



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## A Test Development Study for “the Determination of Phonological Awareness Levels” of Preschool Teachers

Deniz Akdal

### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.769359

Received: 14.07.2020

Revised: 14.01.2021

Accepted: 29.04.2021

### Keywords:

Early literacy,  
Phonological awareness,  
Special education

### Abstract

This study includes the test development study for determining the phonological awareness, knowledge, and skill levels of preschool teachers. The determination of the knowledge levels of preschool teachers, who play a role in the acquisition of phonological awareness skills, which affect the reading success of children at later stages, by children, on this matter increases the efficiency of the phonological awareness education that will be provided to children. Within this purpose, 31 items that had been prepared for the testing tool after a literature review were applied to 185 preschool teachers. Questions were prepared regarding the definition and importance of phonological awareness, the overall and development of phonological awareness skills, supporting phonological awareness and its implementation, evaluation of phonological awareness skills, syllable awareness skill, word awareness skill, and phonemic awareness skill. As a result of the application, the scale items were reduced to 20 items and finalized according to the item difficulty index, item discrimination index, item standard deviations, item-total correlations, and alpha reliability coefficients.

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” Geliştirme Çalışması

### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.769359

Yükleme: 14.07.2020

Düzeltilme: 14.01.2021

Kabul: 29.04.2021

### Anahtar Kelimeler:

Erken okuryazarlık,  
Sesbilgisel farkındalık,  
Özel eğitim,

### Öz

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeye yönelik test geliştirme çalışmasını içermektedir. Akademik yaşamları boyunca çocukların okuma başarılarını etkileyen sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılmasında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin bu konu hakkındaki düzeylerinin belirlenmesi çocuklara verilecek olan sesbilgisel farkındalık eğitiminin verimliliğini arttırmaktadır. Bu amaç kapsamında alan yazın taraması yapıldıktan sonra test taslağı için hazırlanan 31 madde 185 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Sesbilgisel farkındalığın tanımına ve önemine, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine, sesbilgisel farkındalık becerilerinin desteklenmesine ve uygulama sürecine, sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine, uyak farkındalığı becerisine, hece farkındalığı becerisine, kelime farkındalığı becerisine ve sesbirimsel farkındalık becerisine yönelik maddeler hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde standart sapmaları, madde toplam korelasyonları ve alfa güvenirlik katsayılarına göre test maddesi 20 maddeye düşmüş ve son halini almıştır.

## Giriş

Okulöncesi yıllarda çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri ile karşılaşması, çocuklara okuma için gereken ön koşul becerileri kazandırıp çocukları ilkokula daha hazır hale getirmektedir. Alan yazında yapılan boylamsal çalışmalar çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde ustalaşmalarının onların ileri dönemdeki okuma başarılarında en güçlü yordayıcılar arasında olduğunu göstermektedir (Wagner, Torgesen, Rashotte, Hecht, Barker, Burgess and Garon, 1997; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker and Clancy-Menchetti, 2013). Sesbilgisel farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişki üzerinde birçok faktör etkili olsa da (Castles and Coltheart, 2004) uzun süreli ve deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçlar, pozitif yönlü ve tutarlı bir ilişkinin sesbilgisel farkındalık ile okuma becerisi arasında olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek olan etkili sesbilgisel farkındalık eğitim süreçleri çocukların okuma becerilerinin temelini oluşturmada ve ileri dönemde yetkin okuyucular olmalarını sağlamaktadır (Adams, 2017). Akademik başarı üzerinde okuma becerilerinin etkili olduğu düşünüldüğünde ve okuma becerileri üzerinde de sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkileri göz önünde bulundurulduğunda; erken dönemde eğitime başlanan sesbilgisel farkındalık becerilerinin, çocuğun ileriki yaşamda okuma performansını etkileyeceği ve okuma performansının yordayıcısı olacağı bilinmektedir.

Sesbilgisel farkındalık harf bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama, genel isimlendirme, sözcük bilgisi gibi erken okuryazarlık becerileri ile çocukların okul öncesi dönemde karşılaşmaları formal okuma yazma sürecine başlamadan önce kazanılması gerekli önemli kavramlardır. Bu beceriler ilerideki okuma başarısının öncülleri arasında yer almaktadır (O'Leary, Cockburn, Powell and Diamond, 2010). Bu becerilere bakıldığında sözcük bilgisi yüksek olan çocuklar okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans sergilemektedir (Armbruster, Lehr and Osborne, 2003; Beck, McKeown and Kucan, 2002; Greene and Lynch-Brown, 2002; Robbins and Ehri, 1994; Stahl, Richek and Vandevier, 1991). Yazı farkındalığı becerisi, çocukların okumayı öğrenmelerinde bir temel oluşturmaktadır. Erken dönemde yazı farkındalığı becerilerinin artırılması, çocukların okula hazır oluş düzeylerini yükseltmekte ve ilkokula geçişleri daha rahat ve okul başarıları daha yüksek olmaktadır (Lomax and McGee, 1987; Riley, 1996). Harf bilgisi becerisine yönelik çalışmalar harfleri tanıyan ve bu harflerle oyun oynayan çocuklar kısa ve uzun dönemde okuma becerilerini daha hızlı kazanmaktadırlar (Denton and West, 2002; Riley, 1996). Dinlediğini anlama çocukların sahip oldukları dil becerileri ile yakın ilişki içerisindedir. Erken dönemde ifade edici ve alıcı dil becerileri yüksek olan çocuklar okuduğunu anlama boyutlarında başarı göstermektedirler (Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015).

Okuma kuramlarının temelini oluşturan sesbilgisel farkındalık becerisi genel olarak kullanılan dilin alfabetik ilkelerine dayalı harf-ses ilişkilerini, sözcük yapısındaki sesbilgisel düzeneği anlama olarak tanımlanabilir. Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bilgilerin, becerilerin ve tutumların

hazır bulunuşluğuna yönelik önemin artması ile bu becerilerin edinim sürecinde çocuklara verilen eğitimin önemini de artmasına neden olmaktadır. Bu süreçte çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri edinmelerinde birçok öge rol almaktadır. Öğretim süreçlerini planlayan ve bu becerilerin çocuklara kazandırılmasında etkin rol oynayan öğretmen bu ögelerden biridir. Alanyazına bakıldığında etkili bir öğretim için öğretmenlerin alan bilgisinin, pedagojik bilgisinin ve genel bilgisinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bransford, Darling-Hammond and Le Page, 2005). Sesbilgisel farkındalık açısından bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken alan bilgilerine sesbilgisel farkındalık becerilerinin genel gelişim aşamaları ve erken okuryazarlığa etkisine yönelik konuların öğretmenlerin alan bilgisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen veya uzman kişinin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik sahip olduğu bilgiler, beceriler ve tutumlar çocukların bu beceri kazanmalarında önemli bir unsur oluşturmaktadır (Shady, Luther and Richman, 2013). Bu açıdan okul öncesi dönem çocukları ile çalışan öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgi ve beceriler ile donanımlı olması önemlidir (Withrow, 2014; Emad and Yasser, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin iyi eğitim almış olması ve erken okuryazarlık gelişiminde sesbilgisel farkındalığın uygulanmasının anlamını ve önemini anlamış olması şarttır (Crim, Hawkins, Thornton, Rosof, Copley and Thomas, 2008; Guimaraes and Youngman, 1995; Groot, Bos, Meulen and Minnaert, 2015). Sesbilgisel farkındalık konusunda yeterli düzeyde eğitim almayan öğretmenler okuma öncesi gerekli ön koşul bilgi ve becerilerin kazandırılması konusunda hazır olamamaktadırlar (Emad and Yasser, 2010). Birçok okulöncesi öğretmeni henüz sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik güçlü bir kavrayışa sahip olmadığı gibi etkili bir destek ve öğretimi gelişimsel olarak uygun bir öğretim planının içinde nasıl bir araya getireceğini de bilmemektedir (Phillips, Clancy-Menchetti and Lonigan, 2008). Öğretmenler erken okuryazarlığın önemine, tarihsel süreç içerisindeki gelişimlerine ve bu becerilerin kendi içerisindeki etkileşimine yönelik donanımlı bir bilgiye sahip değilse erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme fırsatları ortaya çıkmamaktadır (Liu-Shea, 2011). Araştırmalar, okuma-yazma gelişimi konusunda sınırlı bilgiye sahip anaokulu öğretmenlerinin çocuklara bu tür deneyimler yaşatma konusunda diğer öğretmenlere yönelik daha az yetkin olduğunu göstermektedir (Liu-Shea, 2011).

Sözlü ve yazılı dilin gelişimi için önemli olan sesbilgisel farkındalık becerileri formal okuma yazma öğretimine başlanmadan önce çocuklara kazandırılması gerekli beceriler arasındadır ve bu becerilerin çocuklara kazandırılma sürecinde okul öncesi öğretmenler uygun olan öğretimi yapmalıdır (Adams, 2017). Bu yüzden öğretmenler sesbilgisel farkındalığın ne olduğunun ve sınıfta ortamında nasıl kullanılması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Çocukların sesbilgisel farkındalık alanına yönelik düzeylerini arttırmak için öğretmenlerin sınıf ortamında çocukları teşvik etmesi ve güdülemesi gerekmektedir (Adams and Gathercole, 1995). Öğretmenlerin ne öğreteceğini (sesbilgisel farkındalık becerileri), hangi sırada öğreteceğini (birleşik kelimeler, heceler, hece başı ve sonu, sesbirimler), eğitimin hızını ve nasıl öğreteceğini (bütün grup, küçük grup veya birebir) önceden planlamasını

gerektirir (Al Otaiba and Fuchs, 2002; Nelson, Benner and Gonzales, 2003; Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conwat and Garvan, 1999). Ayrıca sesbilgisel farkındalık konusunda eğitim veren öğretmenlerin çocukların rutinleri ve programları öğrenmeye teşvik eden sınıf yönetimi stratejilerini, çocukların öğrendiği yeni bilgileri kalıcı hale getirme konusunda süreci etkili kullanmalıdır. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanılmasına yönelik ihtiyaçlarını desteklemeye yardımcı olmalıdır (Nelson, Benner and Gonzales, 2003).

Birçok öğretmen sesbilgisel farkındalık alanında yönelik eğitim vermek için yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir (Walker, 2003). Yapılan çalışmalar öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin temel özellikleri açısından yetersiz olduğunu göstermektedir (Mather, Bos and Barber, 2001; Moats, 1994). Okulöncesi müfredatlarında, erken dönem eğitim sürecinde ve ortamında bu alanda yeterli bir öğretim olmadığı görülmektedir (Adams, 2017). Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri düzeylerinin arttırılmasında ve sınıf içi uygulamalarda güçlü müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. (Bos, Mather, Nar and Barbur, 1999; Foorman and Moats, 2004). Öğretmenler, sesbilgisel farkındalık becerilerinin edindirilmesi sürecinde sınıf içi uygulamalarda ne kadar deneyim sahibiyse, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerinin artmasında o kadar etkilidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri üzerine çalışan öğretmen veya uzmanların bu becerilerin çocuklara kazandırılmasında edindikleri bilgi ve deneyimler öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini planlamalarına olanak sağlamaktadır (Hilbert and Eis, 2014; Robinson, 2010). Öğretmenler öğretim oturumlarına karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri, öğretim yaptıkları dillerin özellikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları, erken okuryazarlık ve dil becerilerine yönelik öğretimlerde sistematik müdahaleleri ders içeriklerinin içerisine dâhil etmeleri (Bos, Mather, Bos and Barbur, 1999) ve bu alanda gelişim göstermeleri çocukların sesbilgisel farkındalık beceri açısından gelişmelerini sağlayacaktır (Foorman and Moats, 2004). Bu özelliklerin yanında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık eğitimini etkili bir şekilde çocuklara aktarabilmesi için eğitim ve öğretimin gerçek dünyadaki deneyimler ile harmanlanması gereklidir. Bunun için ise işbirliği, uzmanlık ve deneyim temelli faaliyetler gerektirmektedir (Marvelli, 2010). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edindirme sürecinde öğretmelerin sahip olması gereken deneyim, bilgi ve beceri çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini öğrenmesini doğrudan etkilemektedir (Baker and McLeod, 2011; Oliveira, Lousada and Jesus, 2015; Robinson, 2010). Bu nedenle ileri dönemde başarılı bir okuma süreci için okul öncesi dönemde çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerini edindirecek öğretmenlerin çocuklara kazandıracığı alan hakkında bilgi sahibi olması şarttır (Dahmer, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini etkili bir şekilde öğretmek, aktarmak ve bu becerilerin değerlendirilme sürecinde kritik öneme sahiptir (Dahmer, 2010). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin ve sözel dili edinim sürecini iyi bilmeleri çocukların sözel dili uygun şekilde yazıya aktarmalarında başarı sağlayacaktır (Fielding-Barnsley and Purdie, 2005; Shankweiler and Fowler, 2004; Mather and

diğerleri., 2001). Sesbilgisel farkındalık ve okuma alanında yetkin olan öğretmenler sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılmasında daha etkili olmakta ve bilgisini sınıf içi uygulama sürecine yansıtılmaktadır (Daisey, 2012). Araştırmalar, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi konusunda sınırlı bilgiye sahip okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara bu tür deneyimler yaşatma konusunda yetkin olmadıklarını göstermektedir (Liu-Shea, 2011).

Bir çocuğun beceri edinim sürecinde ne kadar çok anlamlı ve günlük deneyimlerle geliştirmesi gibi, bir öğretmen de mesleğini öğretim konusundaki bilgi ve becerisini geliştiren anlamlı, günlük deneyimlere dâhil olarak geliştirir (Murnane, Sawhill and Snow, 2012; Saez, Folsom, Otaiba and Schatscheider, 2011). Bir öğretmenin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik aldığı eğitim ve öğretimin yanı sıra bu becerilerin çocuklara kazandırılması sürecinde edindiği bilgi ve deneyimler çocuklara sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazandırılmasında olumlu rol oynamaktadır (Daniels, 2011; Lonigan and diğerleri., 1997). Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişim aşamalarına, içeriğine, kendi aralarındaki ilişkiye, önemine yönelik yeterli bilgi ve tutuma sahip değilse öğrenme fırsatları oluşturamamaktadır. Sesbilgisel farkındalık öğretme konusunda daha çok fırsatla karşılaşan öğretmenler, daha derin bir mesleki deneyim kazanmakta ve sesbilgisel farkındalık becerilerini çocuklara kazandırma sürecinde daha başarılı olmaktadır (Shady, Luther and Richman, 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik ülkemizde yapılan çalışma sayıları son on yılda hızla artmakta olduğu görülmektedir ancak ayrıntılı ve boylamsal çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Akdal ve Kargın, 2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılma süreçlerinde yer alan öğelerden bir diğeri de öğretmen bilgisi olduğu alan yazında görülmektedir (Walker, 2003). Ancak ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerileri açısından öğretmenlerin bilgi ve becerilerini tespitiye yönelik bir ölçme aracının olmaması bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık alanına özgü olan bilgi ve becerilere sahip olması aynı zamanda sesbilgisel farkındalığa ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları sesbilgisel farkındalık becerilerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Tibi, 2005). Çalışmanın önemi arttıran bir diğeri husus ise ülkemizde sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik geliştirilen müdahale programları yok denecek kadar azdır. Bu müdahale programlarından en kapsamlı olanı Kargın ve Akdal (2019) tarafından geliştirilmiş olan SESFAR müdahale programıdır. Alan yazın incelendiğinde becerilere odaklan müdahale programlarının içeriğinde öğretmenlere yönelik sesbilgisel mesleki gelişim programlarının yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Walker, 2003). Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının temelinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin tespit edilmesi ve bu tespit edilen bilgi ve beceri düzeylerine yönelik eğitim verilmesi gerekmektedir (Brady and Moats, 1997). Alan yazına kazandırılacak olan bu test aracının bu alandaki eksikliği gidermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde kullanacakları etkinlik ve materyaller öğretmenin bilgi düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu yüzden öğretmenlerin sesbilgisel

farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde önemli olan bir diğer husus ise hazırlanacak olan etkinliklerin ve materyallerin uygun şekilde hazırlanmasına olanak sağlayacak olmasıdır. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırladıkları öğretmen kılavuz kitaplarının ve okul öncesi eğitimi programının içeriğinin gelişmesine yardımcı olabileceğinden bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ders içeriklerine sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik oluşturulmuş konuların dâhil edilmesinde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Okuma edinim süreçlerinin ayrıntılı olarak incelendiği araştırmalarda, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Ehri, Nunes, Stahl and Willows, 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson and Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins and Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman and Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz and Shaywitz, 2005; Snow, Burns and Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon, 2004). Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesinin temelinde bu becerilerin çocukların tüm akademik yaşamı üzerinde etkili olması (Güldenoglu, Kargin ve Ergül, 2016) ve bu becerileri çocuklara kazandıracak olan öğretmen veya uzmanların bu konudaki bilgi ve beceri durumlarının tespit edilmesinin önemli olması yer almaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık düzeylerinin tespit etmeye yarayan bir test aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma bir test geliştirme çalışmasıdır. Eğitim alanına yönelik test geliştirme çalışmalarını oluşturan süreçlerde hazırlık, uygulama ve raporlaştırma aşamalarından (Çalışkan ve Kaplan, 2009) çeşitli sıralar takip edilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerini belirlemede kullanılacak olan testin geliştirilme aşamalarında Karlı ve Ayas (2013), Temiz, Taşar ve Tan (2006), Demirbağ, Altun, Feyzioğlu ve Akyıldız (2012) tarafından da test geliştirme araştırmalarında oluşturulan, test maddelerinin hazırlanması ve uygulanması, geçerlik, güvenirlik ve madde analizi şeklinde adımlar takip edilmiş ve bir akış ile oluşturulmuştur. Bu araştırma klasik bir araştırmadan ziyade bir test geliştirme çalışması olduğu için takip edilen adımların eğitim araştırmaları için uygun olduğu söylenebilir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde okul öncesi kurumlarda çalışan okul öncesi 185 öğretmen oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2016) Test geliştirme çalışmalarında 150 civarında örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu da vurgulanmaktadır. Çalışma grubuna ulaşmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak

okul öncesi öğretmenleri çalışma örneklemeine dâhil edilmiştir. Kartopu örnekleme yapmak için, herhangi bir şekilde evrene üye birisiyle temas kurulur. Sonra temas kurulan kişinin yardımıyla bir başkasıyla, daha sonra yine aynı yolla bir başkasıyla temas kurulur. Kartopu etkisi şeklinde, zincirleme olarak örnek büyütülür (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım 2017). Çalışma bünyesinde kullanılacak olan test google form sistemine yüklenmiş, test için oluşturulan link araştırmacının yakınından başlayarak ulaşılabilen tüm okul öncesi öğretmenlere internet üzerinden ulaştırılmıştır. Ulaşılan kişiler aracılığı ile de o kişilerin ulaşabilecekleri kişilere göndermeleri istenmiştir. Toplanan veriler kapsamında veri analizine uygun olmayan 3 kayıp veri cevabı çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	9	4,9
	Kadın	176	95,1
Meslekteki kıdem yılı	1-5	50	26,9
	6-10	45	24,2
	11-15	65	34,9
	16-20	17	9,1
	21 ve üzeri	9	4,8
Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet alanları	Okul öncesi eğitimi anabilim dalı	156	83,9
	Çocuk gelişimi	16	8,6
	Açık öğretim fakültesi	8	4,3
	Diğer	6	3,2

Tablo 1’de okul öncesi öğretmenlerin demografik özellikleri bakıldığında çalışma örnekleminin %95,1’i (n=176) kadın öğretmenlerin, % 4,9’unu ise erkek öğretmenlerin (n=9) oluşturduğu görülmektedir. Çalışma örneklemindeki okul öncesi öğretmenlerin hizmet yıllarına bakıldığında % 26,9 ‘u (n=50) 1-5 yıllık öğretmen iken %24,2’si (n=45) 6-10 yıllık öğretmen, %34,9’u (n=65) 11-15 yıllık öğretmen, %9,1’u (n=17) 16-20 yıllık öğretmen ve % 4,8’i (n=9) 21 yıllık öğretmenler oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin mezuniyet alanlarına bakıldığında % 83,9’u (n=156) okul öncesi eğitimi anabilim dalından mezun olan öğretmenlerden, % 8,6’sı (n=16) çocuk gelişimi alanından mezun olan öğretmenlerden, % 4,3’ü (n=8) açık öğretim fakültesi okul öncesi bölümünden mezun olan öğretmenlerden ve %3,2’si (n=6) ise diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

“Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”ne ilişkin maddeler oluşturmadan önce sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik alanyazın taraması yapılmış ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemine, becerilerin gelişim aşamalarına ve süreçlerine, becerileri edindirmek için

uygulama süreçlerine, becerilerin değerlendirilme aşamasına yönelik madde yazımına yönelik alanlar belirlenmiştir. Okul Öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalıklarını belirlemeye yönelik 37 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler alan uzmanları tarafından incelenerek düzeltmeler ve çıkarmalar yapılarak test madde analizleri yapılmadan önce 31 madde hazırlanmıştır.

### **Test Geliştirme Süreci**

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testinin içeriklerinin oluşturulmasında sesbilgisel farkındalık kavramının bünyesinde barındırdığı tüm içerik alanlarına değinilmiştir. Bu alanlara bakıldığında sesbilgisel farkındalık kavramına ilişkin genel bilgilere, sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimlerine ve zorluk düzeylerine, kendi içerisinde her bir sesbilgisel farkındalık becerilerine, sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin etkinliklerinin uygulama sürecine ilişkin sorular oluşturulmuş ve hazırlanan sorulara yönelik alan uzmanı görüşleri alınmıştır. Özel eğitim alanından iki uzman, ölçme değerlendirme alanından bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Madde analizleri öncesinde sesbilgisel farkındalık kavramının tanımına ve önemine yönelik 4 soru, sesbilgisel farkındalık becerilerinin içeriklerine yönelik 6 soru, sesbilgisel farkındalık becerilerinin nasıl destekleneceğine ve uygulama sürecine yönelik 5 soru, sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin 2 soru, hece farkındalığı becerilerine yönelik 4 soru, kelime farkındalığı becerilerine yönelik 5 soru, sesbirimsel farkındalık becerilerine yönelik ise 5 soru şeklinde test içerisindeki 31 sorunun dağılımları oluşturulmuştur. Yapılan madde analizleri sonrasında ise sesbilgisel farkındalık kavramının tanımına ve önemine yönelik 2 soru, sesbilgisel farkındalık becerilerinin içeriklerine yönelik 4 soru, sesbilgisel farkındalık becerilerinin nasıl destekleneceğine ve uygulama sürecine yönelik 2 soru, Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin 2 soru, hece farkındalığı becerilerine yönelik 4 soru, kelime farkındalığı becerilerine yönelik 5 soru, sesbirimsel farkındalık becerilerine yönelik ise 2 soru şeklinde toplam 20 sorudan oluşmuştur ve Tablo 2’de gösterilmiştir. Belirtke tablosu geliştirilen testin kapsam geçerliliğinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Belirtke tablosunun analizler öncesi oluşturulması testin kapsam geçerliliğinin arttırılmasında kullanılan yollardan birisidir (Büyüköztürk ve ark., 2015). Belirtke tablosunun içeriğinin hazırlanmasında iki özel eğitim alan uzmanından görüş alınmıştır. Böylelikle kapsam geçerliliği arttırılmış olmaktadır.



Tablo 2. *Sesbilgisel farkındalık belirtke tablosu*

Kazanımlar	Analiz öncesi belirtke tablosu	Analiz sonrası belirtke tablosu
Sesbilgisel farkındalığın tanımına ve önemine yönelik kazanımlar	1-2-3-28	3-28
Sesbilgisel farkındalık becerilerinin geneline ve gelişimlerine yönelik kazanımlar	4-5-7-8-10-21	4-5-7-8
Sesbilgisel farkındalığının desteklenmesi ve uygulamaya yönelik kazanımlar	6-9-29-30-31	6-31
Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kazanımlar	26-27	26-27
Hece farkındalığı becerisine yönelik kazanımlar	14-17-20-22	14-17-20-22
Kelime farkındalığı becerisine yönelik kazanımlar	11-13-15-16-19	11-13-16-19
Sesbirimsel farkındalık becerisine yönelik kazanımlar	12-18-23-24-25	18-25

### Verilerin Analizi

Verilerin analizleri kapsamında her madde için madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Ayrıca analiz öncesinde verilerin tamamı büyüklük sırasına dizilmiştir. Toplam çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sayısı ve bu sayının %27'lik kısmı tespit edilmiştir. Ardından alt ve üst %27'lik kısım belirlenmiştir. Madde güçlüğü analiz kısmında alt ve üst her bir madde testinin cevaplanma oranına bakılarak madde güçlüğü hesaplanmıştır. Maddenin ayırt etme gücünde ise her test maddesi için ayrı ayrı bakılmış ve bakılan test maddesinde her iki grupta doğru cevap verme yüzdeleri arasındaki farkla tespit edilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 01/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020/2

## Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” veri aracının geliştirilmesinde geçerlilik çalışmasında kapsam geçerliliğinin oluşabilmesi için ölçme aracında yer alan her bir soru maddesinin içerik ve nitelik olarak amaca yönelik kazanımları ölçmede yeterli ve uygun soru olup olmadığının belirlenmesi amacıyla erken okuryazarlık alanı ile çalışan uzmanlar ile görüşülerek öğretmenlerin seviyelerine uygunluğu oluşturulmuştur. Güvenirlik analizi için 31 maddelik taslak bir form oluşturulmuş ve 188 kişiye ulaşılarak uygulanmış ve eksik olan 3 cevap kâğıdı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Uygulanan taslak form maddelerinden her bir soru için maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri belirlenerek uygun olmayan soru maddeleri çıkarılarak KR-20 (Kuder-Richardson-20) güvenirlik sonuçlarına bakılmıştır. Ölçme aracının madde analizi sürecinde doğru yanıtlar için “1 puan” yanlış veya boş bırakılan cevaplar için ise 0 puan verilmiştir. Bir kişinin ölçme aracından aldığı toplam puan o kişinin toplam doğru cevap verdiği madde sayısını oluşturmuştur.

### Madde Analizine Yönelik Bulgular

Madde analizi sürecinde, üzerinde gerçek ölçümlerin yapılacağı grubun özelliklerini taşıyan bir grup üzerinde uygulanan test sonuçları bazı işlemlere tabi tutulmaktadır (Taşdemir, 2003). Bunun için ön uygulamanın yapıldığı gruplardaki toplam cevap kâğıtlarının sayısının % 27’ sinin oluşturduğu üst ve alt grup sayısının, ideal olduğu belirtilmektedir (Tekin, 1996). Araştırma kapsamında testin geliştirilmesi aşamasında 185 kişilik bir grup üzerinde gerçekleştirilmiş ve her bir test maddesi için 185 katılımcının %27 kişilik alt ve üst gruplar oluşturularak, gerekli istatistikî analizler yapılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinden oluşan gruba uygulanan test aracının içeriğine ve madde analizi sonuçları Tablo 3’te aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi madde analizi sonuçları

Madde no	P <sub>j</sub>	r <sub>jx</sub>	t	S <sub>j</sub>
1	,42	,04	,805	,31
2	,22	,08	1,948	,19
3	,42	,24	5,509	,31
4	,61	,19	4,187	,38
5	,40	,22	4,976	,30
6	,60	,26	6,199	,37
7	,27	,17	4,103	,23
8	,30	,16	3,689	,25
9	,22	,04	,960	,19
10	,21	,09	2,243	,18
11	,54	,32	8,291	,36
12	,10	,02	,661	,09
13	,52	,31	6,699	,36
14	,60	,38	12,167	,37
15	,22	,06	1,449	,19
16	,60	,30	7,668	,37
17	,49	,30	7,050	,34
18	,51	,33	8,700	,35
19	,54	,36	10,340	,36
20	,39	,21	4,722	,30
21	,29	,15	3,467	,24
22	,45	,30	7,102	,33
23	,27	,05	1,122	,23
24	,28	,14	3,249	,23
25	,66	,26	6,500	,38
26	,60	,30	7,668	,37
27	,56	,36	10,428	,37
28	,48	,36	10,288	,34
29	,09	,01	,346	,08
30	,27	,13	3,032	,23
31	,63	,30	7,437	,38

*P<sub>j</sub>: Madde Güçlük İndisi, r<sub>jx</sub>: Madde Ayırt Edicilik İndisi, S<sub>j</sub>: Madde Standart Sapmaları, t: Alt ve Üst Grup Madde Puanları Arasındaki Fark*

Bir maddenin doğru cevaplandırılma oranı arttıkça güçlük indeksi +1'e, doğru cevaplandırılma oranı azaldıkça ise 0 (sıfır)' yaklaşmaktadır (Taşdemir, 2003). Tablo'3 incelendiğinde "Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi" madde güçlük indeksleri incelendiğinde 1, 3, 4, 6, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 27, 28 ve 31 maddelerinin orta güçlükte olduğu görülmektedir.

Bir maddenin ayırt etme gücü 0,40 ve daha büyük ise madde çok iyi, 0,30 - 0,39 arasında ise oldukça iyi bir madde 0,20 - 0,29 arasında ise düzeltilmesi gereken madde sınıfına girmektedir (Taşdemir, 2003). 1, 2, 9, 10, 12, 15, 21, 23, 24, 29 ve 30 maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin düşük olması nedeniyle testten çıkarılmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerileri bir birleri ile yakın etkileşim içerisindedir. Bu yüzden bazı becerilerin özellikleri birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin farklı özellikleri kullanılarak 4, 5, 6, 7, 8 ve 20. maddelerin

düzeltilme işlemi ve gerekli çeldiriciler eklendikten sonra Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testine yeniden eklenmiştir.

### Madde toplam korelasyonu ve alfa güvenlik katsayılarına yönelik bulgular

Tablo 4. Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi madde toplam korelasyonu ve alfa güvenlik katsayıları

Madde No	Korelasyon	Alfa	Madde No	Korelasyon	Alfa
1	,127	,711	17	,512	,699
2	,118	,711	18	,537	,698
3	,436	,702	19	,525	,699
4	,333	,705	20	,372	,704
5	,341	,705	21	,230	,708
6	,368	,704	22	,427	,702
7	,317	,706	23	,159	,710
8	,311	,706	24	,278	,707
9	,162	,710	25	,473	,701
10	,248	,708	26	,519	,699
11	,504	,699	27	,538	,698
12	,066	,712	28	,508	,699
13	,460	,701	29	-,003	,714
14	,613	,696	30	,261	,708
15	,163	,710	31	,484	,701
16	,546	,698			

Tablo 4 incelendiğinde “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testinin” madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde .300 değerinin altında olan 1, 2, 9, 10, 12, 15, 21, 23, 24, 29 ve 30. maddeler olduğu görülmektedir. Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi’nde yer alan aynı maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de düşük çıkmasından dolayı bu maddeler Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testinden çıkarılmıştır. En son hali ile 11 madde çıkarılarak Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi 20 madde olarak oluşturulmuştur (Ek A).

**Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testinin güvenilirliğine yönelik bulgular:** Testin güvenilirliği için elde edilen KR 20 güvenilirlik katsayısı, testin ortalama güçlüğü, aritmetik ortalaması, medyanı, modu ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sesbilgisel farkındalık düzeylerini belirleme testi kr 20 değeri ve test analiz sonuçları

N	X	ss	Ortanca	Mod	Ort. güç (P <sub>ort</sub> )	KR 20
185	12,77	5,19	12,00	12,00	0,41	,782

Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi 185 okul öncesi öğretmeni üzerinde uygulaması yapılmıştır. Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi incelendiğinde; ortalama ve ortanca değerleri bir birine yakın olması nedeni ile normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Madde ve test analizleri sonucunda KR 20 güvenilirlik katsayısı 0.782, testin ortalama güçlüğü .41, testin standart sapması 5.19, olarak bulunmuştur. Testin ortalama güçlüğü 0.50 değerine yakın olması

ve KR 20 değerinin 1'e yaklaşması istenilen bir durum olarak belirtilmektedir (Boopathiraj ve Chellamani, 2013).

### Tartışma Ve Sonuç

Bu araştırma sonucunda geçerlik ve güvenirliği yüksek olan çoktan seçmeli bir test aracı geliştirilmiştir. Sesbilgisel farkındalık konusunda oluşturulan bu "Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Test"i okul öncesi öğretmenlerine uygulanabilir nitelikte bir testtir. Geliştirilen test okul öncesi ğretmenlerinin sesbilgisel farkındalığa ilişkin bilgi yeterliliklerini lme ve değerlendirilmesi açısından geçerli bir lme aracıdır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa ilişkin bilgi düzeylerini belirleyen bir araç bulunmadığı görülmektedir. Geliştirilen bu lme aracı ile okul öncesi dönemde önemli bir beceri olan sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik öğretmenlerin bilgi düzeylerinin tespit edilmesinde kullanılması bu alanda çalışan kişilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında (Tibi, 2005) araştırmasında 145 öğretmenin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerileri düzeylerini 18 maddelik leği geliştirerek tespit etmiştir. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık beceri, bilgi ve uygulama süreçlerinin verimliliğine ilişkin çalışma gerçekleştirilmiştir (Barnett, 2015).

İleri dönem okuma başarısı için en önemli erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılma sürecinde etkin rol oynayan öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Majsterek, Shorr and Erion, 2000). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin çocuklara kazandırılması konusunda eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin ğrencilerinde daha yüksek okuryazarlık sonuçları yarattığı bulunmuştur (Majsterek, Shorr and Erion, 2000). Bu kadar önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık beceri düzeylerinin, çocukların süreç sonundaki çıktılar üzerinde etkili olduğu dşnldğinde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında Boss ve diğerleri. (2001) tarafından uygulanan çoktan seçmeli cevapları olan 20 maddelik lme aracında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık ve kelime özümleme bilgilerini belirlemek için bir lme aracı kullanmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi ğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerini ve kelimelerin nasıl özümlemesi gerektiğinin bilinmemesinin okuma başarısını olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır (Boss and diğerleri., 2001). Bir başka çalışmada sesbilgisel farkındalığı öğretmek konusunda eğitim alan okul öncesi ğretmenlerinin, ğrencilerinin okuma başarılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Majsterek, Shorr and Erion, 2000).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmadıkları belirlenmiştir (Crim and diğerleri.,

2004; Guimaraes and Youngman, 1995). Yeterli bilgi ve donanuma sahip olmayan öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların başarılı bir okuyucu olmalarında güçlükler yaşanabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında okulöncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda iyi bir eğitim almaları bu eğitimler içerisinde sesbilgisel farkındalığın uygulanma sürecini ve önemini anlamış olması gerekmektedir (Guimaraes and Youngman, 1995). Sesbilgisel farkındalık alanına yönelik olarak öğretmenlere verilecek olan eğitimde öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında alan yazındaki çalışmaların bir kısmı öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerileri üzerine odaklanmıştır. Rosof (2006) tarafında yapılan çalışmada öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla 5'li likert tipli olarak oluşturulmuş 12 maddelik bir ölçeği 60 okul öncesi öğretmen üzerinde uygulamışlar ve daha sonra tekrar bir eğitime alındıktan sonra öğretmenlere test tekrar uygulanmıştır. Test kapsamında dört öge belirlenmiş ve bu dört öge kapsamında öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına, uygulama sürecine ve bu süreçteki öğretmenin kendi yeterliliğine ilişkin bilgi toplanmıştır. Öğretmene yöneltilen test içerisinde sesbirimsel farkındalığın tanımına, sesbilgisel farkındalığın tanımına ve değerlendirilmesine, müdahaleye ilişkin sorular yer almaktadır. Yine benzer bir çalışmada Walker (2003) nitel olarak planladığı çalışmasında okul öncesi öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusuna yönelik bilgi ve becerilerini belirlemek için 8 açık uçlu soru hazırlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığı harf ses ilişkisini içeren bir sözel dil becerisi olduğuna yönelik görüşleri ortaya konmuştur. Araştırmanın genel bulguları öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık alanına yönelik bilgi düzeyleri öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik uygulama durumlarını belirlemede etkilidir (Tibi, 2005). Yeterli bilgiye sahip olan öğretmenler sesbilgisel farkındalık becerilerin uygulama sürecinde farklı ve etkili öğretim stratejileri uygulayabilmektedir (Moats, 1994). Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin okuma ve sesbilgisel farkındalık hakkında bilgilerinin uygulama sürecine nasıl dâhil ettiklerini ve çocukların bu becerileri kazanmalarında daha etkin olduğu çalışmalar yer almaktadır (Moats and Foorman, 2003, Rosof, 2006). Sesbilgisel farkındalık becerileri bir bütünsel olarak düşünüldüğünde öğretmenlere yönelik geliştirilen ölçme aracının sesbilgisel farkındalık becerilerin çocuklara kazandırılma sürecinde öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştıran bir takım nitel çalışmalarda alanyazında yer almaktadır (Walker, 2003, Yopp and yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalığın öğretmenler için nasıl bir anlamı olduğuna, öğretmenlerin bunları nasıl öğrettiğine ve önemine ilişkin sorular ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında çocuklar için ileri dönemdeki okuma başarısını yordayan temel becerilerin edindirme sürecinde görev

alan okul öncesi öğretmenlerinin eksik bilgilerinin oldukları görülmektedir. Öğretmenlerdeki sesbilgisel farkındalık konusuna ilişkin eksik bilgilerin giderilmesi eğitim alacak olan çocukların ilerleyen dönemde daha yetkin okuyucular olmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi okuma ve yazma öğreniminde kazanılması gerekli olan önemli bir ön koşuldur ve bu öncüllerin uygun şekilde edinemeyen çocukların okuma-yazma becerilerini edinmede de güçlük yaşayacaktır (Fox, 2015). Birçok araştırmada, sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha sonraki okuma başarısında etkili olduğu bulgusunu desteklemektedir (Snow, Burns and Griffin, 1998; Nielsen and Luetke-Stahlman, 2002; National Reading Panel, 2000). Ayrıca okulöncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerileri de ilerideki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Bradley and Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson and Wall, 1980; Torgeson and diğerleri., 1997). Araştırmalar okulöncesi ve anaokulu sırasında sesbilgisel farkındalık becerilerinde başarıları yüksek olan öğrencilerin, üçüncü sınıfta daha yetkin okuyucular olduğunu göstermiştir (Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004; Wagner ve diğerleri., 1997). Yapılan araştırmalar sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma başarısı üzerindeki etkisini göstermektedir. Okuma başarısı için öncül olan becerilerin öğretimi de önem kazanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılma sürecinde görev alan öğretmenlerin sesbilgisel farkındalık alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Sesbilgisel farkındalık alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olan öğretmenlerin becerilerin kazandırılma aşamasında, etkinliklerin planlanmasında, uygulanacak olan programların güçlü ve zayıf yönlerini bileceğinden başarılı bir sesbilgisel farkındalık eğitimi vereceği düşünülmektedir.

Sesbilgisel farkındalığın okuryazarlıkla olan ilişkisini anlayabilmek için, sesbilgisel farkındalık becerilerinin her birini anlamak son derece önemlidir (Akdal ve Kargın, 2019). Özellikle, sesbilgisel farkındalığın her aşamasındaki beceriler ilerideki okuma becerilerinin kazanımına katkıda bulunmaktadır. Bu becerilerinin tamamı erken okuryazarlığın gelişimi için kritik öneme sahiptir (Akdal ve Kargın, 2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin her bir becerisi okuma başarısı için son derece önemlidir (Bryant, 1998; Bryant, Bradley, MacLean and Crossland, 1990). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin her birinin gelişimini ve konu içeriğini ayrı ayrı bilmek ileri dönem okuma başarısında yer alan her bir öge için gereklidir. Araştırmalar sesbilgisel farkındalık ile ileriki dönemdeki okuma başarısı arasındaki bağlantıya dayanarak, sesbilgisel farkındalığın bileşenleri olan becerileri ve bu becerilerin gelişiminin okuma performansı ile yakın ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Apel and Lawrence, 2011; Hogan, Catts and Little, 2005; Lonigan, Burgeess and Anthony, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson and Foorman, 2004; Wagner, Torgesen and Rashotte, 1994). Araştırmaların ve standardize edilmiş değerlendirmelerin artması, sadece sesbilgisel farkındalık beceri öğretiminin okuma-yazma ediniminin çok önemli bir bileşeni olduğunu ortaya koymakla kalmamış, sesbilgisel becerilerin öğretilmesinin küçük çocukların okuma başarısında olumlu bir değişiklik yarattığını da desteklemiştir (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker and Clancy- Menchetti,

2013; National Assessment of Educational Progress, 2011; Schmitz and Loy, 2014). Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Sesbilgisel Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” öğretmenlere yönelik her bir sesbilgisel farkındalık becerisine yönelik sorular içermektedir. Bu yönü ile hazırlanan test alan yazında belirtilen becerilerin öğretmenlerdeki var olan durumları ölçmesi bakımından önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışma okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda özel eğitim öğretmenleri üzerinde de test geliştirme çalışmaları yapılabilir. Yapılan çalışmalar arttıkça çalışmalar arası ilişki ve yordama çalışmaları yapılabilir.



Ek A

**Okul Öncesi Öğretmenlerin Sesbilgisel Farkındalık Bilgi Düzeyleri Testi**

1. Sesbirimsel farkındalık becerisi okumayı öğrenen çocuklarda neden önemli değildir?
  - a. Çocuklara kelime çözümlemede yardımcı olmaktadır.
  - b. Okumada akıcılığı arttırır.
  - c. Çocukların uyak farkındalığı becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.
  - d. Harflerin hangi sesler ile temsil edildiğinin çocuklar tarafından algılamasını sağlar.
  - e. Harflerin isimlerini çocuklara öğretir.
2. Aşağıdakilerden hangisi sesbilgisel farkındalık becerileri kapsamında yapılan becerilerden değildir?
  - a. Sesleri bir araya getirmek
  - b. Formal olarak okuma yazmaya başlamadan önce yazı hakkında çocuğun bildikleri
  - c. İki sözcüğün ortak sesleri olup olmadığını tespit etmek
  - d. Sözcükleri seslerine ayırmak
  - e. Sesleri birleştirerek yeni kelime üretme
3. Aşağıdakilerden hangisi sesbilgisel farkındalık becerilerinden biri değildir?
  - a. Cümle içerisinde yer alan kelimelerin farkında olma
  - b. Kelime içerisinde yer alan hecelerin farkında olma
  - c. Hece içerisinde yer alan seslerin farkında olma
  - d. Uyak farkındalığı becerisi
  - e. Harf bilgisi becerisi
4. Aşağıdakilerden hangisi sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleyici unsurlar arasında değildir?
  - a. Çocukla birlikte kitap okumak.
  - b. Kitapta yer alan kahramanlar, olaylar, resimler hakkında konuşmak.
  - c. Şarkıları, şiirleri ve tekerlemeleri kullanarak etkinlikler oluşturmak.
  - d. Çocuğa evde uygun erken okuryazarlık ortamı hazırlamak.
  - e. Resimli yapboz oyunları oynamak.
5. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin edinimindeki zorluk sırası aşağıdakilerden hangisinde doğru sıralanmıştır?

I. Uyak Farkındalığı II. Hece Farkındalığı III. Cümleyi Sözcüklerine Ayırma IV. Sesbirimsel

Farkındalık

a. I-II-III-IV

b. III- II- I- IV

c.I-III-II-IV

d. II-I-IV-III

e. III-IV-II-I

6. Sesbilgisel farkındalık becerileri arasında çocukların en geç edindikleri beceri hangisidir?

a. Uyak farkındalığı

b. Sesbirimsel farkındalık

c. Sözcükleri hecelerine ayırma

d. Hece birleştirme

e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

7. Cümle içerisinde yer alan kelimelerin farkında olma hangi sesbilgisel farkındalık becerisidir?

a. Uyak farkındalığı

b. Sesbirimsel farkındalık

c. Sözcükleri hecelerine ayırma

d. Hece birleştirme

e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

8. Söylenişleri benzer olan kelime bulma becerisi hangisi sesbilgisel farkındalık becerisidir?

a. Uyak farkındalığı

b. Sesbirimsel farkındalık

c. Sözcükleri hecelerine ayırma

d. Hece birleştirme

e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

9. Kelime içerisinde yer alan heceleri bölme, hecelerin farkında olma hangi sesbilgisel farkındalık becerisine ait bir beceridir?

a. Uyak farkındalığı

b. Sesbirimsel farkındalık

c. Kelime farkındalığı

d. Hece farkındalığı

e. Cümleyi sözcüklerine ayırma

10. Aşağıdakilerden hangisi kelime farkındalığı becerisi içerisinde yer alan en zor beceridir?

a. Bir cümle içerisinde yer alan kelime sayısını belirleme

b. İki veya daha fazla kelimenin birleşmesi ile oluşan yeni kelimeyi tespit etme

c. Bir birleşik kelimedeki yer alan kelimelerden birisinin atılarak geriye kalanın söyleme

d. Basit bir cümle içerinden bir kelime söyleme

e. Birleşik kelime içerisinde yer alan kelimelerden birinin çıkarılarak kalan kelime ile başka bir kelime birleştirilerek yeni kelimeyi söyleme

11. Aşağıdakilerden hangisi hece farkındalığı becerileri içerisinde yer alan en zor beceridir?

a. Bir sözcüğü oluşturan hecelerin sayısını belirleme

b. İki veya daha fazla hecenin bir araya getirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme

c. Sözcüğü oluşturan hecelerden birisinin başka bir hece ile değiştirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme

d. İki sözcük içerisinde benzer olan heceleri belirleme

e. Sözcük içerisinde yer alan hecelerden birini atıp geriye kalan kısmı söyleme

12. Aşağıdakilerden hangisi sesbirimsel farkındalık becerileri içerisinde yer alan en zor beceridir?

a. Sözcük içerisinde yer alan ses sayısını söyleme

b. Sözcüğün ilk ve son sesini belirleyebilme

c. İki veya daha fazla sayıda sesin bir araya gelerek oluşan sözcüğü söyleme

d. Sözcükte yer alan seslerden birinin silinmesi ve kalanını söyleme

e. Sözcük içerisinde yer alan seslerden birinin yeni bir ses ile değiştirilerek yeni oluşan sözcüğü söyleme

13. Aşağıdakilerden hangisi kelime farkındalığı için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceridir?

a. "Kara" ve "Göz" kelimelerini birleştirilerek yeni kelimeyi söylemesi

b. "Çınar top oyna." cümlesinde kaç kelime olduğunu söylemesi

c. "Veli okula geldi." cümlesinde yer alan bir kelime söylemesi

d. "Akdeniz" kelimesinden "Ak" kelimesini atıp yerine "Kara" kelimesini getirerek yeni oluşan kelimeyi söylemesi

e. "Akdeniz" kelimesinde "deniz" kelimesini attıktan sonra geriye kalan kelimeyi söylemesi

14. Aşağıdakilerden hangisi hece farkındalığı için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceridir?

a. "Baykuş" sözcüğünde kaç hecenin olduğunu söylemesi

b. "Dere" ve "fare" sözcüğünün benzer olan hece kısımlarını söylemesi

c. "Sal", "yan" ve "goz" hecelerini birleştirdiğinde yeni oluşan sözcüğü söylemesi

d. "Toprak" sözcüğündeki "top" hecesinin yerine yap hecesini koyduğunda yeni oluşan sözcüğü söylemesi

e. "Çınar" sözcüğünün nereden doğru olarak bölüneceğini söylemesi

15. Aşağıdakilerden hangisi sesbirimsel farkındalık becerisi için çocuğun daha zor gerçekleştirdiği bir beceridir?

a. "d", "a" ve "l" sesleri birleştiğinde yeni oluşan sözcüğü söylemesi

b. "Gül" sözcüğündeki ilk sesi söylemesi

c. "Dev" sözcüğünde kaç ses olduğunu söylemesi

d. "Kar" sözcüğünde hangi seslerin olduğunu söylemesi

e. "Kar" sözcüğündeki "r" sesi yerine "p" sesi geldiğinde yeni oluşan sözcüğü söylemesi

16. Aşağıdakilerden hangisi sesbirimsel farkındalık etkinliklerinde kelimenin ilk sesini atma etkinliğinde kullanılacak uygun olan bir kelimedir?

a. Telefon

b. Dev

c. Tren

d. Top

e. Salyangoz

17. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde çocuklara sorulabilecek sorulardan değildir?

a. Kaplan – Televizyon - Kitap kelimelerinden hangileri aynı ses ile başlamaktadır?

b. Teleskop ne işe yarar?

c. Dev kelimesinin ilk sesini attığımızda geriye ne kalmaktadır?

d. Bardak – Araba – Tabak kelimelerden söylenişleri benzer olan kelimeler hangileridir?

e. “Ahtapotların üç kalbi vardır.” cümlesinde kaç kelime vardır?

18. Çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak sorulardan değildir?

a. “Yunus balıkları gözleri açık uyurlar.” Cümlesinden bana bir sözcük söyler misin?

b. “Gözyaşı” kelimesinde yaşı kelimesini atarsak geriye kalan kelimeyi söyler misin?

c. “Bere ve fare” kelimelerinde benzer heceleri bana söyler misin?

d. Şimdi sana 4 harf göstereceğim ve adını söylediğim harfi bana elinle işaret eder misin?

e. “Karagöz” kelimesindeki “göz” yerine “deniz” kelimesi gelirse yeni kelime ne olur?

19. Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programlarının kullanılmasının gerekliliklerinden değildir?

a. İleri dönemdeki farklı akademik becerilerdeki performansı etkilemesi

b. İleri dönemde okuma başarısına olumlu yönde etki etmesi

c. Sözlü dil becerilerine etki etmesi

d. Dinleme becerisinin gelişimine olumlu yönde etki etmesi

e. Farklı bir ikinci dili edinmede kullanılması

20. Sesbilgisel farkındalık müdahale programlarına ait özelliklerden biri değildir?

a. Uygulanacak olan yaş grubu belirlidir

b. Hangi becerilere odaklandığı ayrıntılı olarak belirtilmektedir.

c. Programın uygulama süresi belirlidir.

d. Yalnızca bir beceriye odaklanmaktadır.

e. Etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak olan yöntem ve teknikler belirlidir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

The fact that children encounter phonological awareness skills in preschool years makes them gain the prerequisite skills necessary for reading and make them more ready for primary school. Longitudinal studies in the literature show that mastering children's phonological awareness skills is among the strongest predictors of their future reading success (Wagner, Torgesen, Rasshotte, Hecht, Barker, Burgess and Garon, 1997; Lonigan, Purpura, Wilson, Walker and Clancy-Menchetti, 2013). Although many factors affect the relationship between phonological awareness and reading skill (Castles and Coltheart, 2004), the results obtained from long-term and experimental studies show that a positive and consistent relationship is between phonological awareness and reading skill. Effective phonological awareness education processes that will be given to children in the preschool period form the basis of children's reading skills and enable them to become competent readers in the future (Adams, 2017). Considering that reading skills are effective on academic achievement and effects of phonological awareness skills on reading skills are considered, it is known that phonological awareness skills, which are started to be educated in the early period, will affect the child's reading performance in the future and will be a predictor of reading performance.

Early literacy skills such as phonological awareness, writing awareness, listening comprehension, general naming, and vocabulary are important concepts that children must encounter in the preschool period before starting the formal literacy process. These skills are among the predictors of future reading success (O'Leary, Cockburn, Powell and Diamond, 2010). When looking at these skills, children with high vocabulary perform better in reading comprehension skills (Armbruster, Lehr and Osborne, 2003; Beck, McKeown and Kucan, 2002; Greene and Lynch-Brown, 2002; Robbins and Ehri, 1994; Stahl, Richek and Vandevier, 1991). Print awareness skill provides a basis for children's learning to read. Increasing print awareness skills in the early period increases children's school readiness, and their transition to primary school becomes more comfortable and their school success is higher (Lomax and McGee, 1987; Riley, 1996). Studies on letter knowledge skills gain reading skills faster in the short and long term for children who recognize letters and play games with these letters (Denton and West, 2002; Riley, 1996). Listening comprehension is closely related to

the language skills of children. Children with high expressive and receptive language skills in the early period show success in reading comprehension dimensions (Kargin, Ergül, Büyüköztürk, & Güldenoğlu, 2015).

Phonological awareness skill, which forms the basis of reading theories, can be defined as understanding the letter-sound relationships based on the alphabetic principles of the commonly used language, and the phonological mechanism in word structure. With the increasing importance of the knowledge, skills and attitudes towards phonological awareness skills, the importance of education given to children in the process of acquiring these skills increases. In this process, many factors play a role in children's phonological awareness skills. The teacher, who plans the teaching processes and plays an active role in gaining these skills to children, is one of these elements. When the literature is reviewed, it emphasizes that teachers' content knowledge, pedagogical knowledge and general knowledge are important for effective teaching (Bransford, Darling-Hammond and Le Page, 2005). In terms of phonological awareness, it can be said that the subjects related to the field knowledge that teachers should have, the general developmental stages of phonological awareness skills and the effect of early literacy are related to the content knowledge of teachers. In this context, the knowledge, skills and attitudes of the teacher or expert towards phonological awareness skills constitute an important element in children gain this skill (Shady, Luther and Richman, 2013). In this context, it is important that teachers working with preschool children be equipped with sufficient knowledge and skills in this field (Withrow, 2014; Emad and Yasser, 2010). Preschool teachers must be well trained and understand the meaning and importance of applying phonological awareness in early literacy development (Crim, Hawkins, Thornton, Rosof, Copley and Thomas, 2008; Guimaraes and Youngman, 1995; Groot, Bos, Meulen and Minnaert, 2015). Teachers who do not receive adequate training in phonological awareness cannot be ready to acquire the necessary pre-reading knowledge and skills (Emad and Yasser, 2010). Many preschool teachers do not yet have a strong understanding of phonological awareness skills, nor do they know how to integrate effective support and teaching into a developmentally appropriate teaching plan (Phillips, Clancy-Menchetti and Lonigan, 2008). If teachers do not have a well-equipped knowledge about the importance of early literacy, their development in the historical process and the interaction of these skills within themselves, learning opportunities for early literacy skills do not emerge (Liu-Shea, 2011). Studies show that kindergarten teachers with limited knowledge of literacy development are less competent towards other teachers in making such experiences for children (Liu-Shea, 2011).

Phonological awareness skills, which are important for the development of verbal and written language, are among the skills that children need to acquire before formal literacy education begins, and pre-school teachers should do the appropriate education during the acquisition of these skills (Adams, 2017). Therefore, teachers should be aware of what phonological awareness is and how it should be used in the classroom environment. To increase the level of children's phonological

awareness, teachers should encourage and motivate children in the classroom environment (Adams and Gathercole, 1995). It requires teachers to plan what to teach (phonological awareness skills), in what order (compound words, syllables, beginning and end of syllables, phonemes), the speed of education, and how to teach (whole group, small group or one-to-one) (Al Otaiba and Fuchs, 2002 ; Nelson, Benner and Gonzales, 2003; Torgesen, Wagner, Rashotte, Rose, Lindamood, Conwat and Garvan, 1999). Besides, teachers who teach phonological awareness should use classroom management strategies that encourage children to learn routines and programs, and the process of making the new information learned by children permanently. It should help support the needs of children for acquiring phonological awareness skills (Nelson, Benner and Gonzales, 2003).

Many teachers do not have enough knowledge and skills to provide training in the field of phonological awareness (Walker, 2003). Studies show that teachers' phonological awareness skills are insufficient in terms of their basic characteristics (Mather, Bos and Barber, 2001; Moats, 1994). It is seen that there is not enough education in this area in preschool curricula, early education process and environment (Adams, 2017). Strong intervention programs are needed to increase the professional knowledge and skills of teachers regarding phonological awareness skills and classroom practices (Bos, Mather, Nar and Barbur, 1999; Foorman and Moats, 2004). The more experienced teachers have on classroom practices during the acquisition of phonological awareness skills, the more effective they are on increasing the development of children's phonological awareness skills. The knowledge and experience gained by teachers or specialists working on phonological awareness skills in teaching these skills to children enable teachers to plan their own teaching processes (Hilbert and Eis, 2014; Robinson, 2010). The fact that teachers develop more positive attitudes towards teaching sessions, have more information about the features of the languages they teach, include systematic interventions in the teaching of early literacy and language skills into the course contents and develop in this area will enable children to develop in terms of phonological awareness skills (Foorman and Moats, 2004). In addition to these features, for teachers to effectively transfer phonological awareness training to children, it is necessary to blend education and training with real-world experiences. For this, cooperation requires expertise and experience-based activities (Marvelli, 2010). The experience, knowledge and skills that teachers should have in the process of acquiring phonological awareness skills directly affect children's learning of phonological awareness skills (Baker and McLeod, 2011; Oliveira, Lousada and Jesus, 2015; Robinson, 2010). For this reason, for a successful reading process in the future, teachers who will provide children with phonological awareness skills in the preschool period must know the area they will gain to children (Dahmer, 2010). It is critical to effectively teach and transfer preschool teachers' phonological awareness skills and to evaluate these skills (Dahmer, 2010). In addition, preschool teachers' knowledge of children's phonological awareness skills and verbal language acquisition process will provide success in children's proper verbal language transcription (Fielding-Barnsley and Purdie, 2005; Shankweiler and Fowler, 2004; Mather et al., 2001).



Teachers who are competent in the field of phonological awareness and reading are more effective in providing children with phonological awareness skills and reflect their knowledge in the classroom practice process (Daisey, 2012). Studies show that preschool teachers who have limited knowledge about the development of phonological awareness skills are not competent in making children experience such experiences (Liu-Shea, 2011).

Just as a child develops meaningful and daily experiences in the skill acquisition process, a teacher develops his/her profession by being included in meaningful, daily experiences that develop his/her knowledge and skills in teaching (Murnane, Sawhill and Snow, 2012; Saez, Folsom, Otaiba and Schatscheider, 2011). In addition to the education and training that a teacher receives for phonological awareness skills, the knowledge and experiences gained in the process of introducing these skills to children play a positive role in providing children with phonological awareness skills (Daniels, 2011; Lonigan et al., 1997). If teachers do not have sufficient knowledge and attitude regarding the development stages, content, the relationship among themselves, and the importance of phonological awareness skills, they cannot create learning opportunities. Teachers who encounter more opportunities in teaching phonological awareness gain a deeper professional experience and are more successful in the process of acquiring phonological awareness skills for children (Shady, Luther and Richman, 2013).

The number of studies conducted in our country on phonological awareness skills has been increasing rapidly in the last decade, but it is seen that detailed and longitudinal studies are not sufficient (Akdal & Kargin, 2019). It is seen in the literature that another element in the process of teaching phonological awareness skills to children is teacher knowledge (Walker, 2003). However, the lack of a measurement tool to determine teachers' knowledge and skills in terms of phonological awareness skills in our country increases the importance of this study. It is known that teachers' having knowledge and skills specific to the field of phonological awareness and having a positive attitude towards phonological awareness is an important factor in the acquisition of phonological awareness skills (Tibi, 2005). Another point that increases the importance of the study is that there are almost no intervention programs developed for phonological awareness skills in our country. The most comprehensive of these intervention programs is the SESFAR intervention program developed by Kargin and Akdal (2019). When the literature is examined, it is emphasized that phonological professional development programs for teachers should be included in the content of intervention programs that focus on skills (Walker, 2003). Based on professional development programs for teachers, it is necessary to determine the knowledge and skills of teachers and to provide training for these determined knowledge and skill levels (Brady and Moats, 1997). It is thought that this test tool, which will be added to the literature, is important in terms of eliminating the deficiency in this field. The activities and materials that teachers will use in the application process are closely related to the teacher's level of knowledge. Therefore, another important point in determining the phonological

awareness levels of teachers is that it will allow the appropriate preparation of the activities and materials to be prepared. This study is considered to be important since determining the phonological awareness levels of teachers may help the development of the teacher guide books and preschool education program prepared by the Ministry of National Education for preschool teachers. It is thought that the phonological awareness knowledge and skills of the teachers will be guiding in the inclusion of the subjects created for phonological awareness skills in the course contents of the teacher candidates.

In studies examining reading acquisition processes in detail, it is stated that phonological awareness knowledge and skills are strong predictors for successful reading performance (Ehri, Nunes, Stahl and Willows, 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson and Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins and Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman and Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz and Shaywitz, 2005; Snow, Burns and Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling and Scanlon, 2004). From this point of view, in this study, it is important to determine the knowledge levels of teachers about phonological awareness skills that these skills are effective on the entire academic life of children (Güldenoglu, Kargin, & Ergül, 2016) and to determine the knowledge and skills of teachers or experts on this subject who will gain these skills to children. It takes place to be. Therefore, this study aimed to develop a test tool to determine the phonological awareness levels of teachers.

### **Method**

This research is a test development study. Various orders are followed from the preparation, implementation and reporting stages (Çalışkan & Kaplan, 2009) in the processes that make up the test development studies for the education field. Preparation of test items created in test development research by Karslı and Ayas (2013), Temiz, Taşar, and Tan (2006), Demirbağ, Altun, Feyzioğlu and Akyıldız (2012) during the development of the test, which will be used to determine the phonological awareness knowledge and skills of preschool teachers. and its implementation, validity, reliability and item analysis were followed and created with a flow. Since this research is a test development study rather than a classical research, it can be said that the steps followed are suitable for educational research.

### **Working Group**

The study consists of 185 pre-school teachers working in preschool institutions in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Comrey and Lee (1992;Akt. Çokluk, Şekercioğlu & Büyükoztürk, 2016) It is also emphasized that around 150 sample sizes are sufficient in test development studies. Preschool teachers were included in the study sample by using the snowball sampling method to reach the study group. In order to sample the snowball, someone who is a member of the universe is contacted in any way. Then, with the help of the contact person, another

person is contacted and then another person is contacted in the same way. The sample is enlarged as a chain, in the form of a snowball effect (Coşkun, Altunışık, and Yıldırım 2017). The test to be used in the study was uploaded to the google form system and the link created for the test was delivered via the internet to all pre-school teachers who can be reached starting from the researcher's relatives. Through the people reached, those people were asked to send them to the people they could reach. Within the scope of the collected data, 3 missing data responses that are not suitable for data analysis were not included in the study.

Table 1. *Demographic characteristics of preschool teachers in the study group*

Demographic features		f	%
Gender	Male	9	4,9
	Female	176	95,1
Years of seniority in the profession	1-5	50	26,9
	6-10	45	24,2
	11-15	65	34,9
	16-20	17	9,1
	21 and over	9	4,8
Graduation areas of preschool teachers	Preschool education department	156	83,9
	Child development	16	8,6
	Open education faculty	8	4,3
	Other	6	3,2

Looking at the demographic characteristics of preschool teachers in Table 1, it is seen that 95.1% (n = 176) of the study sample were female teachers and 4.9% were male teachers (n = 9). Considering the years of service of the preschool teachers in the study sample, 26.9% (n = 50) was 1-5 years old, 24.2% (n = 45) was 6-10 years old, 34.9% (n = 65) were 11-15 years of teachers, 9.1% (n = 17) was 16-20 years teachers and 4.8% (n = 9) was 21 years teachers. Considering the graduation areas of preschool teachers, it consists of 83.9% (n = 156) of the teachers who graduated from the pre-school education department, 8.6% (n = 16) of the teachers who graduated from the child development field, 4.3% (n = 8) consisted of teachers who graduated from the pre-school department of the open education faculty and 3.2% (n = 6) of teachers who graduated from other fields.

### **Data Collection Tool**

Before creating the items related to the "Test for Determining Phonological Awareness Levels", the literature was scanned for phonological awareness skills, and areas for the importance of phonological awareness skills, the development stages and processes of the skills, the application processes to acquire the skills, and the areas for the assessment of the skills were determined. 37 items were created to determine preschool teachers' phonological awareness. The created items were

examined by field experts, corrections and subtractions were made and 31 items were prepared before the test item analysis.

### **Test Development Process**

In the creation of the contents of the test for determining the phonological awareness levels of teachers, all content areas included in the concept of phonological awareness were mentioned. When looking at these areas, the questions regarding the general information about the concept of phonological awareness, the development and difficulty levels of phonological awareness skills, each phonological awareness skills in itself, the evaluation of phonological awareness skills, and the application process of the activities of phonological awareness skills were created, and field expert opinions were taken for the questions prepared. Two experts from the special education field and one expert from the field of assessment and evaluation were consulted. Before item analysis, 31 questions in the test were distributed as follows: 4 questions on the definition and importance of the concept of phonological awareness, 6 questions regarding the contents of phonological awareness skills, 5 questions on how to support phonological awareness skills and the application process, 2 questions regarding the assessment of phonological awareness skills, 4 questions for syllable awareness skills, 5 questions for word awareness skills, 5 questions on phonemic awareness skills. After the item analysis, it consists of a total of 21 questions as follows: 2 questions on the definition and importance of the concept of phonological awareness, 4 questions regarding the contents of phonological awareness skills, 2 questions on how to support phonological awareness skills and the application process, 2 questions regarding the assessment of phonological awareness skills, 4 questions for syllable awareness skills, 5 questions for word awareness skills, 2 questions on phonemic awareness skills and they are shown in Table 2. The indicator table is the starting point for the content validity of the developed test. Creating the indicator table before the analysis is one of the ways used to increase the content validity of the test (Büyüköztürk et al., 2015). In the preparation of the content of the indicator table, two special education experts were consulted. Thus, the content validity is increased.

Table 2. *Phonological awareness chart*

Learning Outcomes	Pre-analysis table of specifications	Post-analysis table of specifications
Outcomes for the definition and importance of phonological awareness	1-2-3-28	3-28
Outcomes for general and developments of phonological awareness skills	4-5-7-8-10-21	4-5-7-8
Outcomes for supporting phonological awareness and practical	6-9-29-30-31	6-31
Outcomes for evaluating phonological awareness skills	26-27	26-27
Outcomes for syllable awareness skill	14-17-20-22	14-17-20-22
Outcomes for word awareness skill	11-13-15-16-19	11-13-16-19
Outcomes for phonological awareness skill	12-18-23-24-25	18-25

### **Analysis of Data**

Within the scope of the analysis of the data, item discrimination and item difficulty indices were calculated for each item. Also, before the analysis, all of the data were arranged in order of magnitude. The number of teachers in the total study group and 27% of this number were determined. Then the lower and upper 27% parts was determined. In the item difficulty analysis part, item difficulty was calculated by looking at the response rates for each upper and lower item test. The mental competence of the item was examined separately for each test item and was determined by the difference between the correct response percentages by both groups in the tested test item.

### **Ethical Permission of Research**

In this study, all rules stated within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title of "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were neglected.

### **Ethics committee permission information**

Name of the committee conducting the ethical evaluation = Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 01/07/2020

Ethics evaluation certificate issue number = 2020/2

## Results

In the development of the "Phonological Awareness Levels Test" used within the scope of the research, in order to establish the content validity in the validity study in the development of the data tool, the experts working with the early literacy field in order to determine whether each question item in the measuring tool is sufficient and appropriate to measure the objectives in terms of content and quality. by discussing, the suitability of the teachers to their level was established. For the reliability analysis, a draft form with 31 items was created and applied to 188 people, and 3 missing answer sheets were not included in the study. From the applied draft form items, the difficulty and discrimination indexes of the item were determined for each question, and the KR-20 (Kuder-Richardson-20) reliability results were examined by removing the inappropriate item items. During the item analysis process of the assessment tool, "1 point" was given for correct answers and 0 points were given for incorrect or blank answers. The total score that a person received from the measuring tool made up the total number of items to which that person gave correct answers.

### Findings Regarding Item Analysis

In the item analysis process, the test results applied to a group that has the characteristics of the group on which real measurements will be made are subjected to some procedures (Taşdemir, 2003). For this, it is stated that the number of upper and lower groups constituting 27% of the total number of answer sheets in the groups in which the pre-application was performed is ideal (Tekin, 1996). Within the scope of the research, during the development of the test, it was carried out on a group of 185 people, and for each test item, sub and upper groups of 27% of 185 participants were formed and the necessary statistical analyzes were made.

The content and item analysis results of the test tool applied to the group of preschool teachers are presented below in Table 3.

Table 3. Item analysis results of the test for determining phonological awareness levels

Item number	Pj	rjx	t	Sj
1	,42	,04	,805	,31
2	,22	,08	1,948	,19
3	,42	,24	5,509	,31
4	,61	,19	4,187	,38
5	,40	,22	4,976	,30
6	,60	,26	6,199	,37
7	,27	,17	4,103	,23
8	,30	,16	3,689	,25
9	,22	,04	,960	,19
10	,21	,09	2,243	,18
11	,54	,32	8,291	,36
12	,10	,02	,661	,09
13	,52	,31	6,699	,36
14	,60	,38	12,167	,37
15	,22	,06	1,449	,19
16	,60	,30	7,668	,37
17	,49	,30	7,050	,34
18	,51	,33	8,700	,35
19	,54	,36	10,340	,36
20	,39	,21	4,722	,30
21	,29	,15	3,467	,24
22	,45	,30	7,102	,33
23	,27	,05	1,122	,23
24	,28	,14	3,249	,23
25	,66	,26	6,500	,38
26	,60	,30	7,668	,37
27	,56	,36	10,428	,37
28	,48	,36	10,288	,34
29	,09	,01	,346	,08
30	,27	,13	3,032	,23
31	,63	,30	7,437	,38

*Pj*:Item Difficulty Index, *rjx*:Item Discrimination Index, *Sj*:Item Standard Deviation, *t*:Difference Between Lower and Upper Group Item Scores

As the correct answer rate of an item increases, the difficulty index approaches +1, and as the rate of correct answers decreases, it approaches 0 (zero) (Taşdemir, 2003). When Table 3 is examined, when the item difficulty indexes of the "Test for Determining Phonological Awareness Levels" are examined, the middle items of 1, 3, 4, 6, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 26, 27, 28 and 31 seems to be in difficulty.

If the discrimination power of an item is 0.40 or greater, the item is very good, if it is between 0.30 - 0.39, it is a very good item, if it is between 0.20 and 0.29, it is included in the item class that needs correction (Taşdemir, 2003). 1, 2, 9, 10, 12, 15, 21, 23, 24, 29 and 30 items were excluded from the test due to low item discrimination indices. Phonological awareness skills are in close interaction with each other. Therefore, the characteristics of some skills are similar to each other. By using different

features of phonological awareness skills, after correction and necessary distractors were added, items 4, 5, 6, 7, 8 and 20 were added to the Phonological Awareness Level Determination Test again.

#### Findings on item-total correlation and alpha reliability coefficients

Table 4. Test for determining phonological awareness levels item-total correlation and alpha reliability coefficients

Item No	Correlation	Alpha	Item No	Correlation	Alpha
1	,127	,711	17	,512	,699
2	,118	,711	18	,537	,698
3	,436	,702	19	,525	,699
4	,333	,705	20	,372	,704
5	,341	,705	21	,230	,708
6	,368	,704	22	,427	,702
7	,317	,706	23	,159	,710
8	,311	,706	24	,278	,707
9	,162	,710	25	,473	,701
10	,248	,708	26	,519	,699
11	,504	,699	27	,538	,698
12	,066	,712	28	,508	,699
13	,460	,701	29	-,003	,714
14	,613	,696	30	,261	,708
15	,163	,710	31	,484	,701
16	,546	,698			

When Table 4 is examined, when the item-total correlation values of the "Test for Determining Phonological Awareness Levels" are examined, it is seen that items 1, 2, 9, 10, 12, 15, 21, 23, 24, 29 and 30 are below .300. Due to the low discrimination indexes of the same items in the Test for Determining Phonological Awareness Levels, these items were excluded from the Test of Determining Phonological Awareness Levels. In its last form, 11 items were removed and the Test for Determining Phonological Awareness Levels was created as 20 items (Appendix A).

#### Findings about the reliability of the test for determining phonological awareness level

The KR 20 reliability coefficient, average difficulty, arithmetic mean, median, mode and standard deviation values obtained for the reliability of the test are given in Table 5.

Table 5. Test of determining phonological awareness levels kr 20 value and test analysis results

N	X	ss	Median	Mode	Average Dif.	KR 20
185	12,77	5,19	12,00	12,00	0,41	,782

The Test for Determining Phonological Awareness Levels was applied to 185 preschool teachers. When the Test of Determining Phonological Awareness Levels is examined; since the mean and median values are close to each other, it can be said that they show a normal distribution. As a result of the item and test analyzes, the KR 20 reliability coefficient was found to be 0.782, the average difficulty of the test as .41, and the standard deviation of the test as 5.19. It is stated that the average



difficulty of the test is close to 0.50 and the KR 20 value approaches 1 (Boopathiraj & Chellamani, 2013).

### **Discussion and Conclusion**

As a result of this research, a multiple-choice test tool with high validity and reliability was developed. This "Phonological Awareness Level Determination Test" created on phonological awareness is a test that can be applied to preschool teachers. The developed test is a valid measurement tool in terms of measuring and evaluating preschool teachers' knowledge competencies regarding phonological awareness.

When the literature is examined, it is seen that no tool determines the knowledge level of teachers about phonological awareness in our country. It is thought that using this measurement tool in determining the knowledge levels of teachers for phonological awareness skill, which is an important skill in the pre-school period, will guide people working in this field. Considering the studies conducted abroad (Tibi, 2005), he determined the phonological awareness knowledge and skills levels of 145 teachers by developing the 18-item scale. In another study, it was conducted on the efficiency of teachers' phonological awareness skills, knowledge and application processes (Barnett, 2015).

Teachers who play an active role in the process of introducing phonological awareness skills, which are among the most important early literacy skills for future reading success, play an important role in the acquisition of these skills. It has been found that preschool teachers who are trained to teach phonological awareness skills to children create higher literacy results in their students (Majsterek, Shorr and Erion, 2000). Considering that the phonological awareness skill levels of teachers, who play such an important role, affect the outcomes of children at the end of the process, it is important to determine the level of knowledge of teachers. In the literature, Boss et al.(2001) used a measurement tool to determine teachers' knowledge of phonological awareness and word decoding in the 20-item measurement tool with multiple-choice answers. As a result of the research, it was determined that the phonological awareness skill levels of preschool teachers were at medium level. In addition, they concluded that not knowing preschool teachers' phonological awareness skills and how to decode words would negatively affect reading success (Boss and others., 2001). In another study, it was found that preschool teachers who were trained to teach phonological awareness had higher reading success of their students (Majsterek, Shorr and Erion, 2000).

When the literature is examined, it was determined that teachers working in the preschool period do not have enough knowledge and skills about phonological awareness (Crim and others., 2004; Guimaraes and Youngman, 1995). Teachers who do not have sufficient knowledge and equipment may have difficulties in becoming successful readers of the children they teach. From this point of view, preschool teachers should have a good education on phonological awareness and understand the application process and the importance of phonological awareness in these trainings

(Guimaraes and Youngman, 1995). Teachers' knowledge and skill levels gain importance in the education to be given to teachers in the field of phonological awareness. From this point of view, some of the studies in the literature focused on the phonological awareness knowledge and skills of teachers. In the study conducted by Rosof (2006), they applied a 5-point Likert-type 12-item scale on 60 preschool teachers in order to determine the level of knowledge of teachers' phonological awareness, and then the test was applied to the teachers after they were re-enrolled. Within the scope of the test, four items were determined and the phonological awareness levels of teachers were determined within the scope of these four items. Information was collected on teachers' in-class practices, the application process and the teacher's own competence in this process. In the test directed to the teacher, there are questions about the definition of phonemic awareness, definition and evaluation of phonological awareness, and intervention. In a similar study, Walker (2003) examined the phonological awareness knowledge and skills of preschool teachers and primary school teachers comparatively in his qualitatively planned study. 8 open-ended questions were prepared to determine the knowledge and skills of teachers on phonological awareness. As a result of the study, it was revealed that the phonological awareness of the teachers is a verbal language skill that includes the letter-sound relationship. The general findings of the study show that teachers have limited knowledge about phonological awareness. Teachers' knowledge on the field of phonological awareness is effective in determining the practice of teachers' phonological awareness skills (Tibi, 2005). Teachers with sufficient knowledge can apply different and effective teaching strategies in the application of phonological awareness skills (Moats, 1994). When the literature is examined, there are studies on how teachers include their knowledge about reading and phonological awareness in the implementation process and are more effective in helping children gain these skills (Moats and Foorman, 2003, Rosof, 2006). When phonological awareness skills are considered as a whole, it is thought that the measurement tool developed for teachers will guide teachers in the process of teaching children phonological awareness skills.

It is included in the literature in a number of qualitative studies that investigate the level of teachers' phonological awareness knowledge and skills (Walker, 2003, Yopp and yopp, 2000). The meaning of phonological awareness for teachers was tried to be determined with questions about how teachers teach them and its importance. Considering the results of the studies, it is seen that preschool teachers who are involved in the process of acquiring basic skills that predict future reading success for children have incomplete information. It is thought that removing the missing information about phonological awareness in teachers will enable the children who will receive education to become more competent readers in the future.

The development of phonological awareness skills is an important prerequisite for learning reading and writing, and children who cannot acquire these premises properly will have difficulty in acquiring literacy skills (Fox, 2015). Many studies support the finding that phonological awareness

skills are effective in subsequent reading success (Snow, Burns and Griffin, 1998; Nielsen and Luetke-Stahlman, 2002; National Reading Panel, 2000). In addition, phonological awareness skills in preschool period are also a strong predictor of future reading success (Bradley and Bryant, 1983; Lundberg, Olofsson and Wall, 1980; Torgeson et al., 1997). Studies have shown that students with high success in phonological awareness skills during preschool and kindergarten are more competent readers in the third grade (Muter, Hulme, Snowling and Stevenson, 2004; Wagner et al., 1997). Studies show the effect of phonological awareness skills on reading success. Teaching the skills that are essential for reading success also gains importance. It is thought that teachers involved in the acquisition of these skills should have knowledge and skills related to the field of phonological awareness. It is thought that teachers who have sufficient knowledge and skills in the field of phonological awareness will give a successful phonological awareness training since they will know the strengths and weaknesses of the programs to be implemented at the stage of acquiring skills, planning activities.

In order to understand the relationship of phonological awareness with literacy, it is extremely important to understand each of the phonological awareness skills (Akdal & Kargin, 2019). In particular, skills at every stage of phonological awareness contribute to the acquisition of future reading skills. All of these skills are critical for the development of early literacy (Akdal & Kargin, 2019). Each skill of phonological awareness skills is extremely important for reading success (Bryant, 1998; Bryant, Bradley, MacLean and Crossland, 1990). Knowing the development of each of the phonological awareness skills and the content of the subject separately is necessary for each element in future reading success. Based on the link between phonological awareness and future reading success, studies show that the skills that are components of phonological awareness and the development of these skills are closely related to reading performance (Apel and Lawrence, 2011; Hogan, Catts and Little, 2005; Lonigan, Burgeess and Anthony, 2000; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson and Foorman, 2004; Wagner, Torgesen and Rashotte, 1994). The increase in research and standardized evaluations has not only revealed that phonological awareness skills teaching is a very important component of literacy acquisition, but also supported that teaching phonological skills creates a positive change in the reading success of young children (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker and Clancy-Menchetti, 2013; National Assessment of Educational Progress, 2011; Schmitz and Loy, 2014). The "Test for Determining Phonological Awareness Levels", whose validity and reliability study was conducted, contains questions for each phonological awareness skill for teachers. It is seen that the skills specified in the test literature prepared with this aspect are important in terms of measuring the existing situations in teachers. In addition, this study was carried out on preschool teachers. In future studies, test development studies can be carried out on special education teachers. As the number of studies increases, interrelationship and prediction studies can be done.

### Pre-School Teachers' Phonological Awareness Level Test

1. Why is phonological awareness skill not important in children learning to read?
  - a. It helps children in word analysis.
  - b. It increases fluency in reading.
  - c. It contributes to the development of children's rhyme awareness skills.
  - d. It allows children to perceive the sounds with which letters are represented.
  - e. It teaches children the names of the letters.
2. Which of the following is not a skill made within the scope of phonological awareness skills?
  - a. Putting the sounds together
  - b. Things the child knows about writing before starting to read and write formally
  - c. Determining whether two words have common sound
  - d. Separating words into sounds
  - e. Making new words by combining sounds
3. Which of the following is not one of the phonological awareness skills?
  - a. Being aware of the words in the sentence
  - b. Being aware of syllables in words
  - c. Being aware of the sounds in the syllables
  - d. Rhyme awareness skill
  - e. Letter knowledge skill
4. Which of the following is not among the supportive elements for phonological awareness skills?
  - a. Reading a book with the child.
  - b. Talking about the heroes, events, pictures in the book.
  - c. Creating activities using songs, poems and rhymes.
  - d. Providing the child with an appropriate early literacy environment at home.
  - e. Playing puzzles with pictures.
5. Which of the following is the correct order of difficulty in acquiring phonological awareness skills?
  - I. Rhyme Awareness II. Syllable Awareness III. Splitting Sentences into Words IV. Phonemic Awareness

a. I-II-III-IV

b. III- II- I- IV

cI-III-II-IV

D. II-I-IV-III

e. III-IV-II-I

6. Among the phonological awareness skills, what is the latest skill that children acquire?

a. Rhyme awareness

b. Phonological awareness

c. Separating words into syllables

d. Syllable concatenation

e. Splitting the sentence into words

7. Which phonological awareness skill is being aware of the words in a sentence?

a. Rhyme awareness

b. Phonological awareness

c. Separating words into syllables

d. Syllable concatenation

e. Splitting the sentence into words

8. Which phonological awareness skill is the word-finding skill with similar pronouncements?

a. Rhyme awareness

b. Phonological awareness

c. Separating words into syllables

d. Syllable concatenation

e. Splitting the sentence into words

9. Splitting and being aware of syllables in words is a skill belonging to which phonological awareness skill?

a. Rhyme awareness

b. Phonological awareness

c. Word awareness

d. Syllable awareness

e. Splitting the sentence into words

10. Which of the following is the most difficult skill in the word awareness skill?

a. Determining the number of words in a sentence

b. Detecting a new word formed by the combination of two or more words

c. Discarding one of the words in a compound word and saying the rest

d. Saying a word in a simple sentence

e. Saying the new word by removing one of the words in the compound word and combining the remaining word with another word.

11. Which of the following is the most difficult skill in syllable awareness skills?

a. Determining the number of syllables that make up a word

b. Putting two or more syllables together to say the newly formed word

c. Saying the newly formed word by replacing one of the syllables that make up the word with another syllable

d. Identifying similar syllables in two words

e. Discarding one of the syllables in the word and say the rest

12. Which of the following is the most difficult skill in phonemic awareness skills?

a. Saying the number of sounds in the word

b. Being able to determine the first and last sound of the word

c. Saying the word made up of two or more sounds

d. Erasing one of the sounds in the word and saying the rest

e. Saying the newly formed word by replacing one of the sounds in the word with a new sound

13. Which of the following is a skill the child performs more difficult for word awareness?

a. " Combining the words "Black" and "Eye" to say the new word

b. "Çınar plays ball." say how many words are in the sentence

c. "Parents came to school." Saying a word in the sentence

d. Saying the newly formed word by removing the word "Ak" from the word "Mediterranean"(Akdeniz) and replacing it with the word "Kara"

e. Saying the remaining word after dropping the word "sea" in the word "Mediterranean"

14. Which of the following is a skill the child performs more difficult for syllable awareness?

- a. Saying how many syllables in the word "owl"
- b. Saying similar syllable parts of the word "creek" and "mouse"
- c. Saying the newly formed word when he combines "sal", "yan" and "goz" syllables
- d. Saying the newly formed word when he replaces the "top" syllable in the word "earth" with "do"
- e. Saying where to divide the word "sycamore" correctly

15. Which of the following is a skill that the child performs more difficult for phonemic awareness skill?

- a. Saying the newly formed word when the sounds "d", "a" and "l" are combined
- b. Saying the first sound in the word "rose"
- c. Saying how many sounds are in the word "giant"
- d. Saying what sounds are in the word "snow"
- e. Saying the newly formed word when the sound "p" instead of the "r" sound in the word "snow"(kar)

16. Which of the following is a suitable word to be used in the event of throwing out the first sound of the word in phonemic awareness activities?

- a. Telephone
- b. Giant
- c. Train
- d. Ball
- e. Snail

17. It is not one of the questions that can be asked to children in the assessment of children's phonological awareness skills?

- a. Which of the Tiger - Television - Book words begin with the same sound?
- b. What does a telescope do?
- c. What is left when we throw out the first sound of the word giant?
- d. Which words have similar pronunciations among the words Glass - Car - Plate?
- e. "Octopuses have three hearts." How many words are in the sentence?

18. Which is not one of the questions that can be used in evaluating children's phonological awareness skills?

- a. "Dolphins sleep with their eyes open." Can you tell me a word from the sentence?
  - b. If we omit the word tear in the word "teardrop", can you say the remaining word?
  - c. Can you tell me similar syllables in the words "beret and mouse"?
  - d. Now I'll show you 4 letters and can you point me with your hand the letter I say your name?
  - e. If the word "sea" is substituted for "eye" in the word "Blackeye", what is the new word?
19. Which is not a requirement for the use of Phonological Awareness Intervention Programs?
- a. Affecting performance in different academic skills in the future
  - b. Having a positive effect on reading success in the future
  - c. Affecting oral language skills
  - d. Having a positive effect on the development of listening skill
  - e. Using it to acquire a different second language
20. Which one is not a feature of phonological awareness intervention programs?
- a. The age group to be applied is determined.
  - b. Which skills it focuses on are indicated in detail.
  - c. The duration of the program is determined.
  - d. It focuses on only one skill.
  - e. The methods and techniques to be used in the implementation of the activities are determined.



## References

- Adams, J. E. (2017). *The Effectiveness of the HearBuilder Software Program on the Acquisition of Phonological Awareness Skills for African-American Children in Prekindergarten: Implications for Educational Leaders*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Clark Atlanta. USA.
- Adams, A. M., & Gathercole, S. E. (1995). Phonological working memory and speech production in preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(2), 403-414. doi: <https://doi.org/10.1080/713755610>.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3* (2nd Ed.). Jessup: ED Pubs.
- Akdal, D., & Kargin, T (2019). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Desteklemeye Yönelik SESFAR Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>.
- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300-316. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050501>.
- Apel, K., & Lawrence, J. (2011). Contributions of morphological awareness skills to word-level reading and spelling in first-grade children with and without speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 54(5), 1312-1327. doi: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0115\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0115)).
- Baker, E., & McLeod, S. (2011). Evidence-based practice for children with speech sound disorders: Part 1 narrative review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 42(2), 102-139. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0075\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0075))
- Barnett, S. M. (2015). *Early reading instruction: teachers' phonological awareness practice, knowledge, and ability*. Unpublished Doctoral dissertation. Rivier University. USA.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301(5899), 419-421.
- Brady, S., & Moats, L. (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association. *English Teachers' Journal*, 52, 48-52.
- Bransford, D. H., & Darling-Hammond, L. (2005). LePage (2005). *Introduction. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. (5nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: A comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 29-37.

- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Coşkun, R., R. Altunışık ve E. Yıldırım. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17-30.
- Çalışkan, İ. Ö., & Kaptan, F. (2009). Constructing science process skills test. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 27-34.
- Dahmer, M. C. (2010). *Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development*. Unpublished Doctoral dissertation. Liberty University. USA.
- Daisey, P. (2012). The promise of secondary content area literacy field experiences. *Literacy Research and Instruction*, 51(3), 214-232.
- Daniels, D. (2015). *A reconstruction of proto-sogeram: Phonology, lexicon, and morphosyntax*. Unpublished Doctoral dissertation, UC Santa Barbara. USA.
- De Groot, B. J., Van den Bos, K. P., Van der Meulen, B. F., & Minnaert, A. E. (2015). Rapid naming and phonemic awareness in children with reading disabilities and/or specific language impairment: Differentiating processes? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(5), 1538-1548.
- Demirdağ, B., Altun, E., Feyzioğlu, B., & Akyıldız, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Testi Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12 (3). 1887-1906.
- Taşdemir (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Kırşehir.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.
- Emad, A. M., & Yasser, A. A. (2010). Knowledge, skills, and practices, concerning phonological awareness among early childhood education teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 172-185.

- Ferraz, I., Pocinho, M., Pereira, A., & Pimenta, A. (2015). Phonological awareness program: A longitudinal study from preschool to 4th Grade. In SHS Web of Conferences (Vol. 16, p. 01002). EDP Sciences.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2005). Teachers' attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 65-76.
- Foorman, B. R., & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25 (1), 51 - 60.
- Fox, A. M. (2015). *Phonological awareness and executive function in children with speech sound impairment*. Unpublished Doctoral dissertation, Arizona State University. USA.
- Guimãraes, A. S., & Youngman, M. (1995). Portuguese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading*, 18(1), 39-52.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25973>.
- Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 105-113.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, speech, and hearing services in schools*. 36(4), 285-293. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)).
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (erot) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3).
- Karlı, F., & Alipapa, A. Y. A. S. (2013). A study on the development of a test about measurement of science and technology teachers' science process skills. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2).
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Liu-Shea, M. (2011). *Phonological acquisition in simultaneous bilingual Mandarin-English preschoolers*. Unpublished Doctoral dissertation. New York University. USA.
- Lomax, R., & McGee, L. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111-130.

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*(5), 596.
- Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology, 21*(1), 159-173.
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., & Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during Head Start circle-time. *Child Study Journal, 30*(3), 143-143.
- Marvelli, A. L. (2010). Highlights in the History of Oral Teacher Preparation in America. *Volta Review, 110*(2), 89-115.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities, 34* (5), 472 - 482.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia, 44*(1), 81-102.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children, 22*(2), 3-15.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665.
- Nielsen, D. C., & Luetke-Stahlman, B. (2002). Phonological awareness: One key to the reading proficiency of deaf children. *American Annals Of The Deaf, 147*(3), 11-19.
- O'Leary, P. M., Cockburn, M. K., Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2010). Head Start teachers' views of phonological awareness and vocabulary knowledge instruction. *Early Childhood Education Journal, 38*(3), 187-195.
- Oliveira, C., Lousada, M., & Jesus, L. M. (2015). The clinical practice of speech and language therapists with children with phonologically based speech sound disorders. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(2), 173-194.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(1), 3-17.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 395-414.

- Robinson, S. (2010). *The effects of embedded phonological awareness training on the reading and spelling skills of kindergarten students*. Unpublished Doctoral dissertation. University of North Dakota. USA.
- Ron Nelson, J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 255-267.
- Rosof, H. B. (2006). *The effects of an early childhood professional development program on preschool teachers' knowledge, skills, and confidence of phonological awareness and the impact on student achievement on phonological awareness*. Unpublished Doctoral dissertation University of Houston. USA.
- Sáez, L., Folsom, J. S., Al Otaiba, S., & Schatschneider, C. (2012). Relations among student attention behaviors, teacher practices, and beginning word reading skill. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 418-432.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 265.
- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 35*(3), 245-256.
- Schmitz, S. L., & Loy, S. (2014). Road to the code: examining the necessity and sufficiency of program components. *Reading Improvement, 51*(4), 341-359.
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives, 40*, 169.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*(2), 151-218.
- Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing, 17*(5), 483-515.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry, 57*(11), 1301-1309.
- Snow, C. E., Burns, S. M., & Griffin, P. (1998). Predictors of success and failure in reading. *Preventing Reading Difficulties In Young Children, 100-134*.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, 9. Baskı, Ankara, 312s.

- Temiz, B. K., Taşar, M. F., & Tan, M. (2006). Development and validation of a multiple format test of science process skills. *International Education Journal*, 7(7), 1007-1027.
- Tibi, S. (2005). teachers' knowledge and skills in phonological awareness in united arab emirates. *International Journal of Special Education*, 20(1), 60-66.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579.
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. *Handbook of language and literacy: Development and Disorders*, 271-301.
- Turcotte, C. (2010). The development of exemplary teaching practices in reading instruction among five francophone teachers. *Language and Literacy*, 12(1), 128-146. Retrieved from <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/9330>, [https://doi:10.20360/G23W24](https://doi.org/10.20360/G23W24)
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(3), 468.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & 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(1), 73.
- Walker, L. A. (2003). *Teachers' understandings of phonological awareness*. Unpublished Doctoral dissertation, Tennessee University, USA.
- Withrow, K. (2014). *Preschool teachers' understanding of phonological awareness*. Unpublished Doctoral dissertation, California State University, USA.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143.