yaklaşık % 63'ünün, kontrol grubundakilerin ise % 68'inin çalıştığı görülmektedir. Babaların çalışma durumu incelendiğinde ise deney grubundaki ve kontrol grubundakilerin tamamının (% 100) çalıştığı görülmektedir. Aile

aylık gelir düzeyleri bakımından deney grubundaki ailelerin (% 38) ve kontrol grubundakilerin (% 37) en çok 2401-3600 arasında aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu değerler deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların anne ve babanın öğrenim durumu, anne babanın çalışma durumu ve ortalama aylık gelir durumlarına göre de benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu” ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Genel bilgi formu

Genel Bilgi Formunda örnekleme dâhil edilen çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma yılı, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, aile gelirine ilişkin sorular yer almaktadır (EK-6’ya bakınız).

3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ)

Fonolojik farkındalığını ölçmek için Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) Sarı ve Acar (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün dili Türkçedir. Ölçek, fonolojik duyarlılığın sekiz alt boyutunu içermektedir. Birinci alt boyutta 8, diğer alt boyutlarda 10’ar test maddesi olmak üzere toplamda 78 adet test maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme ve harfleri tanıma biçimindedir.

Çocukların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğruysa (1), yanlışsa (0) olarak cevap anahtarına kodlanmaktadır. Test çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Her çocuk için uygulama süresi yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Ölçeğin test-tekrar test katsayıları .975 ile .433 arasında değişim göstermiştir. Ölçeğin toplam puanlarının iç tutarlılık katsayıları .9611 (Cronbach alfa) ile .8474 (Guttman) arasındadır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait iç tutarlılık Cronbach alfa katsayıları ise şöyledir: İki sözcüğün

kafiyeli olup olmadığına karar verebilme .822, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme .971, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme .864, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme .867, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme .783, bir kelimeyi hecelere ayırabilme .902, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme 923, harfleri tanıma .93. Bu sonuçlar, ölçeğin hem tüm alt boyutları hem de bir bütün olarak fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanmasında öncelikle ailelere Genel Bilgi Formu verilerek çocuklara ilişkin özelliklerin belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (Sarı ve Acar, 2013) kullanılmıştır. Bu ölçek uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubuna öntest-sontest olmak üzere 2 kez uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara öncelikle öntest uygulanmıştır. Öntest uygulaması öncesinde sınıflara gidilerek çocuklar ile tanışılmış ve onlara nasıl bir uygulama yapılacağı ile ilgili kısaca bilgi verilmiştir. Ölçek her bir çocukla bire bir sınıf ortamının dışında, gürültüden uzak, okul içindeki bir odada yapılmıştır. Bu nedenle ölçek uygulanırken her bir çocuk sınıftan tek tek alınarak belirlenen odaya götürülmüştür. Uygulama öncesinde odada çocukların dikkatini dağıtacak nesnelerin kaldırılmasına dikkat edilmiş, aydınlatma, ışık, ses ve oturma ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanması her bir çocuk için yaklaşık 15 dakikada tamamlanmıştır. Öntest uygulamasından elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş cevap formlarına işaretlenmiştir. Öntestin uygulanmasından sonra deney grubu ile Seslerin Renkli Dünyası Programı etkinlikleri yapılmıştır. Program uygulamasının bitmesinden sonra ise öntest uygulanması sırasındaki ortam ve koşullarda hem deney hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

3.5.1. Araştırmanın iç geçerliliği

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Bu noktada, zaman, uygulama ortamı, çocukların özellikleri ve geçmişleri konusundaki etkenlere dikkat edilmiştir. Ayrıca, araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuş, pilot uygulama yapılmış ve kontrol grubunda gözlemler yapılmıştır.

Zaman: Zaman, araştırmadaki bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler dışında başka değişkenlerden etkilenmesine neden olabilir. Bu durum bağımlı değişkendeki değişikliğin ya da değişmezliğin neden kaynaklandığını açıklamayı zorlaştırır. Zaman uzadıkça, istenmeyen değişkenlerin kontrol edilme olasılığı düşebilir. Bu nedenle iç geçerliliği sağlamak amacı ile hem programın çocuklar üzerindeki etkisini sağlayabilmek hem de bağımsız değişken dışındaki değişkenleri kontrol edebilmek için programın süresi 8 hafta olarak belirlenmiştir.

Deney öncesi ölçme: Öntestlerin yapılması araştırmanın çalışma grubundakileri uyarıcı ve güdüleyici bir rol oynayarak, sontest sonuçlarını önemli derecede etkileyebilir. Bu nedenle öntestler uygulandıktan sonra 8 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu süre önteste maruz kalmanın sontest üzerindeki etkisini engelleyebilmek açısından yeterlidir.

Ayrı ölçme araç ve süreçleri: Deney ve kontrol gruplarını deneysel uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırmak amacıyla yapılan ölçmelerde, farklı araçların kullanılması ve farklı süreçlerin izlenmesi karşılaştırmaları anlamsız kılabilir. Bu nedenle öntest-sontest uygulamaları için aynı ölçme araçları kullanılmıştır.

Ortam: Deneysel çalışmalarda uygulamanın etkisini ortaya çıkartabilmek için deney ve kontrol grubundaki çocukların birbirine benzer ortamlarda eğitim alıyor olmaları önemlidir. Bu nedenle, deney ve kontrol grubu belirlenirken aynı okuldaki birbirine benzer özellikler taşıyan iki farklı sınıfın olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, her iki sınıfın da yarım gün eğitim alıyor olması, sınıf ortamındaki eğitim materyallerinin benzer özellikler taşıması bakımından da gruplar birbirine yakındır.

Çocukların özellikleri ve geçmişi: Deney ve kontrol grupları belirlenirken çocukların benzer demografik bilgilere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın başlangıcında çocuklara ait demografik bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgiler incelenerek iki gruptaki çocukların, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın çalışma durumu, anne ve babanın mesleği ve aylık geliri

açısından benzer özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocukların ikametgâh adreslerine bakıldığında okulun yakın çevresinde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, çocukların sosyal ve ekonomik açıdan benzer koşullarda yetiştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Denek kaybı: Araştırma boyunca çalışma grubundaki kişilerin bazı nedenlerden dolayı araştırmadan zorunluluktan ya da isteyerek ayrılmaları, geriye kalan grupların özelliklerini değiştirebileceği için grupların denkliklerini bozabilir. Araştırmada denek kaybını önlemek amacıyla araştırmanın başlangıcında çocukların anne ve babalarına eğitim sürecinin aşamaları ve süresi hakkında detaylı bilgiler verilmiştir ve çocukların düzenli katılımın önemli olduğu belirtilmiştir.

Uzman görüşü: Araştırmada hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinlik planları erken okuryazarlık, fonolojik farkındalık, okul öncesi eğitim alanında uzman toplam beş kişinin ve alanda uzun yıllar deneyimi olan bir okul öncesi öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında geri bildirimler ve öneriler dikkate alınarak Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinlik planlarına son hali verilmiştir.

Pilot uygulama: Deney grubuna uygulanan etkinliklerin 8 tanesi, deney ve kontrol grubuyla benzer özellikler gösteren, aynı okulda bulunan başka bir 5 yaş sınıfında uygulanmıştır. Bu etkinlikler belirlenirken kelime, hece, kafiyeye ve fonem farkındalığı aşamalarının her birine ait iki etkinlik alınmıştır. Bu deneme sürecinin ardından, etkinliklerin çocuklara uygun olduğu belirlenmiştir.

3.5.2. Araştırmanın dış geçerliği

Dış geçerlilik araştırma sonuçlarının bir dereceye kadar benzer ortamlara ve durumlara genellenebilir olması olarak tanımlanabilir. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla birden fazla önlem alınmıştır.

Deneme tepkisi: Deneysel çalışmalarda yapay bir ortam oluşturulması nedeniyle araştırmaya katılanlar bu ortamdaki fiziksel ve psikolojik olarak etkilenebilir. Bu durum onların normal koşullarda göstermeyecekleri tepkiler vermelerine neden olabilir. Bu tepkilere deneme tepkisi denir. Bu nedenle çocuklara uygulanan eğitim programının bir araştırma olduğunu söylemek yerine onlar için hazırlanmış bir eğitim programı olduğu söylenmiştir.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi: Birbiri ardından, değişik değişkenlere ve durumlara maruz kalan deneklerin uygulamaya vereceği tepkiler maruz kaldığı diğer uygulamalardan etkilenebilir. Bu durum bağımsız değişkenlerin sırası ve uygulanma zamanları düşünüldüğünde bağımlı değişkenin farklı biçimlerde etkilenmesine neden olabilir. Bu durumu kontrol etmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların araştırma süresince benzer bir eğitime katılmamaları kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma öncesinde çalışma grubu belirlenirken öğretmenlerle bu konu ile ilgili görüşmeler yapılmış ve planlar incelenmiştir. Buna ek olarak, deney ve kontrol grubu sabahçı ve öğleci olmak üzere iki farklı gruba devam eden çocuklardan oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın genellenebilirliğini ortaya koyabilmek için, araştırmanın çalışma grubu, ortamı ve süreçleri başka çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek şekilde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6. Seslerin Renkli Dünyası Programının Oluşturulması

Araştırmada deney grubunda bulunan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla “Seslerin Renkli Dünyası” Programı oluşturulmuştur. “Seslerin Renkli Dünyası” Programını oluşturmak için öncelikle alanyazında fonolojik farkındalık ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sürecinde programların içerikleri, oluşturulma ve uygulanma biçimleri, etkinlik içerikleri, çeşitleri ve kullanılan materyaller gözden geçirilmiştir. Bütün bu incelemelerden sonra Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinliklerle de bağlantı kurularak daha çok oyun, hikâye, hareket ve müzik içeren etkinlik planları hazırlanmıştır.

Hazırlanan etkinlik planlarında 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda dil gelişimi alanından fonolojik farkındalık becerilerinin kazanılması ile ilgili kazanım ve göstergeler seçilmiştir. Ayrıca fonolojik farkındalık becerisinin alt boyutları göz önünde bulundurularak yeni kazanım ve göstergeler araştırmacı tarafından eklenmiştir ve uzman görüşü sürecinde geri bildirim alınarak son hali verilmiştir.

Hazırlanan taslak programdaki otuz etkinlik okul öncesi eğitimi üzerinde uzman üç kişiye, erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalık konusunda uzman üç kişiye olmak üzere toplam altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan hazırlanan eğitim programının; belirlenen kazanım ve göstergelerin programa uygunluğu, fonolojik farkındalık eğitiminin uygunluğu, eğitim durumlarının yeterliliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, hedeflenen aşamaların dağılımındaki uygunluk ve verilen yönergelerin açıklığı gibi ölçütleri göz önünde bulundurarak “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini açıklama bölümünde paylaşımları istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda etkinliklerin bir kısmı çıkartılmış ve bir kısmı üzerinde de değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra program içeriğine son hali verilmiştir.

Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinlik planları içeriği fonolojik farkındalık tanımını kapsayan sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve ses farkındalığı aşamalarını içermektedir. Etkinlikler her aşamanın ve görevin zorluğuna dikkat edilerek hazırlanmıştır. Bu nedenle alanyazında da önerildiği şekilde basitten başlanarak zora doğru giden beceriler izlenmiştir. Bu beceriler cümle farkındalığı, sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, kafiye farkındalığı ve ses farkındalığı aşamaları olarak sırayla takip edilmiştir. Sözcük farkındalığı için 2, kafiye farkındalığı için 6, hece farkındalığı için 5, fonem farkındalığı için 11 etkinlik oluşturulmuştur. Böylelikle toplamda her bir oturumda bir etkinlik olmak üzere 24 etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlik sayıları belirlenirken fonolojik farkındalık becerisinin gelişimsel sırası ve kapsamı, çocukların aşamalarda gösterdikleri performans ve aşamalara ait görevlerin zorluk dereceleri dikkate alınmıştır. Aşamalara ait görevlere uygun etkinlikler yine basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Programda yer alan etkinlikler hazırlanırken daha çok büyük grup etkinliklerine yer verilmiştir. Fakat küçük grup etkinliklerinden de yararlanılmıştır. Bazı etkinlikler uygulanırken çeşitli hikâye kitaplarından yararlanılmıştır. Ayrıca etkinliklerin çoğunluğunda görsel nesne fotoğraflar ve bir kısmında ise gerçek materyaller de kullanılmıştır. Etkinlikler seçilirken alanda görülen çalışma kâğıtlarının aksine çocukların daha aktif katılabileceği oyun temelli etkinliklerin oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Tablo 3.3.’de Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinlik planları içeriği görülmektedir:

Tablo 3.3. Seslerin Renkli Dünyası Programının Etkinlik Planları İçeriği

Aşamalar	Etkinlik sayısı	Etkinlik adı	Etkinlik türü	Kazanımlar- Görevler	Kullanılan yöntem ve teknikler	Materyaller
Sözcük farkındalığı	2	1. Sözcük saymaca	Büyük grup	Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma	Düz anlatım, soru cevap	Hikaye kitabı, resim kartı
		2.Sözcük sekseği	Küçük grup	Verilen cümleyi sözcüklerine ayırma	Eğitsel oyun, soru cevap	Cümle kartları
Kafiye farkındalığı	6	1.Danseden kukla	Büyük grup	Kafiyeli olan sözcüğü fark edebilme	Soru cevap	Hikaye kitabı, kukla
		2. Kafiye bulmaca	Küçük grup	Kafiyeli olan sözcüğü fark edebilme	Soru cevap, grup tartışması	Kafiye kartları
		3. Eşini bulmaca	Küçük grup	Kafiyeli olan sözcüğü fark edebilme	Eğitsel oyun	Kafiye kartları
		4.Sesi benzer mi?	Büyük grup	Kafiyeli olan sözcüğü fark edebilme	Soru cevap, eğitsel alıştıırma	Gerçek nesnelere
		5. Kafiye oyunu	Büyük grup	Kafiyeli olmayan sözcüğü fark edebilme	Soru cevap, eğitsel alıştıırma	Kafiye kartları, kum kesesi
		6.Kafiye kutusu	Küçük grup	Kafiyeli olmayan sözcüğü fark edebilme	Soru cevap, grup tartışması	Kafiyeli resim kartları
Hece farkındalığı	5	1.Parçalanmış sözcükler	Küçük grup	Heceleri fark edebilme	Grup tartışması	Sözcük kartları, şarkı
		2.Tilki tilki hecen kaç?	Büyük grup	Sözcüğü hecelere ayırabilme	Eğitsel oyun, soru cevap	Sözcük kartları
		3. Hece saymaca	Büyük grup	Hece sayma	Eğitsel alıştıırma	Kukla, çalışma sayfası
		4.Birleşik sözcük oyunu	Büyük grup	Hece atma	Düz anlatım, soru cevap	PVC kaplı nesne resimleri
		5.Sihirli heceler	Büyük grup	Hece atma ve hece ekleme	Soru cevap, eğitsel oyun	Tef, sözcük kartları
Ses farkındalığı	11	1. İlk sesi ne?	Büyük grup	Sözcüklerin başlangıç sesini ayırt etme	Düz anlatım, soru cevap	Kukla, resim ve harf kartları
		2. İlk sesi bulmaca	Büyük grup	Sözcüklerin başlangıç sesini ayırt etme	Düz anlatım, soru cevap	Kukla, resim ve harf kartları
		3. İlk sesi ne?	Büyük grup	Sözcüklerin başlangıç sesini ayırt etme	Düz anlatım, soru cevap	Kukla, resim ve harf kartları
		4. İlk sesi bulmaca	Büyük grup	Sözcüklerin başlangıç sesini ayırt etme	Düz anlatım, soru cevap	Kukla, resim ve harf kartları
		5. Eşini bulmaca	Küçük grup	Aynı sesle başlayan yeni sözcük üretebilme	Soru cevap, grup tartışması	Sözcük kartları
		6.Hangisi farklı?	Küçük grup	Farklı sesle başlayan sözcüğü bulma	Grup tartışması	Sözcük ve resim kartları
		7.Tatile gidiyorum	Büyük grup	İstenilen sesle ilgili yeni sözcük üretebilme	Eğitsel oyun	Top
		8. Harf-ses kutusu	Küçük grup	İstenilen sesle ilgili sözcüğü bulabilme ve harf tanıma	Eğitsel oyun, grup tartışması	Kutular, zarflar
		9.Ses avcısı	Büyük grup	Fonem birleştirme	Düz anlatım, eğitsel oyun	Kum torbası, sözcük listesi
		10. Kelime dedektifi	Büyük grup	Fonem birleştirme	Eğitsel oyun	Resim kartları
		11.Vücudum	Büyük grup	Fonem birleştirme	Eğitsel alıştıırma, soru cevap	Kukla

Seslerin Renkli Dünyası Programında hazırlanan etkinliklerin 8 tanesi, deney ve kontrol grubuyla benzer özellikler gösteren, aynı okulda bulunan başka bir 60-72 aylık çocukların bulunduğu sınıfta uygulanmıştır. Bu deneme sürecinin ardından, etkinliklerin çocuklara uygun olduğu belirlenerek deney grubunda uygulanabilir biçime getirilmiştir. Eğitim programı içinde yer alan etkinliklerden hece farkındalığı ile ilgili etkinlik sayısının pilot uygulama sonrasında azaltılmasına karar verilmiştir. Bunun nedeni çocukların bu beceride oldukça başarılı olmalarıdır.

3.7. Seslerin Renkli Dünyası Programının Uygulanması

Öntestler uygulandıktan sonra 23 Mart-29 Mayıs 2015 tarihleri arasında deney grubuna Seslerin Renkli Dünyası Programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara uygulama yapılırken, aynı okuldan seçilen kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Eğitim programı sınıftaki tüm çocuklarla birlikte devam ettirilmiş, fakat araştırmanın sınırlılıklarına uygun olmayan çocuklara ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygulamalar deney grubundaki çocukların kendi sınıflarında yapılmıştır. Uygulama yapılan günler belirlenmiş fakat çeşitli nedenlerden dolayı uygulamanın yapılamayacağı günler öğretmen tarafından araştırmacıya bildirilmiş ve uygulama yapılan günler süreç içinde yeniden düzenlenmiştir.

Seslerin Renkli Dünyası Programı eğitim programı çocuklara haftada üç gün toplamda 8 haftalık 24 oturumda uygulanmıştır. Her bir oturum yaklaşık 40-60 dakika arasında sürmüştür. Uygulanmadan bir hafta önce iki farklı günde sınıfa gidilerek öncelikle çocuklarla hazırlayıcı etkinliklerle tanışılmış ve uygulama öncesi sınıfta birlikte vakit geçirilmiştir. Etkinlikler belirlenen zorluk düzeyine göre sıra ile uygulanmıştır. Araştırmacı deney grubundaki çocuklar için uygulama öncesinde, sınıfın uygulama yapılacak kısmında, önceden gerekli araç gereç ve materyalleri hazırlamıştır. İlk etkinlikte çocuklara Seslerin Renkli Dünyası Programının amacı ve süresi kısaca açıklanarak grup kuralları konuşulmuştur. Etkinlikler uygulanırken etkinliğe giriş olarak Türkçe etkinlikleri kapsamında, hikâye öncesi etkinliklerde kullanılan bilmece, tekerlemeler ve parmak oyunlarından yararlanılmıştır. Her uygulama öncesi sınıf öğretmeni ile görüşülerek çocukların aktif pasif etkinlik sırası sorularak yer yer etkinlikler öncesi aktif ya da pasif kısa bir etkinlik ile asıl etkinliğe geçilmiştir. Program etkinlikleri uygulanırken, düz anlatım, soru cevap, grup tartışması, beyin fırtınası,

eğitsel alıştırtma ve eğitsel oyun tekniklerinden yararlanılmıştır. Programın uygulanması sırasında video gösterimi, hikâye kitapları, eşleştirme kartları, kutular, zarflar, pvc kaplı resimler, nesne fotoğrafları ve kukla kullanılmıştır. Etkinliklere başlarken bir önceki aşamada neler yapıldığı hakkında hatırlatmalar yapılarak etkinlikler arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Uygulama yapıldıktan sonra değerlendirme yapılmış ve çocukların uygulama ile ilgili görüşleri alınmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak parametrik testlerin yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin incelenmiştir. Huck (2000, s. 29)'e göre çarpıklık değerlerinin -1 ila +1, basıklık değerlerinin -1 ila +2 olması durumunda; Huck (2008, s. 29)'e göre ise her iki değerin de -1 ila +1 arasında olduğu durumda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin (deney grubu öntest; çarpıklık= .20, basıklık= -.19, kontrol grubu öntest; çarpıklık=-.34, basıklık=-.53 ve deney grubu sontest; çarpıklık= -.72, basıklık=1.86, kontrol grubu sontest; çarpıklık= -1.51, basıklık=.65) Huck (2000) tarafından belirtilen kabul edilebilir normal dağılım varsayım sınırları arasında olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel yöntemlerle ve istatistiksel testlerle incelenebilmektedir (Pallant, 2005, s. 53). Puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye grup büyüklüğünün 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 42). Araştırmanın çalışma grubunun 50'den az olması nedeniyle deney ve kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanlarının Shapiro-Wilks değerleri incelenmiştir (deney grubu öntest; $D(24)=0,670$, $p>.05$, kontrol grubu öntest; $D(19)=0,716$, $p>.05$, deney grubu sontest; $D(24)=0,167$, $p>.05$, $D(19)=0,293$, $p>.05$). İncelenen sonuçların anlamlı olmadığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte, histogram ve box plot, Q-Q ve P-P grafiği incelendiğinde, verilerde aykırı gözlem değerlerinin bulunmadığı ve dağılımın normal olduğu ortaya çıkmıştır.

Daha sonra gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için grup varyanslarının homojenliğini test etmek amacıyla kullanılan Levene istatistiği (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005) ile veriler analiz edilmiştir ($F(1,42)=1,652$, $p>.05$). Analiz sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması ($p>.05$) grup varyanslarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, ölçülen grupların varyanslarının homojen olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest toplam puanları ile her bir alt boyuta ilişkin puanların arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Aynı gruplar üzerinde birden çok karşılaştırma yapıldığında, şans eseri anlamlı sonuç bulma olasılığını azaltmak için daha sıkı bir alfa düzeyi belirlemek amacıyla Bonferroni uyarlaması yapılmıştır (Akbulut, 2010, s. 125). Çalışmanın başında seçilen alfa düzeyi (.05) yapılacak karşılaştırma sayısına bölünerek ($.05 / 9 = .0055$) çıkan yeni değer .0055 kritik alfa değeri olarak kabul edilmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puanları ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Karşılaştırma sayısının çok olması nedeniyle Bonferroni Uyarlaması (Akbulut, 2010, s. 125) yapılarak yeni alfa düzeyi .0055 olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 2x2 karma ANOVA yapılmıştır. Ayrıca, herbir alt boyuttan aldıkları öntest – sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla, her bir alt boyut için 2x2 karma ANOVA yapılmıştır.

Tüm analizlerde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) değerinden yararlanılmıştır. Eta kare olarak da isimlendirilen etki büyüklüğü, bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Eta kare (η^2) değeri .01- .06 arası ise küçük, .06 ve üstü ise orta, .14 ve üstü ise büyük etki anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 44; Cohen, 1988).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında, araştırmının temel amacı doğrultusunda yanıtlanması gereken sorular göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Fonolojik Farkındalık Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest fonolojik farkındalık toplam puanları ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.1.'de deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık toplam puanlarına ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklem için t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p<
Toplam fonolojik farkındalık puanı	Deney	24	29,41	14,455	41	-,323	,748
	Kontrol	19	28,10	11,459			
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Deney	24	3,21	2,654	41	,575	,569
	Kontrol	19	3,68	2,730			
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Deney	24	2,42	2,535	41	,153	,879
	Kontrol	19	2,53	2,065			
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Deney	24	3,33	2,582	41	,271	,788
	Kontrol	19	3,53	1,926			
Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Deney	24	3,00	1,504	41	,110	,913
	Kontrol	19	3,05	1,615			
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Deney	24	1,96	1,574	41	-,330	,743
	Kontrol	19	1,79	1,782			
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Deney	24	6,00	2,798	41	-,686	,497
	Kontrol	19	5,37	3,235			
Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Deney	24	5,54	3,401	41	-,015	,988
	Kontrol	19	5,53	3,186			
Harfleri tanıma	Deney	24	1,75	2,817	41	-1,136	,262
	Kontrol	19	,89	1,883			

Bağımsız örneklemler için t testi özet tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir ($t(41) = -,323, p = ,748$). Ayrıca deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık alt boyutlara ilişkin puanlarının hiçbirinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tabloda görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = ,575, p = ,569$), kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = ,15, p = ,879$), istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = ,271, p = ,788$), bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = ,110, p = ,913$), sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = -,330, p = ,743$), bir kelimeyi hecelere ayırabilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = -,686, p = ,497$), bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = -,015, p = ,988$), harfleri tanıma alt boyutu öntest ortalamaları arasında ($t(41) = ,1136, p = ,262$) anlamlı düzeyde bir fark görülmemektedir.

4.2. Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Öntest - Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puanları ve alt boyutları arasında fark olup olmadığı bağımlı örneklemler için t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.2.'de deney ve kontrol grubunun öntest-sontest fonolojik farkındalık toplam puanlarına ve alt boyutlarına ilişkin bağımlı örneklemler için t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2. Kontrol Grubunun Öntest –Sontest Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağlı Örneklemeleri için t Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Ölçüm zamanı	N	\bar{X}	SS	Sd	T	p<
Toplam fonolojik farkındalık puanı	Öntest	19	28,10	11,459	18	-,834	,415
	Sontest	19	29,89	9,876			
İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme	Öntest	19	3,68	2,730	18	-,740	,469
	Sontest	19	4,11	2,514			
Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme	Öntest	19	2,53	2,065	18	1,585	,130
	Sontest	19	1,68	1,416			
İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme	Öntest	19	3,53	1,926	18	,889	,385
	Sontest	19	3,11	1,761			
Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme	Öntest	19	3,05	1,615	18	-4,025	,006
	Sontest	19	5,11	2,846			
Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme	Öntest	19	1,79	1,782	18	-2,927	,009
	Sontest	19	3,05	1,615			
Bir kelimeyi hecelere ayırabilme	Öntest	19	5,37	3,235	18	-,320	,752
	Sontest	19	5,68	2,770			
Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme	Öntest	19	5,53	3,186	18	-,747	,465
	Sontest	19	5,95	3,566			
Harfleri tanıma	Öntest	19	,89	1,883	18	-1,000	,331
	Sontest	19	1,11	1,696			

Kontrol grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -,740$, $p = ,469$), kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = 1,585$, $p = ,130$), istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = ,889$, $p = ,385$), bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -4,025$, $p = ,006$), sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -2,927$, $p = ,009$), bir kelimeyi hecelere ayırabilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -,320$, $p = ,752$), bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -,747$, $p = ,465$) ve harfleri tanıma alt boyutu öntest ve sontest ortalamaları arasında ($t(18) = -1,000$, $p = ,331$) anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

4.3. Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları Üzerindeki Etkisi

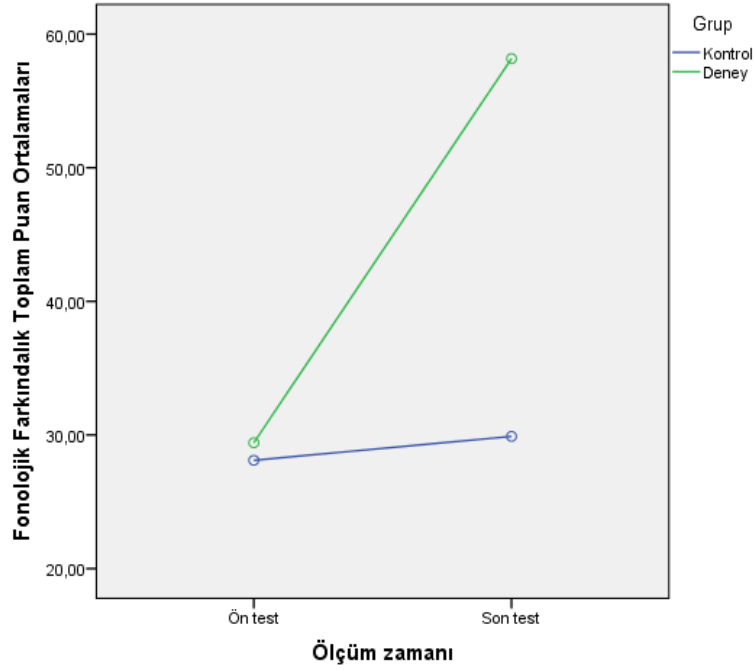
Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında fark olup olmadığı 2x2 karma ANOVA ile test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait fonolojik farkındalık toplam puanlarına ilişkin betimsel değerler Tablo 4.3.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	29,41	14,45	2,94
	Kontrol	19	28,10	11,45	2,62
	Toplam	43	28,83	13,08	1,99
Sontest	Deney	24	58,16	10,18	2,07
	Kontrol	19	29,89	9,87	2,26
	Toplam	43	45,67	17,33	2,64

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların öntest fonolojik farkındalık toplam puan ortalaması 29,41 iken, bu değer sontestte 58,16 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık toplam puan ortalamasının öntestte 28,10, sontestte ise 29,89 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların fonolojik farkındalık toplam puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında çok az bir artış görülmektedir.

Şekil 4.1. incelendiğinde, deney grubunun öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puan ortalamasında Seslerin Renkli Dünyası Programının uygulaması sonrasında 27,75 puanlık bir artış gözlenirken, kontrol grubunun fonolojik farkındalık toplam puan ortalamasında 1,79 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun fonolojik farkındalık puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 4.1. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Toplam Puanları Üzerindeki Etkisi*

Tablo 4.4.'te deney ve kontrol grubunun öntest – sontest fonolojik farkındalık toplam puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Fonolojik Farkındalık Toplam Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	4640,455	1	4640,455	20,489	0,001	0,332
Hata	9285,917	41	226,486			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	4945,264	1	4945,264	100,135	0,000	0,456
Ölçüm*grup	3854,101	1	3854,101	78,040	0,000	0,356
Hata	2024,829	41	49,386			
Toplam	24750,566	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek fonolojik farkındalık toplam puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=78,040$, $p<.001$, $\eta^2=0,356$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.

Araştırma alt amaçları doğrultusunda araştırmada fonolojik farkındalık toplam puanlarının karşılaştırılmasının yanı sıra, EÇDFDÖ'nin alt boyutlarının da karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun için, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunda yer alan çocukların EÇDFDÖ'nin alt boyutlarından aldıkları öntest – sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla, her bir alt test için 2x2 karma ANOVA yapılmıştır.

4.4. Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Fonolojik Farkındalık Alt Boyut Puanları Üzerindeki Etkisi

Bu bölümde Seslerin Renkli Dünyası Programının deney ve kontrol grubunun iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma alt boyutları üzerindeki etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

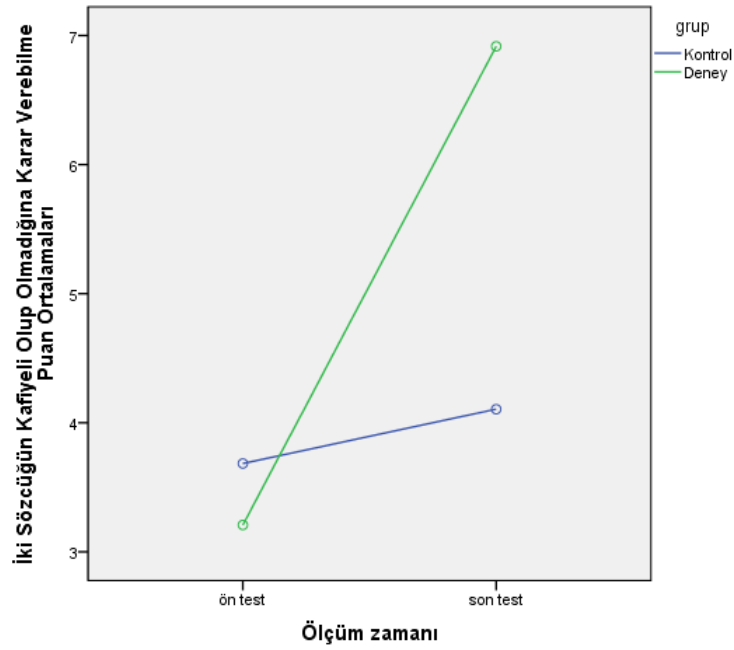
4.4.1. İki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puanlarına açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.5.'de ve Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.5. *Deney ve Kontrol Grubunun İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	3,21	2,65	0,54
	Kontrol	19	3,68	2,73	0,62
	Toplam	43	3,42	2,66	0,40
Sontest	Deney	24	6,92	1,24	0,25
	Kontrol	19	4,11	2,51	0,57
	Toplam	43	5,67	2,35	0,35

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme öntest puan ortalaması 3,21 iken, bu değer son testte 6,92 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puan ortalamasının öntestte 3,68, son testte ise 4,11 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.2. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.2. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puan ortalamalarında 3,71 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,43 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.6.'da deney ve kontrol grubunun öntest – sontest iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest İki Sözcüğün Kafiyeli Olup Olmadığına Karar Verebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	28,923	1	28,923	3,790	,058	0,084
Hata	312,891	41	7,631			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	90,414	1	90,414	27,915	0,001	0,322
Ölçüm*grup	57,298	1	57,298	17,691	0,001	0,204
Hata	132,795	41	3,239			
Toplam	622,321	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme puanlarını etkilediği görülmektedir (F=17,691, p<.001, η^2 =0,204). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.

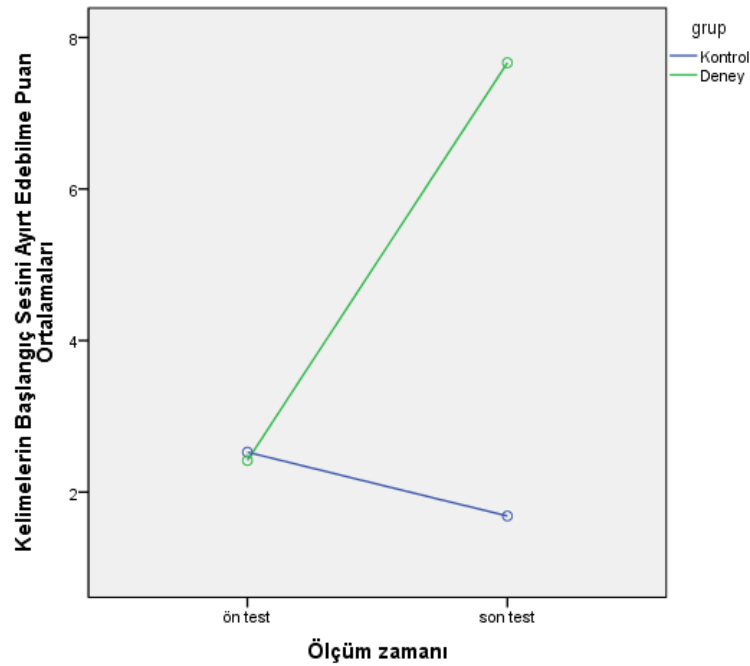
4.4.2. Kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.7. ve Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Deney ve Kontrol Grubunun Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	2,42	2,53	0,51
	Kontrol	19	2,53	2,06	0,47
	Toplam	43	2,47	2,31	0,35
Sontest	Deney	24	7,67	2,20	0,44
	Kontrol	19	1,68	1,41	0,32
	Toplam	43	5,02	3,54	0,53

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme öntest puan ortalaması 2,42 iken, bu değer sontestte 7,67 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puan ortalamasının öntestte 2,53, sontestte ise 1,68 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir düşüş görülmektedir.



Şekil 4.3. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.3. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puan ortalamalarında 5,25 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,85 puanlık bir azalış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.8.'de deney ve kontrol grubunun öntest – sontest kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Kelimelerin Başlangıç Sesini Ayırt Edebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	182,876	1	182,876	32,112	0,001	0,439
Hata	233,496	41	5,695			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	103,022	1	103,022	30,495	0,001	0,235
Ölçüm*grup	196,789	1	196,789	58,250	0,000	0,448
Hata	138,513	41	3,378			
Toplam	854,696	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=58,250$, $p<.000$, $\eta^2=0,448$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.3.'te gösterilmiştir.

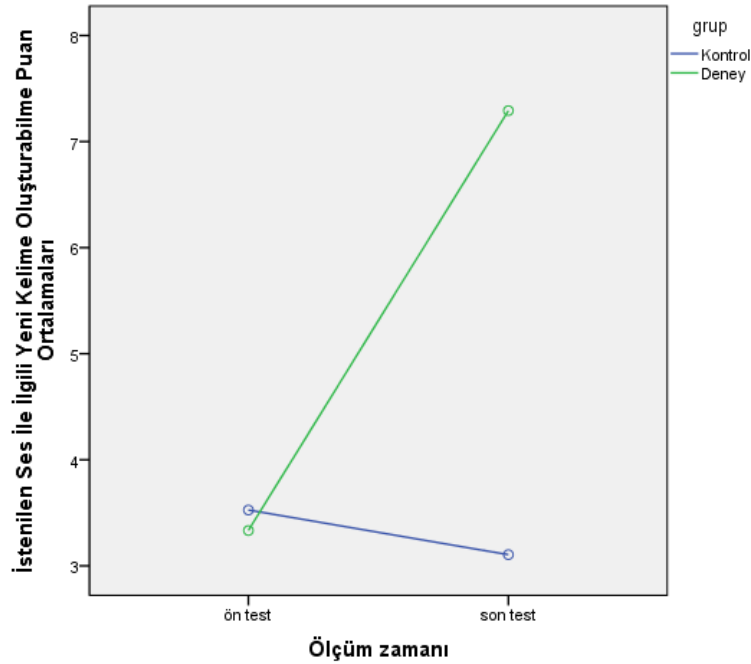
4.4.3. İstenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.9. ve Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Deney ve Kontrol Grubunun İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	3,33	2,58	0,52
	Kontrol	19	3,53	1,92	0,44
	Toplam	43	3,42	2,29	0,34
Sontest	Deney	24	7,29	2,75	0,56
	Kontrol	19	3,11	1,76	0,40
	Toplam	43	5,44	3,14	0,47

Tablo 4.9.'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme öntest puan ortalaması 3,33 iken, bu değer sontestte 7,29 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puan ortalamasının öntestte 3,53, sontestte ise 3,11 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir düşüş görülmektedir.



Şekil 4.4. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.4. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puan ortalamalarında 3,96 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,42 puanlık bir azalış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10.'da deney ve kontrol grubunun öntest – sontest istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest- Sontest İstenilen Ses İle İlgili Yeni Kelime Oluşturabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	84,558	1	84,558	11,594	,001	
Hata	299,023	41	7,293			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	66,345	1	66,345	17,920	0,001	0,207
Ölçüm*grup	101,693	1	101,693	27,468	0,001	0,317
Hata	151,795	41	3,702			
Toplam	703,414	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=27,468$, $p<.000$, $\eta^2=0,317$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.4.'te gösterilmiştir.

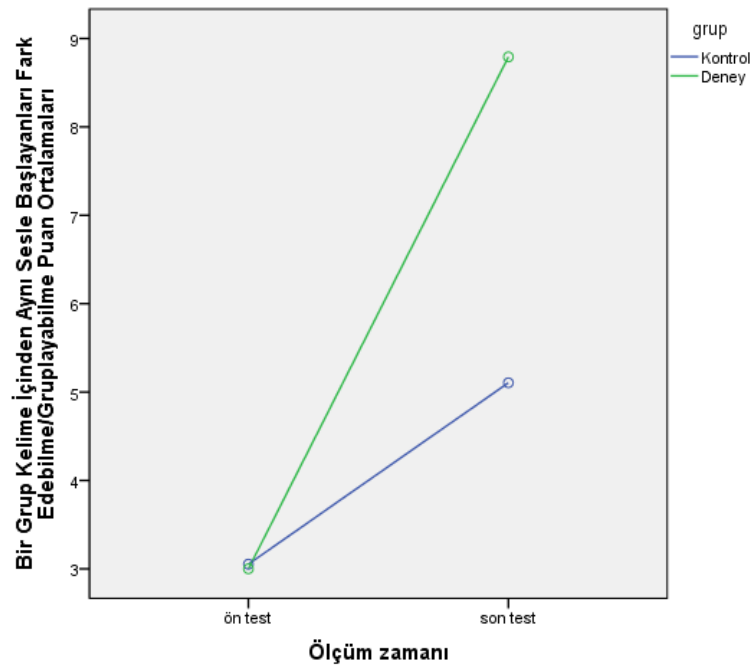
4.4.4. Bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.11. ve Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Deney ve Kontrol Grubunun Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	3,00	1,50	0,30
	Kontrol	19	3,05	1,61	0,36
	Toplam	43	3,02	1,53	0,23
Sontest	Deney	24	8,79	1,47	0,30
	Kontrol	19	5,11	2,84	0,65
	Toplam	43	7,16	2,84	0,43

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme öntest puan ortalaması 3,00 iken, bu değer sontestte 8,79 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puan ortalamasının öntestte 3,05, sontestte ise 5,11 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.5. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.5. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puan ortalamalarında 5,79 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 2,06 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.12.'de deney ve kontrol grubunun öntest – sontest bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Bir Grup Kelime İçinden Aynı Sesle Başlayanları Fark Edebilme/Gruplayabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	70,013	1	70,013	13,851	,001	0,252
Hata	207,242	41	5,055			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	326,268	1	326,268	152,962	0,000	0,668
Ölçüm*grup	74,129	1	74,129	34,753	0,001	0,151
Hata	87,453	41	2,133			
Toplam	765,105	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puanlarını etkilediği görülmektedir (F=34,753, p<.001, $\eta^2=0,151$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.5.'te gösterilmiştir.

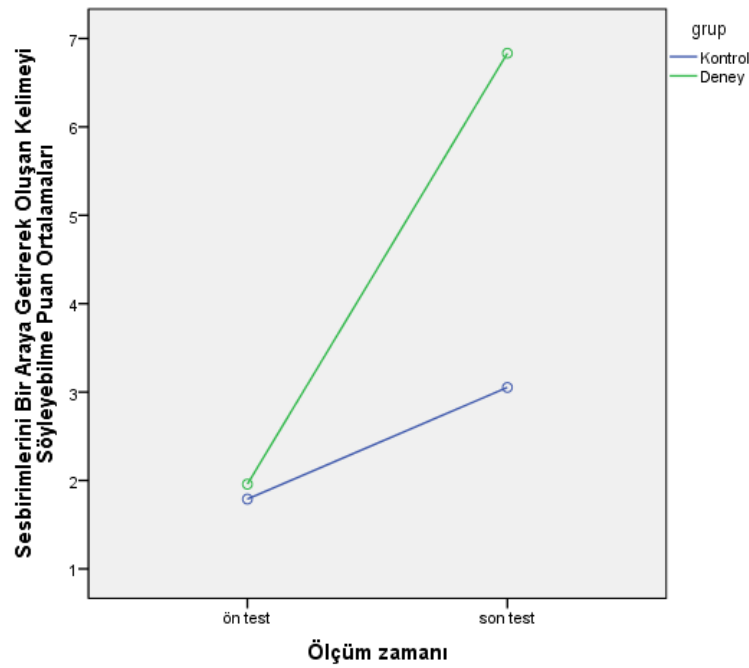
4.4.5. Sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.13.'te ve Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Grubunun Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	1,96	1,57	0,32
	Kontrol	19	1,79	1,78	0,40
	Toplam	43	1,88	1,65	0,25
Sontest	Deney	24	6,83	1,85	*,37
	Kontrol	19	3,05	1,61	0,36
	Toplam	43	5,16	2,57	0,39

Tablo 4.13.'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme öntest puan ortalaması 1,96 iken, bu değer sontestte 6,83 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme puan ortalamasının öntestte 1,79, sontestte ise 3,05 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.6. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.6. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puan ortalamalarında 4,87 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 1,26 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.14.'te deney ve kontrol grubunun öntest – sontest sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.14. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sesbirimlerini Bir Araya Getirerek Oluşan Kelimeyi Söyleyebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	985,595	1	985,595	224,195	,000	0,845
Hata	180,242	41	4,396			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	199,776	1	199,776	136,162	0,000	0,607
Ölçüm*grup	69,171	1	69,171	47,145	0,000	0,210
Hata	60,155	41	1,467			
Toplam	1494,939	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=47,145$, $p<.000$, $\eta^2=0,210$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.6.'da gösterilmiştir.

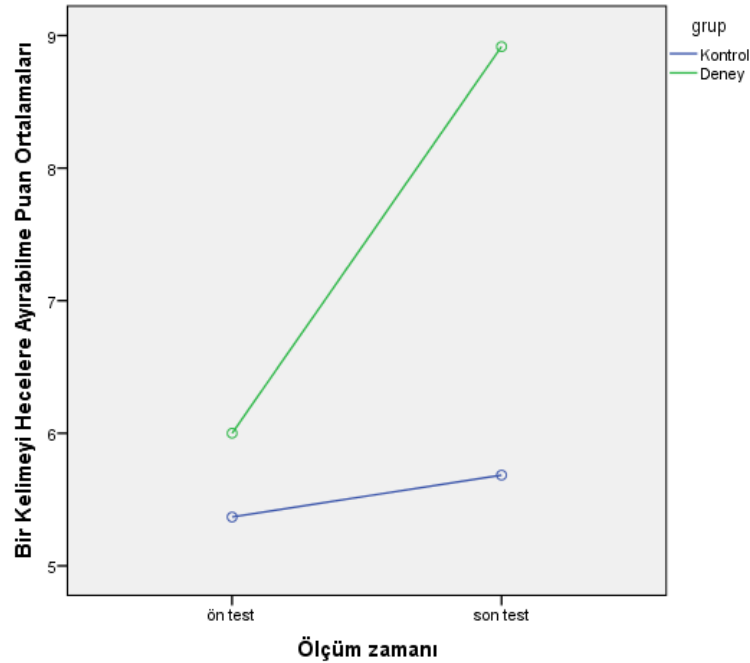
4.4.6. Bir kelimeyi hecelere ayırabilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait bir kelimeyi hecelere ayırabilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.15. ve Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.15. *Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	6,00	2,79	0,56
	Kontrol	19	5,37	3,23	0,74
	Toplam	43	5,72	2,97	0,45
Sontest	Deney	24	8,92	1,31	0,26
	Kontrol	19	5,68	2,77	0,63
	Toplam	43	7,49	2,62	0,39

Tablo 4.15.'te görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimeyi hecelere ayırabilme öntest puan ortalaması 6,00 iken, bu değer sontestte 8,92 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların bir kelimeyi hecelere ayırabilme puan ortalamasının öntestte 5,37, sontestte ise 5,68 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimeyi hecelere ayırabilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.7. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.7. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimeyi hecelere ayırabilme puan ortalamalarında 2,92 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,32 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun bir kelimeyi hecelere ayırabilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.16'da deney ve kontrol grubunun öntest – sontest bir kelimeyi hecelere ayırabilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.16. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Bir Kelimeyi Hecelere Ayırabilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	79,168	1	79,168	10,525	,002	0,204
Hata	308,390	41	7,522			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	55,403	1	55,403	9,545	0,004	0,168
Ölçüm*grup	35,868	1	35,868	6,180	0,017	0,108
Hata	237,969	41	5,804			
Toplam	716,798	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek bir kelimeyi hecelere ayırabilme puanlarını etkilediği görülmektedir (F=6,180, p<.017, η^2 =0,108). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.7.'de gösterilmiştir.

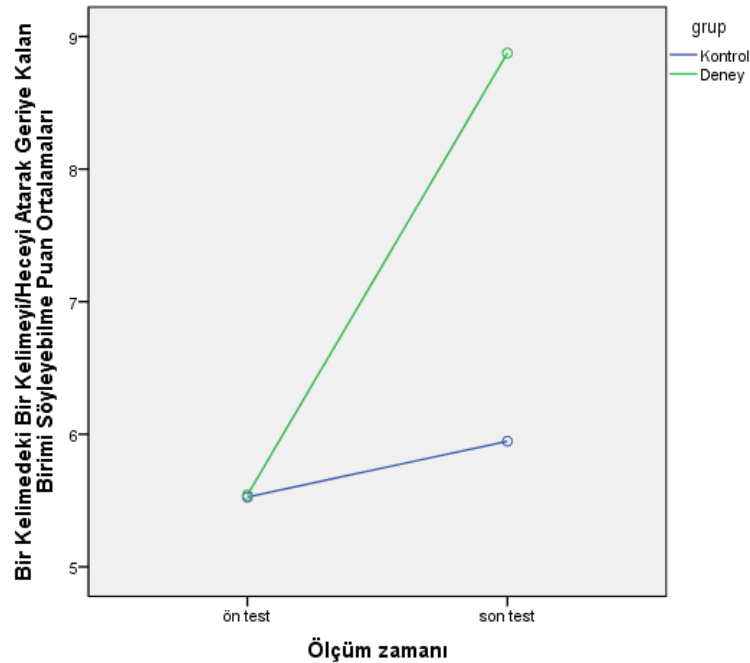
4.4.7. Bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait bir kelimeyi hecelere ayırabilme puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.17. ve Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	5,54	3,40	0,69
	Kontrol	19	5,53	3,18	0,72
	Toplam	43	5,53	3,26	0,49
Sontest	Deney	24	8,88	2,02	0,41
	Kontrol	19	5,95	3,56	0,81
	Toplam	43	7,58	3,14	0,47

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme öntest puan ortalaması 5,54 iken, bu değer sontestte 8,88 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puan ortalamasınının öntestte 5,53, sontestte ise 5,95 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puan ortalamalarında bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.8. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.8. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puan ortalamalarında 3,34 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,42 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.18.'de deney ve kontrol grubunun öntest – sontest bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.18. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest - Sontest Bir Kelimedeki Bir Kelimeyi/Heceyi Atarak Geriye Kalan Birimi Söyleyebilme Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	45,924	1	45,924	3,045	,088	0,069
Hata	618,285	41	15,080			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	74,738	1	74,738	19,900	0,001	0,273
Ölçüm*grup	44,971	1	44,971	11,974	0,001	0,016
Hata	153,982	41	3,756			
Toplam	937,900	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=11,974$, $p<.001$, $\eta^2=0,016$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.8.'de gösterilmiştir

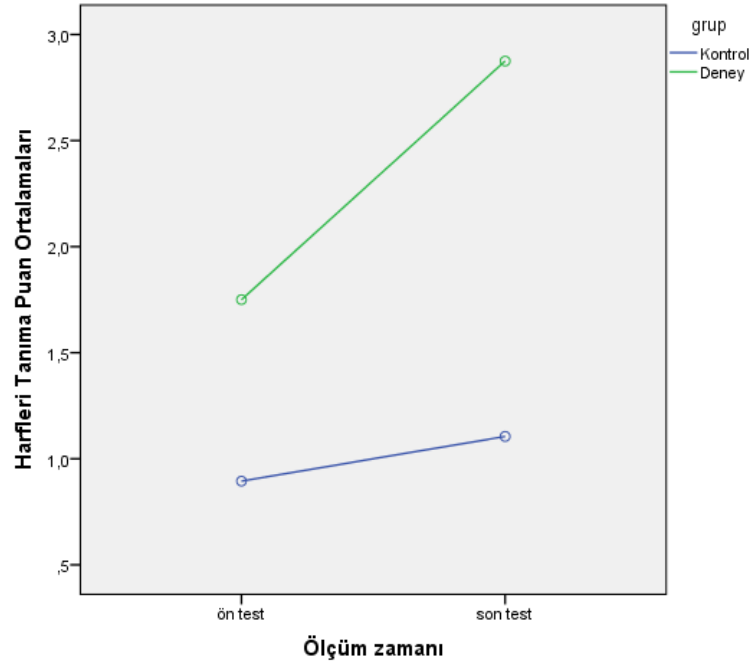
4.4.8. Harfleri tanıma

Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait harfleri tanıma puanları açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.19. ve Tablo 4.20.'de verilmiştir.

Tablo 4.19. *Deney ve Kontrol Grubunun Harfleri Tanıma Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler*

	Deney/ Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sh
Öntest	Deney	24	1,75	2,81	0,57
	Kontrol	19	0,89	1,88	0,43
	Toplam	43	1,37	2,45	0,37
Sontest	Deney	24	2,88	3,40	0,69
	Kontrol	19	1,11	1,69	0,38
	Toplam	43	2,09	2,89	0,44

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, deney grubunda yer alan çocukların harfleri tanıma öntest puan ortalaması 1,75 iken, bu değer sontestte 2,88 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocukların harfleri tanıma puan ortalamasının öntestte 0,89, sontestte ise 1,11 olduğu görülmektedir. Buna göre, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların harfleri tanıma puan ortalamalarında az bir artış görülmektedir.



Şekil 4.9. *Seslerin Renkli Dünyası Programının Deney ve Kontrol Grubunun Harfleri Tanıma Puanları Üzerindeki Etkisi*

Şekil 4.9. incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların harfleri tanıma puan ortalamalarında 1,13 puanlık bir artış yaşanırken, kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarında 0,22 puanlık bir artış görülmektedir. Bu bulgu, Seslerin

Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun Harfleri Tanıma puanlarını yükseltmede çok da etkili olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni program içinde yer alan etkinliklerde ses farkındalığına daha fazla yer verilmesi ve harf tanımanın etkinlikler içinde seslerin farkındalığını desteklemek amacıyla kullanılması olmuştur.

Tablo 4.20.'de deney ve kontrol grubunun öntest – sontest harfleri tanıma puanlarına ait ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.20. *Deney ve Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Harfleri Tanıma Puanlarının ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Gruplararası						
Grup	36,536	1	36,536	2,838	,099	0,064
Hata	527,813	41	12,873			
Gruplarıçi						
Ölçüm zamanı	9,457	1	9,457	10,511	0,02	0,186
Ölçüm*grup	4,434	1	4,434	4,928	0,03	0,087
Hata	36,891	41	0,900			
Toplam	615,131	85				

KT: Kareler Toplamı, Sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması, η^2 : Etki büyüklüğü

ANOVA özet tablosu incelendiğinde, ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek harfleri tanıma puanlarını etkilediği görülmektedir ($F=4,928$, $p<.003$, $\eta^2=0,087$). Bu etkileşimin kaynağı Şekil 4.9.'da gösterilmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Seslerin Renkli Dünyası Programı sonunda, deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalık toplam puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Bununla birlikte iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçların alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılması ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Çocuklarda okuma yazma sürecini destekleyen en önemli önkoşul becerilerden biri de fonolojik farkındalıktır. Erken yaşlarda çocukların gelişim düzeylerine uygun biçimde fonolojik farkındalık becerilerinin desteklenmesi ilerideki okuma yazma gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu noktadan hareket edilerek, yapılan çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan Seslerin Renkli Dünyası Programının 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma belirlenen amaçlar doğrultusunda öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi kuruma devam eden 60-72 aylık deney grubunda 24, kontrol grubunda 19 çocuk olmak üzere toplamda 43 çocuk oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra yapılan analizler sonucunda grupların birbirinden anlamlı olarak farklılaşmaması üzerine deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından Seslerin Renkli Dünyası Programı uygulanmıştır. Programda sekiz hafta boyunca, haftada üç gün yaklaşık 40-60 dakikalık oturumlar süresince belirlenen etkinlikler araştırmacı tarafından sırayla uygulanmıştır. Bu programın sonunda hem deney grubu hem de kontrol grubuna sontest uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği (EÇDFDÖ) kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak parametrik testlerin yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Daha sonra gruplar arası karşılaştırma yapılabilmesi için grup varyansları incelenmiş ve ölçülen grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest toplam puanları ile her bir alt boyuta ilişkin puanların arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların öntest-sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla 2x2 karma ANOVA yapılmıştır. Ayrıca, her

bir alt boyuttan alınan öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla, her bir alt boyut için 2x2 karma ANOVA yapılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun öntest fonolojik farkındalık alt boyutlarına (iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma) ilişkin puanlarının hiçbirinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Kontrol grubunun öntest ve sontest fonolojik farkındalık toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Aynı zamanda, kontrol grubunun öntest ve sontest fonolojik farkındalık alt boyutlarına (iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme, kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma) ilişkin puanlarının hiçbirinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Deney ve kontrol grubunun öntest-sontest fonolojik farkındalık toplam puanlarına ait ANOVA sonuçları incelendiğinde ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek fonolojik farkındalık toplam puanlarını deney grubu lehine etkilediği görülmüştür. Bu sonuç, Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun fonolojik farkındalık puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir.
- Araştırma alt amaçları doğrultusunda deney ve kontrol grubunun farklı ölçüm zamanlarına ait iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme,

kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme, istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme, bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, bir kelimeyi hecelere ayırabilme, bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme, harfleri tanıma puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları fonolojik farkındalığın tüm alt boyutlarına ilişkin ölçüm zamanı ve grup faktörlerinin etkileşim göstererek deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun fonolojik farkındalığa ilişkin tüm alt boyutların puanlarını yükseltmede etkili olduğunu göstermiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan ilgili çalışmalar ile tartışılmıştır.

Kontrol grubunun öntest sontest puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir. Her ne kadar öğretmenler okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri uygulasa da burada çocuğun düzeyine uygun aşamalı fonolojik farkındalığa yönelik uygulamalar yapılmamaktadır. Bu nedenle çocuklarda bir ilerleme görülmemesi beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın sonuçları Seslerin Renkli Dünyası Programının etkinliklerinin deney grubunun kontrol grubuna göre fonolojik farkındalık becerilerinin toplam puanını yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç fonolojik farkındalık eğitiminin etkililiğini inceleyen diğer araştırmalar ve müdahale programları ile ilgili araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Ball ve Blackman 1991; Bradley ve Bryant, 1983; Lundberg ve diğ., 1988; Richgels, Poremba ve McGee, 1996; Schneider ve diğ.,1997; Ukrainetz ve diğ., 2011). Fonolojik farkındalık eğitime çocuklar üç yaşına gelir gelmez başlamasının sonraki erken okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu etkisinin olacağı belirtilmektedir (Gillon, 2005, s. 38). Fonolojik farkındalık üzerine yapılan deneysel çalışmaların değerlendirildiği bir meta analiz çalışması okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık eğitimlerinden anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarına göre daha çok yararlandığını göstermektedir (Bus ve Van IJendoorn, 1999, s. 403). Bu sonuç fonolojik farkındalık eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca çocukların başlangıçta elde ettikleri ilk fonolojik farkındalık performans puanları fark etmeksizin potansiyel gelişim alanlarının desteklenmesinin fonolojik farkındalığı edinimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008, s. 14).

Seslerin Renkli Dünyası Programı, deney grubundaki çocukların iki sözcüğün kafiyeli olup olmadığına karar verebilme alt boyutu puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Yapılan çalışmalarda eğitim alan çocukların kafiye ayırt etme becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Bradley ve Bryant, 1983; Hogan ve diğ., 2005; Lefebvre ve diğ., 2011; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Nancollis, Lawri ve Dodd, 2005; Richgels, Poremba ve McGee, 1996). Kafiye farkındalığı becerisi erken okuma ve yazma becerilerin gelişimini desteklediği için oldukça önemlidir (Bowey ve Francis, 1991, s. 1000; Bryant ve diğ., 1990, s. 430). Ayrıca kafiye farkındalığının okuma ve yazma için gerekli olan fonemlerin farkındalığı için temel bir basamak oluşturduğu da ortaya konulmuştur (Goswami ve Bryant, 1990, s. 26; van Kleeck, Gillam ve McFadden, 1998).

Seslerin Renkli Dünyası Programı, deney grubundaki çocukların kelimelerin başlangıç sesini ayırt edebilme puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Bu sonuç, diğer araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Ehri ve diğ., 2001; Lefebvre, Trudeau ve Suttun, 2011; Tyler ve diğ., 2014; Ouedans, 2003). İlk sesi ayırt edebilme görevi fonem farkındalığının en basit görevlerinden biridir. Fonem farkındalığı sözcük okuma ve yazma performansını güçlü bir düzeyde yordayan becerilerden biridir (Hoiem, Lundberg, Stanovich ve Bjaalid, 1995, s. 171; Stanovich, 2000, s. 83). Fonem farkındalığı çocuklara öğretilirken gelişimsel bir sıra izleyerek kelimenin büyük yapılarından başlayarak hecelere ve hecelerden de küçük yapılar olan fonemlere doğru bir öğretim sırasının izlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Gillon, 2006, s. 9; Phillips, Clancy-Menchetti ve Lonigan, 2008, s. 10; Schuele ve Boudreau, 2008, s. 7). Bu nedenle ilk sesin ayırt edilmesi çocukların okuma yazmaya hazırlıkları ve alfabetik yazı sistemini anlayabilmeleri için temel oluşturmaktadır. Fakat yapılan bir araştırma hece farkındalığı aşamaları verilmeden fonem farkındalığı eğitimi alan çocuklar ile hece farkındalığı aşamasını alan çocukların ilk sesi fark etme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır (Ukrantz ve diğ., 2011, s. 50).

Seslerin Renkli Dünyası Programı, deney grubundaki çocukların istenilen ses ile ilgili yeni kelime oluşturabilme alt boyutu puanlarını arttırmada etkili olmuştur. İstenilen sesle ilgili yeni kelime oluşturabilme görevi fonem farkındalığı aşamasının içindedir. Bu sonuç okul öncesi dönem çocuklarına verilecek eğitim ile fonem farkındalığının geliştirilebileceğini ortaya çıkartmaktadır. Alanyazında yer alan ilgili çalışma sonuçları da bu bulgu ile paralellik göstermektedir (Ehri ve diğ., 2001; Lefebvre ve diğ., 2011; Lundberg ve diğ., 2012; Tyler ve diğ., 2014; Ouedans, 2003).

Araştırma sonuçlarına göre Seslerin Renkli Dünyası Programı deney grubundaki çocukların bir grup kelime içinden aynı sesle başlayanları fark edebilme/gruplayabilme becerilerini geliştirerek kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir farkın oluşmasına neden olmuştur. Bu sonuç alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstererek, fonem farkındalığının okul öncesi dönemde geliştirilebilecek bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır (Bradley ve Bryant, 1985; Bayraktar, 2013; Lundberg, Frost ve Peterson, 1988; Lundberg, Larsman ve Strid, 2012; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980). Fakat Liberman ve diğ., (1974) ve Raiser (2006) tarafından yapılan araştırmalar bu sonucun aksini göstermektedir. Bu çalışmalarda ilk ses ayırt etme becerisinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bunun nedeni çocukların beş yaşından küçük olmaları nedeniyle fonem farkındalığı seviyesinde zorluk yaşamalarından kaynaklanabilir. Çünkü fonem farkındalığındaki ilk sesi keşfetme becerisinin daha çok beş yaş üzeri çocuklarda daha iyi geliştiği belirtilmektedir (Gillon, 2007, s. 8; Ukrainetz, 2006, s. 433).

Seslerin Renkli Dünyası Programı deney grubundaki çocukların istenilen sesi bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme alt boyutu puanlarını arttırmakta etkili olmuştur. Diğer araştırma sonuçları da verilecek eğitim ile fonemleri birleştirme becerisinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Cassady ve Smith, 2004; Daly, Chafouleas, Persampieri, Bonfiglio ve LaFleur, 2004; Daly, Johnson ve LeClair, 2009; Ouedans, 2003; Suortti ve Lipponen, 2014; Tyler ve diğ., 2014). Fonemler üzerinde değişiklik yapabilme çocukların okumayı edinebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Torgesen, Al Otaiba ve Grek, 2005, s. 133; Vaughn, Fletcher, Francis, Denton, Wanzek ve Wexler, 2008, s. 341). Çünkü bu sayede sesleri birleştirerek sözcük oluşturabilirler ve bu ileride harf ve ses ilişkisinin edinilmesi ile okuma sürecinin başlamasına katkı sağlayacaktır. Fonem birleştirme ve fonemlerine ayırma görevlerini içeren fonem farkındalığı eğitiminin, normal gelişim gösteren anasınıfı çocuklarının

harf ses ilişkisi, okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğu araştırmalar ile ortaya çıkarılmıştır (Ball ve Blachman, 1991, s. 65; Callaghan ve Madelaine, 2012; Lundberg, Olofsson ve Wall, 1980).

Seslerin Renkli Dünyası Programı, deney grubundaki çocukların bir kelimeyi hecelere ayırabilme alt boyutu puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçları da verilen eğitim ile çocukların kelimeleri hecelere ayırabilme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir (Ball ve Blackman 1991; Bayraktar, 2013; Bradley ve Bryant, 1983; Hogan ve diğer., 2005; Lefebvre ve diğer., 2011; Lundberg ve diğer., 2011; Schneider ve diğer.,1997; Richgels ve diğer., 1996; Ukrainetz ve diğer., 2011). Hece farkındalığı fonolojik farkındalık becerisini etkileyen önemli becerilerden biridir (Anthony, Lonigan, Burgess, Driscoll, Phillips ve Cantor, 2002, s. 68; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994, s. 76). Çocukların hece farkındalığı ile ilgili etkinliklerde fonem farkındalığı etkinliklerine göre daha çok eğlendikleri görülmektedir (Ukrainetz ve diğer., 2010, s. 50). Çünkü hece bir sözcüğün en büyük fonolojik yapı birimidir ve heceler biçimsel olarak da fonemlere göre telaffuzu daha kolay yapılardır. Hece farkındalığı gelişen çocukların fonem farkındalığı için iyi bir temele sahip olacağı ve bu beceriyi daha kolay fark edebileceği söylenebilir. Fakat her ne kadar hece farkındalığı fonem farkındalığı için temel oluşursa da hece farkındalığı fonem farkındalığından bağımsız bir beceridir. Hece farkındalığının tek başına okuma performansı üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür (Engen ve Høien, 2002, s. 613; Høien ve diğer. 1995, s. 171; McGuinness, 1997; Wood ve Terrell 1998, s. 397). Anasınıfı ve birinci sınıf çocuklarının hece farkındalığı ve fonem farkındalığı arasında düşük bir ilişki bulunmuştur (Høien ve diğer., 1995, s. 171). Hece farkındalığının birinci sınıftaki kelime çözümlenme becerilerini yüzde birden daha az bir kısmını açıklayabildiği bulunmuştur (Engen ve Høien, 2002, s. 613; Høien ve diğer., 1995, s. 185). Bu nedenle fonolojik farkındalık için önemli bir beceri olan hece farkındalığı tek başına fonem farkındalığı ve kelime okumada etkili değildir.

Seslerin Renkli Dünyası Programı deney grubundaki çocukların bir kelimedeki bir kelimeyi/heceyi atarak geriye kalan birimi söyleyebilme alt boyutu puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Bu sonuç diğer araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir (Hogan ve diğer., 2005; Lefebvre ve diğer., 2011; Silva ve Martin, 2003). Hece atma görevi hece farkındalığının içerisinde yer almaktadır. Hece ve fonem ile ilgili beceriler birbiri ile ilişkili olarak görüldüğünden bazı fonolojik işlem becerilerini lme testlerinde hem

hece atma hem de ses atma puanları birbirine eklenerek bir başlıkta değerlendirilmiştir (Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1999). Hece ayırma becerisinin fonem farkındalığının öğrenilmesinde önemli olduğu belirtilmektedir. Çünkü hece atma ile sözcükler daha küçük parçalara ayrılmış olur ve bu aşamadan sonra hecenin sese ayrılabilceğini kavramak daha kolaydır. Bu nedenle hazırlanacak fonolojik farkındalık programlarında hece atma ile ilgili eğitime yer vermeden fonem farkındalığına geçiş yapılmaması önerilmektedir (Gillon, 2006, s. 135; Phillips ve diğ., 2008, s. 16; Schuele ve Boudreau, 2008, s. 19). Fakat bir araştırmaya göre hece atma etkinliği ve fonem farkındalığını birlikte öğretme ile doğrudan fonem farkındalığı eğitimi verme arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Hogan, Catts ve Little, 2005, s. 290). Ancak bu durum verilen hece farkındalığı eğitiminin süresinin az olması ile de ilişkilendirilmiştir.

Seslerin Renkli Dünyası Programı deney grubundaki çocukların harfleri tanıma alt boyutu puanlarını arttırmada etkili olmuştur. Bu sonuç diğer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Hogan, Catts ve Little, 2005; Oudans, 2003). Harfleri tanıma fonem farkındalığının alt görevlerinden biridir. Okuma ve yazma için çocukların alfabetik yapıyı hatırlayabilmesi ve yazılı kelimeleri seslendirebilmesi gerekmektedir (Torgesen, Al Otaiba ve Grek, 2005, s. 154). Fonolojik farkındalık programlarının harf ve ses bilgisini içermesi gerektiği belirtilmektedir (Gillon, 2007, s. 135). Çünkü bu şekilde verilen eğitimler sayesinde çocuklara yazılı-sözlü dilin arasındaki bağlantı fark ettirilir. Ayrıca, kelimeleri oluşturan ses yapıları bilgisi ile seslerin yazılı gösterimleri arasında bağlantı kurularak verilen fonolojik farkındalık eğitiminin, bunlar olmadan yapılan eğitimlere göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Hatcher, Hulme ve Ellis, 1994, s. 46). Aynı zamanda yapılan bir araştırma, fonemik farkındalık görevleri içinde yazılı dille ilişkiyi de içeren etkinliklerle deneyim kazanmaya yönelik olan eğitimin sadece beceri ve alıştırma yaklaşımı üzerine odaklanan eğitimlere göre daha iyi ilerleme sağladığını göstermektedir (Cunningham, 1990, s. 442). Ehri ve diğerlerinin (2001, s. 280), fonolojik farkındalık programları üzerine yaptıkları meta-analiz çalışması da fonem farkındalığı etkinlikleri ile harf bilgisinin birlikte verilmesinin okuma ve yazmanın edinilmesinde oldukça önemli olduğunu doğrulamaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar ışığında okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmen yetiştiren

kurumlara, eğitimcilere, eğitim politikacılarına, öğretmenlere, araştırmacılara ve ailelere aşağıdaki öneriler verilebilir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara öneriler:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının fonolojik farkındalık konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek için erken okuryazarlık ve fonolojik farkındalığa yönelik teorik ve uygulamalı derslere eğitim programlarında yer verilmesi ve çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının fonolojik farkındalığı kendi planladıkları eğitim sürecine nasıl dâhil edebilecekleri ve ne tür etkinlikler planlayabilecekleri yönünde öğretmenlik uygulaması gibi dersler kapsamında bilgilendirilmesi, okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalıklarını geliştirmek için faydalı olabilir.
- Erken çocukluk eğitiminde fonolojik farkındalık eğitimi ve önemini konu alan panel ya da çalıştaylara yer verilerek uygulamalı atölye çalışmaları planlanabilir.

Öğretmenlere öneriler:

- Öğretmenlere fonolojik farkındalığı konu alan hizmet içi eğitim, panel, çalıştay gibi etkinlikleri takip ederek ve bu etkinliklere katılarak konu ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaları önerilebilir.
- Öğretmenler kitaplardan, resimli kartlardan, bilmeceler, tekerlemeler, parmak oyunları, eğitsel oyunlar, uyaklı çocuk şiir ve şarkılarından yararlanarak fonolojik farkındalık aşamalarını içeren çeşitli etkinlikler planlayabilir.
- Okul öncesi dönem çocukları ile yapılacak olan fonolojik farkındalık etkinliklerinde yer verilecek aşamaların dilin büyük yapısı olan cümleden heceye, heceden fonem aşamasına geçilmesi daha yararlı olacaktır. Ayrıca her bir aşamada planlanan etkinliklerde görevlerin kolaydan karmaşığa gidecek şekilde hazırlanması çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin edinimini kolaylaştıracaktır.
- Aile katılım çalışmaları çerçevesinde, ebeveynlere çocukların fonolojik farkındalık ile ilgili olarak evde yapmaları gereken çalışmalar hakkında bilgi verilebilir.

- Erken okuryazarlık becerileri bir bütün olarak birbirinin gelişimini etkilediği için yazı farkındalığını desteklemek amacıyla yazma merkezinin oluşturulması fonolojik farkındalık becerisinin dolaylı olarak gelişmesini destekleyebilir.

Araştırmacılara öneriler:

- Bundan sonra planlanacak araştırmalarda fonolojik farkındalık eğitiminin çocukların kelime bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı, dil becerileri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Yapılacak yeni araştırmalarda okul öncesi eğitimde verilecek fonolojik farkındalık eğitiminin ilkokulda okumaya başlama hızı, kelime bilgisi, alfabe ve harf bilgisi, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı üzerindeki etkileri boylamsal çalışmalar ile ortaya konulabilir.
- Yeni planlanacak araştırmalarda yöntem olarak eylem araştırması kullanılarak öğretmenlere verilen fonolojik farkındalık eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi ve öğretmenlerin uygulamalarını nasıl etkilediği araştırılabilir.
- Öğretmenlerin bu konuda gereksinim ve bakış açılarını belirleyen araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlere yönelik kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapılarak, hizmetiçi eğitim programları hazırlanabilir ya da atölye çalışmalarına yer verilebilir. Böylelikle öğretmenlere uygulamada fonolojik farkındalık ile ilgili neler yapılabileceği konusunda rehberlik edilebilir.
- Öğretmenlere ve ailelere yönelik bu çalışmalarda kullanılacak kaynaklar ve materyaller hazırlanabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının ailelerine fonolojik farkındalık ile ilgili eğitimler verilerek ailelerin çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Ailelere öneriler:

- Aileler fonolojik farkındalığa yönelik olarak bilgilerini ve becerilerini geliştirici sınıf dışı ortamları takip edebilir ve konu ile ilgili araştırma yapabilirler.

- Okul öncesi öğretmenleri ile iletişim kurarak, fonolojik farkındalık becerilerini temel alan aile katılım etkinliklerinde yer alarak, çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler.
- Aileler evde çocuklarının söyledikleri şarkı, şiir ve tekerlemeleri birlikte tekrar söyleyerek kafiyeye, heceye, ilk sese dikkat çekebilirler.

Eğitim politikacılarına öneriler:

- Çocukların erken dönemde fonolojik farkındalık becerilerini kazanmaları onların okuma ve yazmaya kolay geçebilmeleri ve ilerideki kademelerde okuma performansları, okul başarıları, okuduğunu anlama ve okuma akıcılığı açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin fonolojik farkındalık ile ilgili bilgi ve becerilerinin, uygulamalarının geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalı ve tüm okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula başlamadan önce fonolojik farkındalık eğitimi alması sağlanmalıdır.
- Araştırmacı, öğretmen ve ailelerin bu konuda farkındalıklarını ve bilgi, becerilerini artırmaya dönük projelerin teşvik edilmesi önemlidir.
- 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan fonolojik farkındalık ile ilgili dil gelişimi alanında "Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığını gösterir." kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanıma ait göstergeler sözcüklerin başlangıç ve bitiş sesini söyleme, aynı sesle başlayan veya biten sözcük üretme, şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyleme ve söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söylemedir. Bu kazanım ve göstergeler bir kelimeyi hecelere ayırma, bir grup kelimedden kelime ya da hece atma, bir grup içinden aynı sesle başlayanları gruplayabilme, sesbirimlerini bir araya getirerek oluşan kelimeyi söyleyebilme, harfleri tanıma olarak yeni çalışmalar ile genişletilebilir.
- Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde öğretmenler için çocukların yaşına uygun düzeyde fonolojik farkındalık programları ve etkinlik örnekleri hazırlanabilir. Hazırlanacak bu programın ilköğretim programı ile bütünleşmesine dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking & learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklanmalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- Aktan, E. (1996). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (ses birimi duyarlılığı) karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aktan Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. (2001). *Examination of a developmental and multidimensional conceptualization of phonological sensitivity*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Florida State University.
- Anthony, J. L. and Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M. and Cantor, B. G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.
- Ayres, L. R. (1995). The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 604-606.
- Badian, N. A. (2001). Phonological and orthographic processing: Their roles in reading prediction. *Annals of Dyslexia*, 51, 179-202.
- Bailet, L. L., Repper, K., Murphy, S., Piasta, S. and Zettler-Greeley, C. (2011). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), 133-153.
- Ball, E. and Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkökul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. and Moses, A. M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York: Scholastic.

- Bentin, S. and Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.
- Berk, L. E. (2004). *Development through the lifespan*. (3rd Ed.) Boston, MA: Ally and Bacon.
- Bernhardt, B. M. ve Stoel-Gammon, C. (1994). Nonlinear phonology: Introduction and clinical application. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 123-143.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S. and Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (1), 1-18.
- Bowey, J. A. and Francis, J. (1991). Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction. *Applied Psycholinguistics*, 12, 91-121.
- Bowey, J. A., Cain, M. T. and Ryan, S. M. (1992). A reading-level design study of phonological skills underlying Fourth-Grade children's word reading difficulties. *Child Development*, 63, 999-1011.
- Bowman, M. and Treiman, R. (2004). Stepping stones to reading. *Theory Into Practice*, 43, 4, 295-303.
- Bradley, L. and Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read- A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, L. and Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B. and Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Brennon, F. and Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Bruce, B. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- Bruce, T. and Spratt, J. (2008). *Essentials of literacy from 0-7: children's journey into literacy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28, 874-886.
- Bruck, M. and Treiman, R. (1992). Learning to pronounce words: The limitations of analogies. *Reading Research Quarterly*, 27, 374-389.
- Bryant, P. (1990). Phonological development and reading. In P. D. Pumfrey, and C. D. Elliot (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing: Challenges and responses* (pp. 63-82). London: The Falmer Press.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. and Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Bryant, P. E. , MacLean, M., Bradley, L. L. and Crossland J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.

- Bryen, D. N. and Gerber, A. (1987). Metalinguistic abilities and reading: A focus on phonological awareness. *Reading, Writing & Learning Disabilities*, 3, 357-367.
- Burns, P. C., Roe, B. D. V. and Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Bus, A. G. and van IJzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. and Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Byrne, B. Wadsworth, S., Corley, R., Samuelsson, S., Quain, P., DeFries, J. C., Willcutt, E. G., and Olson, R. K. (2005). Longitudinal twin study of early literacy development: Preschool and kindergarten phases. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 219-235.
- Calfee, R. C., Lindamood, P. and Lindamood, C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, 64, 293-298.
- Callaghan, G. and Madelaine, A. (2012). Levelling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool and early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37, 13-23.
- Caravolas, M. and Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1-30.
- Cary, L. and Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergarteners: Effects of different training programs. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 251-278.
- Cassady, J. C. and Smith, L. L. (2004). Acquisition of blending skills: Comparisons among body coda, onset-rime, & phoneme blending tasks. *Reading Psychology*, 25(4), 261-272.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. and Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement, *Journal of Learning Disabilities*, 35 (6), 509-524.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13, 485-514.
- Chard, D. J. and Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Clay, M. M. (1993). *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, NewZealand : University of Auckland.

- Clay, M.M. (2000). *Concepts About Print: What have children learned about printed language?* Heinemann: N.Z.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Crone, D. A. and Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 604-614.
- Cunningham, A. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Daly, E. J., Chafouleas, S. M., Persampieri, M., Bonfiglio, C. M. and LaFleur, K. (2004). Teaching phoneme segmenting and blending as critical early literacy skills: An experimental analysis of minimal textual repertoires. *Journal of Behavioral Education*, 13, 165-178.
- Daly, E. J., Johnson, S. and LeClair, C. (2009). An experimental analysis of phoneme blending and segmenting skills. *Journal of Behavioral Education*, 18, 5-19.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R. and Riccio, C. A. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish?. *Reading Psychology*, 21, 335-352.
- Diaz, C. J. (2007). Literacy as a social practice. In L. M. Makin, C. J. Diaz ve C. McLachlan (Eds.) *Literacies in childhood: Changing views, challenging practice*. (2nd Ed.), (pp.31-42). Elsevier Australia: MacLennan ve Petty.
- Dickinson, D. K. and Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergarteners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Duncan, L.G. and Johnston, R.S. (1999). How does phonological awareness relate to nonword reading skill amongst poor readers? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 405-439.
- Durgunoğlu, A. Y. and Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Ecenbarger, L. (2006). *Method Mania: Activities to teach phonological awareness skills and strategies*. USA: Author House.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. and Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- Elkonin, D. B. (1973). Reading in the USSR. In J. Downing (Ed.), *Comparative reading* (pp.551-579). New York: Macmillan.

- Engen, L. and Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 15, 613–631.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erkan Süel, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Fox, B. and Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, B. and Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word-attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications (9th edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Gillon G. (2005). Facilitating phoneme awareness development in 3- and 4-year-old children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 308-324.
- Gillon, G. T. (2006). Phonological awareness intervention. In R. J. McCauley, and M. E. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 279–308). Baltimore, MD: Brookes.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Good, R. H., Simmons, D. S., Kame'enui, E. J., Kaminski, R. A. and Wallin, J. (2002). *Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade* (Technical Report No. 11). Eugene: University of Oregon.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. UK: Erlbaum.
- Guidry, L. O. (2003). *A Phonological awareness intervention for at-risk preschoolers: The effects of supplemental, intensive, small-group instruction*. Dissertation Abstracts International.
- Gunning, T. G. (2000). *Phonological awareness and primary phonics*. USA: Allyn & Bacon.
- Hafner, L. E., Weaver, W. W. and Powell, K. (1970). Psychological and perceptual correlates of reading achievement among fourth graders. *Journal of Reading Behavior*, 2, 281-290.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70, 453-468.

- Hatcher, P., Hulme, C. and Ellis, A. (1994). Ameliorating reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Hempenstall, K. (1997). The role of phonemic awareness in beginning reading: A review. *Behaviour Change*, 14(4), 201-214.
- Hempenstall, K. (2002). Phonological processing and phonics: Towards an understanding of their relationship to each other and to reading development. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(1), 4-29.
- Hogan, T. P., Catts H. W. and Little, T.D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36 (4), 285-293.
- Hoiem, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E. and Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 58-64.
- 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.
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.
- Justice, L. M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy: Three evidence based approach. *Teaching Exceptional Children*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., Skibbe, L., Canning, A., and Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: An observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading*, 28(3), 229-243.
- Kameenui, E. J. (1996). Shakespeare and beginning reading, the readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 77-81.
- Karaman, G. (2006). *Anasınıfına devam eden farklı sosyo-kültürel seviyedeki çocukların fonolojik duyarlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kiparsky, P. (1995). The phonological basis of sound change. In John Goldsmith (Ed.), *Handbook of phonological theory*. Blackwell: Oxford.
- Kirtley, C., Bryant, P. E., Maclean, M. J. and Bradley, L. L. (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.
- Kjeldsen, A.C., Niemi, P. and Olofsson, A. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13, 349-365.
- Lamb, S. J. and Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19-27.

- Lefebvre, P., Trudeau, N. and Suttun, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Childhood Literacy*, 11 (4), 453-479.
- Leong, C.K. and Sheh, S. (1982). Knowing about language: Some evidence from readers. *Annals of Dyslexia*, 32, 149-161.
- Leopola, J., Poskiparta, E., Laakkonen, E. and Niemi, P. (2005). Development of and relationship between phonological and motivational processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. scientific studies of reading. *Scientific Studies of Reading*, 9 (4), 367-399.
- Liberman, I. Y. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Liberman, I. Y. and Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6, 8-17.
- Liberman, I. Y. and Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W. and Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, 24, 303-323
- Lonigan, C. J., Burgess, J. L., Anthony, J. L. and Baker, T. (1998). Development of phonological sensitivity in 2-to-5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294-311.
- Lovett, M. W. and Steinbach, K. (1997). The effectiveness of remedial programs for reading disabled children of different ages: Does the benefit decrease for older children? *Learning Disability Quarterly*, 20, 189-210.
- Lundberg, I., Frost, J. and Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, I., Larsman, P. and Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: The influence of gender and socio-economic status. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305-320.
- Lundberg, I., Olofsson, A. and Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Machado, y J. M. (2014). *Early childhood experiences in language arts: early literacy*. USA: Cengage Learning.
- Maclean, M., Bryant, P. and Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-281.
- Mann, V. A. and Brady, S. (1988). Reading disability: The role of language deficiencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 811-816.

- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology, 87*, 179-192.
- McGee, L. M. (2005, December). *The role of wisdom in evidence-based preschool literacy curriculum*. In Paper presented at the Presidential address to the National Reading Conference San Antonio, TX.
- McGee, L. M. and Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. London: The Guilford Press.
- McGuinness, D. (1997). Decoding strategies as predictors of reading skill: A follow-on study. *Annals of Dyslexia, 47*, 117-150.
- Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the years: helping children to read and write (5th ed.)* Boston, MA: Pearson Education.
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. New York: The Guilford Press.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. and Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology, 65*, 370-396.
- Nancollis, A., Lawri, B. A. and 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), 325-335.
- National Early Literacy Panel, (2009). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel, executive summary*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development, (2000). *Report of the National Reading Panel*. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neuman, S. B., Copple, C. and Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children*. Washington, DC: NAEYC.
- O'Connor, R., Jenkins, J. and Slocum, T. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten. Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology, 87*, 202-217.
- O'Connor, R., Notari-Syverson, A. and Vadasy, P. (1996). Ladders to literacy: The effects of teacher-led phonological activities for kindergarten children with and without disabilities. *Exceptional Children, 63*, 117-130.
- O'Connor, R. and Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading, 3*, 159-197.
- Oliver, B.R., Dale, P.S. and Plomin, R. (2005). Predicting literacy at age 7 from preliteracy at age 4. *Psychological Science, 16*(11), 861-865.
- Olofsson, A. and Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology, 24*, 35-44.

- Olson, R., Wise, B., Conners, F., Rack, J. P. and Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 339-348.
- Oudans, S. M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26, 258-280.
- Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J. and Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Rack, J. P., Hulme, C. and Snowling, M. (1993). Learning to Read: A theoretical synthesis. *Advances in Child Development & Behaviour*, 24, 99-132.
- Raisor, L. J. (2006). A comparison of phonological awareness intervention approaches (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI Number: 3217598)
- Rathus, S. A. (2008). *Childhood and Adolescence* , (3rd Edition). Canada: Thomson Wardsworth.
- Richgels, D. J., Poremba, K. J. and McGee, L. M. (1996). Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 49, 632-642.
- Rief, S. F. and Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roberts, J., Jurgens, J. and Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(2), 345-359.
- Roskos, K. and Neuman, S.B. (1990). Play, print, and purpose: Enriching plays environments for literacy development. *Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- Sarı, B. (2012). *Erken çocukluk dönemi fonolojik duyarlılık ölçeği (eçdfdö)'nin geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sarı, B. ve Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2195-2215.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading difficulties: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75–199). Timonium, MD: York Press.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. and Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 265-282.

- Schatschneider, C., Francis, D. J., Foorman, B. R. and Fletcher, J. M. (1999). The dimensionality of phonological awareness: An application of item response theory. *Journal of Educational Psychology*, 91, 439-449.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. and Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311-340.
- Schuele, M. C. and Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: beyond the basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R. and Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309 - 1327.
- Silva, C. and Martin, M.A. (2003). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward and R & D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Snow, C. E., Burns, M. S. and Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. J., Gallagher, A. and Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, 74, 358-373.
- Soderman, A. K. Gregory, K. M. and McCarty, L. T. (2005). *Scaffolding emergent literacy: A child-centered approach for preschool through grade 5* (2nd Ed.) Boston, MA: Pearson Education.
- Solomons, B. (1992). *Phonemic awareness training: An early intervention program*. NSW, Australia: Macquarie University.
- Spearritt, D. (1972). Identification of sub-skills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly*, 8, 92-111.
- Spector, J. (1995). Phonemic awareness training: Application of principles of direct instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 11, 37-51.
- Stadler, M. A. and McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502-510.
- Stahl, S. A. and Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-157.
- Stanovich, K. E. and Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, 51-68.
- Stanovich, K., Cunningham, A. and Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.

- Stanovich, K.E. (1992). *Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition*. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Strickland, D. and Schickedanz, J. (2004). *Learning about print in preschool: Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, DE: International Reading Association.
- Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five- and sixyear old children's reading: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 287-296.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Sulzby, E. and Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Hand-book of reading research* (Vol. 2, pp. 727-758). New York: Longman.
- Suortti, O. and Lipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2-6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-24.
- Tangel, D. and Blachman, B. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, 24, 233-261.
- Teale, W. H. and Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Topbaş, S. (2003). İletişim, dil, konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* (3 baskı) içinde (s. 1-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Torgesen, J. K. and Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding assessing and teaching phonological awareness*. Texas: Pro-Ed.
- Torgesen, J. K. and Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232.
- Torgesen, J. K., Al Otaiba, S. and Grek, M. L. (2005). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. In H. W. Catts, and A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (2nd ed., pp. 127-156). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T. and Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. and Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J. and Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 1-21.
- Torgesen, J.K., Wagner, R. K., Rashotte, C.A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. and Garvin, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. and Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 1128-1142.
- Treiman, R. (1983). The structure of spoken syllables: Evidence from novel word games. *Cognition*, 15, 49-74.
- Treiman, R. (1991). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. Gough, L. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Truch, S. (1994). Stimulating basic reading processes using auditory discrimination in depth. *Annals of Dyslexia*, 44, 60-80.
- Turan, F., ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Turan, F., ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161) 64-75.
- Tunmer, W. W., and Fletcher, C. M. (1981). The relationship between conceptual tempo, phonological awareness, and word recognition in beginning readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(2), 173-185.
- Tunmer, W. E. and Hoover, W. A. (1993). Phonological recoding skill and beginning reading. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 161-179.
- Tyler, A.A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R. and Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds. *Clinical Linguistic & Phonetics*, 28, (7-8), 493-507.
- Ukrainetz, T.A. (2006). Scaffolding young children into phonemic awareness. In T.A. Ukrainetz (Ed.), *Contextualized language intervention: Scaffolding preK-12 literacy achievement* (pp. 429-467). Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Ukrainetz, T. A., Nuspl, J. J., Wilkerson, K. and Beddes, S. R. (2011). The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 50-60.

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes*. (ED-2004/WS/31 cld. 16763). Paris: Author.
- Vacca, J. A. L., Vacca, M. R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L.A. and McKeon, C. A. (2006). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education Inc.
- van Kleeck, A., Gillam, R. B., McFadden, T. U. (1998). A study of classroom-based phonological training for preschoolers with speech and /or language disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65-76.
- Vaughn, S., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Denton, C. A., Wanzek, J. and Wexler, J. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. *Learning and Individual Differences*, 18, 338-345.
- Wagner, R. K. (1988). Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 261-279.
- Wagner, R. K. and Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. and Rashotte, C. A. (1994). Development of reading related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. and Rashotte, C. A. (1999). Comprehensive test of phonological processing. Austin, TX: Pro-Ed.
- Warrick, N., Rubin, H. and Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language-delayed children: Comparative studies and interventions. *Annals of Dyslexia*, 43, 153-173.
- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Williams, J. (1987). Educational treatment for dyslexia at the elementary and secondary levels. In R. Bowler (Ed.), *Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education*. Baltimore: Orton Dyslexia Society.
- Wood, C. and Terrell, C. (1998). Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 397-413.
- Wright, J. A., Stackhouse, J. and Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (2), 155-171
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.

Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Zifcak, M. (1981). Phonological awareness and reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 117-126.

EKLER

EK-1 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN FORMU

12.01.2015

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ FONOLOJİK DUYARLILIK ÖLÇEĞİ KULLANIMI İZİN FORMU

Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği, 60-72 ay arası çocukların sesleri ayırt edebilme ve ses farkındalığını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçeğin kullanılması için eğitim alınması gerekmektedir. Bu ölçeğin eğitimini alan Sayın *Nurbanu Parpucu*'nun, Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'ni "Seslerin Renkli Dünyası" Programı'nın Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkisi" konulu tezi için kullanmasında bir sakınca yoktur.

Doç. Dr. Ebru **ARTAN** ACAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

EK-2 MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/1598446
Konu: Araştırma Projesi

12/02/2015

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 11/02/2015 tarih ve 1529262 sayılı olur.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 30/01/2015 tarih ve 817 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

19.02.2015
429
Denizman

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Anadolu Üniversitesi
Rektörlüğü
Yunus Emre Kampüsü
PK.26470 ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 17 Şubat 2015
K. NOBU: 1725

Aşıl ile Aynısıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
13 Şubat 2015

Remzi ERCELİNS
Memur

Büyükdere Mah. Atatürk Bldv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/1529455
Konu : Araştırma Projesi

11/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği' nin 26/01/2015 tarih ve 670 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nurbanu PARPUCU' nun "(Seslerle Yofculuk) Programının Okulöncesi Çocukların Fonolojik Farkındalık Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez başvurusu Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yekârûdu adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

11/02/2015

Nezmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenlik Eylemi
İmza
Aslı ile Aynıdır

Büyükdere Mah. Atatürk Bldv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel: (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 35 22

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Nurbanu PARBUCU
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Bağımsız Anaokulları
Araştırmanın Konusu	(Seslerle Yolculuk) Programının Okulöncesi Çocuklarının Fonolojik Farkındalık Becerileri Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Erken Çocukluk Fonolojik Duyarlılık Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	KABUL (Dybiligi ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekeçsi :

KOMİSYON

..11.02.2015

Koordinatör/Başkan
Ömer HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Seda ERÇAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Şenay AKUTLU
Öğretmen

Görsel Elektronik
İmza ile Aynısı

EK-3 OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Nurbanu PARPUCU yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmanın okulumda yapılmasını hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak kabul ediyorum.

Araştırmacı : Nurbanu PARPUCU

Katılımcı :

Telefon : 0537 542 70 82

Telefon :

İmza :

İmza :

Görüşme tarihi :

EK-4 ÖĞRETMEN İZİN FORMU

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Nurbanu PARPUCU yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmanın sınıfımda yapılmasını hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak kabul ediyorum.

Araştırmacı : Nurbanu PARPUCU

Katılımcı :

Telefon : 0537 542 70 82

Telefon :

İmza :

İmza :

Görüşme tarihi :

EK-5 VELİ İZİN FORMU

VELİ İZİN FORMU

__ / __ / ____

Sayın Veli,

Ben Nurbanu Parpucu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda Okulöncesi Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için hazırladığım Seslerin Renkli Dünyası Programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir.

Fonolojik farkındalık ile ilgili araştırmalar, okuma başarısı arasındaki güçlü ilişki olduğunu göstermektedir. Fonolojik farkındalık, harf ile sesler arasındaki bağlantıyı anlamayı sağlayan temel bir sözlü dil becerisidir. Fonolojik farkındalığı geliştirmek için hazırlanan programa katılan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildikleri görülmektedir.

Çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin belirlenmesi ve dönem sonunda yeniden değerlendirilmesi için çocuklara Erken Çocukluk Dönemi Fonolojik Duyarlılık Ölçeği uygulanacaktır. Bu ölçek geçerli ve güveniliridir. Araştırma sürecinde çocuklara çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanacaktır. Ölçeğin uygulanması en fazla 15 dakika sürmektedir. Ayrıca sizlere çocuğunuzla ilgili bir genel bilgi formu verilerek araştırmanın başlangıcında doldurmanız istenecektir. Bu formun sizin tarafınızdan doldurulması yalnızca 2 dk sürmektedir. Bu araştırma katılımcılar üzerinde olumsuz etki bırakacak soru ve uygulamalardan uzaktır. Paylaştığımız bilgiler gizli tutulacak, araştırma amaçları dışında kullanılmayacaktır. İstedığınız takdirde çocuğunuzun çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmasını sağlayabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, velisi bulunduğunuz çocuğun bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasına izin verdiğinizde bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Araştırmacı bilgileri

e-posta: nurbanuparpucu@anadolu.edu.tr

Tel: 0222 335 05 80-3442

Veli Adı Soyadı:

Çocuğun Adı Soyadı:

İmza:

EK-6 GENEL BİLGİ FORMU

GENEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Adı Soyadı:
2. Doğum tarihi:
3. Cinsiyeti: Kız () Erkek ()
4. Kardeş sayısı:
5. Çocuğunuzun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi:.....
6. Anne-babanın öğrenim düzeyi

	Anne	Baba
İlkokul mezunu		
Ortaokul mezunu		
Lise mezunu		
Üniversite mezunu		
Lisansüstü		

7. Annenin çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()
8. Annenin mesleği:
9. Babanın çalışma durumu : Çalışmıyor () Çalışıyor ()
10. Babanın mesleği:
11. Ailenin toplam aylık geliri:.....

EK-7 ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

HECE FARKINDALIĞI

Etkinliğin amacı: Heceleri fark edebilme

Etkinlik türü: Küçük grup etkinliği

Etkinlik adı: Parçalanmış sözcükler

Öğrenme süreci:

1. Öğretmen eline bir tef alarak yavaştan hızlıya doğru bir ritimde çalmaya başlar. Çocuklar el ele tutuşup yuvarlak olurlar ve ritim iyice yavaşladığında yere otururlar.
2. Çocuklar yere oturunca Arı Vız Vız Vız şarkısı açılır.
3. Şarkı bir kere hep birlikte dinlenir ve çocuklara bu esnada tekrar etmeleri için cesaretlendirilir.
4. Şarkı ikinci kez açıldığında şarkıyı dinlemeye başlamadan önce ellerimizle şarkıya ritim tutacağımız söylenir.
5. Eller kullanılarak “arı vız vız vız” kısmında davul çubukları kullanılarak her bir hecede ellerle ritim tutulur. Sonra öğretmen aynı bölümü vurgulayarak daha yavaş söyler ve ritim tutulur.
6. Şarkı bitince çocuklara ne yaptık diye sorulur. Sözcükleri parçalara ayırarak ritim tuttuğumuzdan bahsedilir. Sözcüklerin bazı parçalara ayrıldığından bahsedilir. Bunun üzerine bir oyun oynayacağımız söylenir.
7. Çocuklar isteklerine göre beş gruba ayrılır.
8. Her bir gruba çeşitli sözcüklerin hece sayısınca bölünmüş olan parçaları verilir. Aynı zamanda her grubun üzerinde sözcüğün parçalarının bütün resmini gösteren birer karton verilir. Çocukların bu karton üzerindeki nesnelere parçalarını buraya patafix ile tutturmaları istenir. Müzik açılır. Müzik süresince parçaları bulur, müzik durunca heykel olurlar.
9. Her grup bitirene kadar müzik devam eder. Önce bitiren grup kartondaki resimlerin heykelini yaparak diğerlerini bekler.
10. Değerlendirme aşamasında her bir grup gelerek tamamladıkları resimlerdeki nesnelere adlarını söyler. Bu esnada kaç parçaya bölündüğünü de söylerler. Bunun üzerine tüm sınıf parça sayısı kadar zıplar.

Materyaller: “arı vız vız vız” şarkısı, davul çubukları, parçalanmış sözcük kartları ve beş grup için üzerinde üç farklı sözcüğün olduğu sözcük kartonu

(elma karpuz pencere, armut havuç telefon, inek zeytin solucan, erik balık tencere, uçak tırtıl papatya, üzüm gemi otobüs)

FONEM FARKINDALIĞI

Etkinliğin amacı: Aynı sesle başlayan yeni sözcük üretebilme

Etkinlik türü: Küçük grup etkinliği

Etkinlik adı: Eşini bulmaca

Öğrenme süreci:

1. Çocuklarla birlikte güneş olunur. Birlikte daha önceden öğrenilen aram sam sam şarkısı ve hareketleri yapılır.
2. Çocuklara bir oyun oynayacakları söylenir.
3. Karnım acıktı x2 salatalık zeytin karnım acıktı ne yesem x2 aram sam sam tonunda söylenilir.
4. Ardından çocuklara bizim özel bir menü hazırlayacağımız söylenir. Biz sadece “a” sesi ile başlayan şeyleri yiyebiliyoruz denir.
5. Etkinlik için hazırlanmış üzerinde farklı seslerle başlayan sözcüklerin olduğu kartlar yere dağıtılır. Kartların her zaman yenilebilecek nesnelere oluşması gerekmez, bazı yenemeyecek nesnelere eklenir.
6. Çocuklardan öğle yemeğimiz için sepetimizi doldurmaları istenir.
7. Oyun belirlenecek farklı bir sesler ile de birkaç kez yenilenir.
8. Değerlendirme olarak çocukların sözcük kartları içinden en sevdikleri kişinin isminin ilk harfi ile başlayan bir sözcük seçmeleri istenir.

Materyaller: sözcük ve resim kartları, aram sam sam müziği

Kart Listesi:

- Elma eşek eldiven ekmek ev erik elbise etek
- Fil fare fındık fok fener fırça fincan
- Ağaç ay ayva arı aslan ahtapot
- Balık bardak balina bebek balon bisiklet
- İğne ip inek incir iskele itfaiye iskelet iguana
- Mum muz maymun masa market maske mıknaş minare motor mantar motosiklet martı merdiven musluk