



Improving Phonological Awareness Skills of Young Learners of English in an EFL Context*

İrem Ay AKCA** Çağla ATMACA***

• **Received:** 06.12.2021 • **Accepted:** 07.04.2022 • **Online First:** 07.04.2022

Abstract

This action research study aimed to improve phonological awareness of young learners in Turkish EFL context. In total, there were 56 students from the 5th, 6th, and 7th grades at a secondary state school. The students' phonological awareness levels were measured via the Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.) in pre-test, immediate post-test and delayed post-test design. Their scores were analysed through statistical procedures. When the mean scores of the pre-test, immediate post-test and delayed post-test were compared, it was found out that the scores in the immediate post-test and delayed post-test increased. A non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered a significant Chi-square value. Thus, it was revealed that there was a statistically significant difference among the P.A.S.T. scores of the participants measured before the in-class activities, after the in-class activities, and after a six-week follow-up. The findings displayed the importance of employing various activities to improve the phonological awareness of young learners. Educational implications are also discussed.

Keywords: phonological awareness; young learners of English; phonological awareness skills test, English as a foreign language, action research

Cited:

Akca, İ.A., & Atmaca, Ç. (2022). Improving phonological awareness skills of young learners of English in an EFL context. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 314-335. doi:10.9779.pauefd.1033281

* This study reflects some parts of the first author's master thesis titled "A study on the phonological awareness skills of young learners of English in an EFL context" published in 2020.

**English teacher, Ministry of National Education, ORCID: 0000-0001-8774-0287, iremay9520@gmail.com.

*** Assoc.Prof.Dr., Pamukkale University, Faculty of Education, ORCID: 0000-0002-7745-3839, catmaca@pau.edu.tr.

Introduction

Language learners should be conscious of sounds and their pronunciation to speak a language accurately and effectively (Leong & Ahmadi, 2017) because pronunciation occupies an important place in speaking skills (Leong & Ahmadi, 2017; Mahripah, 2013) and communication (Thornbury, 2005). Also, the importance of teaching phonology and pronunciation lies in the claim that sounds play an important role in communicative competence and successful oral communication (Hişmanoğlu, 2006). Thus, teaching pronunciation should be included in the initial phase of English language learning, including young learners, to promote correct pronunciation as early as possible. Additionally, teachers of young learners should incorporate pronunciation with other areas of language learning (Reid, 2014). In order to achieve this, language teachers can integrate music, songs, videos, games, technology, and different types of activities into the learning and teaching processes (Davis, 2017; Klimova, 2015).

Concerning teaching pronunciation of English which is not a phonetic language, words with similar spellings are sometimes pronounced differently due to tenses and phonemes that go after them. These differences may cause some challenges for non-native speakers of English in producing words (Gut, 2009; Leong & Ahmadi, 2017). Specifically, while teaching English pronunciation to young learners, some issues should be considered. To illustrate, young learners may have difficulty comprehending and pronouncing English sounds, words, and sentences. In addition, a young learner with lower phonological awareness might have difficulty rhyming, syllabifying, or spelling a new word by its sound. Thus, teachers should focus on teaching phonetics and pronunciation to improve young learners' phonological awareness (Yopp, 1992).

Although there are research studies on improving phonological awareness in different contexts (Anthony & Francis, 2005; Bialystok, Majumder, & Martin, 2003), there are limited studies to improve phonological awareness among young learners in the field of ELT (English Language Teaching) specifically. Besides, there are some studies on phonological awareness in Turkey (Durgunoğlu & Öney, 1999; Özdemir, 2008). However, they have been conducted on adult EFL (English as Foreign Language) learners for different languages or fields (Babayiğit & Stainthorp, 2007; Kartal & Terziyan, 2016; Sözen, 2019). Consequently, it can be claimed that the number of phonological awareness studies on teaching English to young learners is limited, and there is still an important gap in the relevant literature upon how to improve phonological awareness of young learners in different EFL contexts. Therefore, this study investigates the effects of using different types of activities and materials (worksheets, games, videos, songs, audio dictionaries) on improving phonological awareness of young learners via a pre-test, immediate post-test, and delayed post-test design in the Turkish EFL context. Considering that more research studies are needed to investigate the use of various activities in English classes to improve young learners' phonological awareness in

different EFL contexts, this study provides significant educational implications, especially for English teachers of young learners in the Turkish EFL context.

Literature Review

Teaching Phonology to Young Learners

One of the most important skills for listening is phonological (sound) awareness because it is thought as the foundation for spelling and word recognition skills and is necessary to improve young learners' listening skills (Yopp, 1992). In addition, phonological awareness skills may assist children's reading and writing abilities (Bentin & Leshem, 1993; Deacon & Kirby, 2004; Erdoğan, 2011; Swanson et al., 2003). For these reasons, teachers are advised to encourage their young learners to improve their listening skills (Brown & Lee, 2015; Linse & Nunan, 2005).

To this end, teachers may employ a phonetic alphabet to discuss sounds in languages (Avery & Ehrlich, 2013). They can also prepare their materials such as posters, videos, songs, flashcards, and worksheets (Bayraktaroğlu, 2008). Alternatively, they can refer to the Internet as a pedagogical tool to reach recent course books, workbooks, digital charts, posters, and interactive language applications to reinforce different language skills and motivate learners (Gündüz, 2005).

While employing various activities and materials to teach pronunciation, teachers should consider the problems related to what young learners can hear and what they can say (Harmer, 2007). In this way, teachers can act accordingly by considering their students' age and developmental characteristics. In the first place, teachers of young learners should have good pronunciation skills to help their young learners become better listeners and speakers (Gilakjani & Sabouri, 2016). In other words, teachers should be good role models for their young learners. In the second place, they should vary their classroom activities because young learners are stated to favour drawing, colouring, cutting, and pasting. For example, teachers can use minimal pairs to get their learners to practice individual sounds (Haghighi & Rahimy, 2017) because, according to Jull (2013), minimal pairs can help learners gain awareness about the distinction between two sounds. Finally, teachers should explain where and how the sounds are produced. In this regard, teachers can bring or draw pictures of the mouth and lips to describe how sounds are made since young learners are concrete learners (Harmer, 2007).

Improving Phonological Awareness of Young Learners

Phonological awareness is seen as an important component of foreign language (L2) reading and metalinguistic skills since this awareness is regarded as a pre-requirement of recognizing the relationship between a letter and its function (Saiegh-Haddad, 2019). Besides, phonological awareness can influence the writing skills of learners (Eryilmaz & Yesilyurt, 2020). As a subset of phonological awareness, phonemic awareness has occupied an important space in the relevant literature. In this respect, Konza (2011) states that phonemic awareness has sub-skills such as

phoneme isolation, phoneme blending, phoneme segmentation, and phoneme manipulation. To illustrate, phoneme isolation is the ability to understand the individual phonemes in words. For instance, in the word “*pet*”, the first sound is /p/. Phoneme blending refers to the ability to listen to a series of phonemes and combine them into a word. For instance, in the word “ten,” there are three phonemes that can be separated as /t/, /e/, and /n/. Phoneme segmentation is the ability to find out how many separate phonemes are in a word and say each sound. For instance, there are four sounds in the word “*stop*”, and it can be separated as /s/, /t/, /o/, /p/. Finally, phoneme manipulation is claimed to be the most complex skill because it requires the ability to manipulate sounds to create different words. For instance, if the initial sound /b/ is deleted, the word “*black*” will be formed into the word “*lack*”.

According to Wasik (2001) and Yopp (1992; 1995), phonemic awareness can be improved and assessed by teachers with the help of activities such as sound matching, sound isolation, sound blending, sound addition, substitution, or segmentation. Also, in order to assess the phonological awareness of language learners, teachers and researchers can benefit from Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.). This test was developed by Yvette Zgonc (2000) and published in the book “*Sounds in Action: Phonological Awareness Activities & Assessment*”. P.A.S.T. can be useful to assess phonological awareness skills at the word, syllable, onset-rime, and phoneme levels. It evaluates 14 phonological awareness skills such as the concept of spoken word (sentence segmentation), rhyme recognition, rhyme production, syllable blending, syllable segmentation, syllable deletion, phoneme isolation of initial sounds, phoneme isolation of final sounds, phoneme blending, phoneme segmentation, phoneme deletion of initial sounds, phoneme deletion of final sounds, phoneme deletion of the first sound in the consonant blend and phoneme substitution.

With an aim to better understand the phonological progress of children in terms of various phonemic awareness sub-skills and see the influence of training on phonological awareness of children, a number of research studies have been conducted. These studies have focused on the interlanguage relationships, sociolinguistic variables, bilingual children, type and effect of training, and the role of phonological awareness in predicting reading and writing skills. The relevant studies are as in the following.

To begin with, López and Greenfield (2004) drew attention to the interlanguage relationships between oral language skills and phonological awareness abilities among children. The authors suggested that the language and metalinguistic skills of children in their mother tongue should be improved to be used as a tool for acquiring English literacy skills. Based on this conclusion, it can be suggested that young learners should receive adequate education in their native language (L1) to refer to their L1 as a port while learning pronunciation in a new language. However, some other factors contribute to children's phonological skills. For instance, Morrow et al. (2014) examined the English phonological skills of 19 children aged five-seven in Canada via sound class accuracy,

whole-word accuracy, percentage of occurrence of phonological patterns, and sociolinguistic correlational analyses at five-time points. The authors concluded that the children's phonological skills increased over time, and sociolinguistic variables such as the age of arrival and age of exposure were significantly linked to phonological skills. In light of these results, it is seen that there are various factors that influence the phonological skills of young learners.

As for bilingual children, López (2012) developed the Phonological Awareness Test to investigate the phonological skills of 241 Spanish-English bilingual children from preschool at three-time points in order to detect their progress and cross-language transfer. The task measured growth in rhyme awareness, initial sound awareness, and segmenting abilities. It was found out that the children's performance on this task improved significantly as they increased in age and moved through school. In addition, according to MANOVA results, the children's performance in both languages significantly increased on all of the tasks as they went through the two years of schooling. Finally, the study concluded that the children were improving their phonological awareness abilities in terms of rhyme recognition, initial phoneme and segmenting skills though there were progression differences across languages. In a similar vein, Martinelli and Brincat (2020) focused on phonological awareness and its relation to six-year-old children's mastery in reading Maltese and English. There were 82 bilingual participants attending bilingual schools in Malta and they were administered a word reading test and phonological tests/tasks. It was revealed that specific measures of phonological awareness constituted common phonological underpinnings of reading performance in both Maltese and English at different degrees. In light of the findings, it was concluded that the phonological skills driving reading development across alphabetic languages might not show substantial differences between different orthographies.

Apart from studies on bilingual children, several studies were concerned with the type and effect of training concerning phonological skills of young learners (Algozzine et al., 2008; Ng, 2006; Pullen & Justice, 2003). For example, it is suggested that to encourage young learners, and explicit instruction should be provided every single day via creating purposeful and playful activities since these activities can enhance rhyme and alliteration awareness, promote blending and segmenting skills (Pullen & Justice, 2003), and help them gain reading fluency (Algozzine et al., 2008). In another study that compared two groups of Chinese ESL (English as Second Language) learners depending on their phonological skills training, it was found out that better phonological skills led to more effective L2 reading development for the group with phonological skills training in their L1 literacy experience. Also, training at the primary level was found to be effective in improving the students' phonological skills, decoding efficiency, and reading performance (Ng, 2006).

Phonological awareness has also been studied in relation to literacy development, namely in terms of reading and writing skills. To start with, Li and Chen (2016) conducted an experimental study on the influence of phonological and morphological awareness training on 60 Taiwanese EFL

children's English word reading. The authors concluded that both intervention programs significantly improved post-test word reading to a similar extent. However, only the phonological training program yielded a significantly better effect on the post-test L2 word reading than the regular instruction. In a similar vein, Zhang and Roberts (2019) investigated the role of phonological awareness in Chinese character reading and writing skills of 83 Arabic and English learners of Chinese as a second language. It was revealed that the learners' phonological awareness predicted the acquisition of character reading and writing skills directly or indirectly. Finally, Dixon (2011) investigated the phonological awareness and English writing skills of 297 Singaporean kindergarten children, almost all of whom were bilingual. It was indicated that the participants scored higher on English writing but lower on English oral language skills than U.S. norms. Besides, phonological awareness significantly predicted English writing scores. Thus, it was stated that both alphabetic (phonological) processes and logographic (whole-word) processes were important factors in English literacy achievement.

Finally, various phonological awareness studies have been conducted among kindergarteners and primary school students in Turkey. To exemplify, Gökkuş (2016) conducted a study with the participation of 47 first graders at a primary school and concluded that the phonological awareness program had a positive effect on the students' phonological awareness, writing awareness, vocabulary, and reading-writing skills. On the other hand, Kartal and Terziyan (2016) aimed to reveal the role of game-like software in improving the phonological awareness skills of kindergarteners and helping reading acquisition in Turkish. It was indicated that the children in the experimental group outperformed the children in the control group in terms of phoneme segmentation, letter-name, and letter-sound knowledge. In another study, Soğancı (2017) examined the relationship between 133 kindergarteners' phonological awareness skills and their word reading skills in the first grade at primary school and found out that the readers with good phonological awareness skills decoded words more accurately and faster. Also, Akdal (2018) investigated the impact of *SESFAR* intervention program on the phonological awareness skills of five-year-old children with low phonological awareness skills. The programme included eight skills areas, namely segmenting words into syllables, combining syllables, segmenting sentences into words, rhyme awareness, matching the first phoneme, matching the last phoneme, deleting the first phoneme of the word, and deleting the last phoneme of the word. In light of the analyses, it was revealed that there was a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups and the difference between the pre-test and post-test scores was significant for the experimental group. Thus, it was reported that the intervention programme was effective in improving the phonological awareness skills of the students with low phonological awareness skills. Finally, Sürgen (2019) compared 20 students with specific learning disabilities and 20 students with normal reading achievement in terms of word reading, phonological awareness, rapid automatic

naming and working memory performances. According to the results, the students with specific learning disabilities showed lower performances in the above-mentioned areas compared to the other group, and phonological awareness, phonological memory and phonological short-term memory were among the variables which showed greatest difference. Also, phonological awareness was the strongest predictor of word reading according to the hierarchical regression analysis.

All in all, the research results emphasize the importance of phonological awareness skills of young learners in their literacy learning and communicative competence and suggest training for better outcomes. The relevant literature came up with important implications to promote phonological awareness skills of students at different ages for different language skills. However, in this study, a different age group in a different lesson was investigated, namely secondary school students in English classes. Although above-mentioned studies give important sights into what to do about improving phonological awareness of young learners to better their reading and writing skills, there is still a gap in the relevant literature upon how to conduct phonological activities in order to teach young learners English more effectively and test their phonological skills. In this sense, it can be stated that more research studies are needed to investigate the use of various activities in English classes to improve young learners' phonological awareness and test their phonological skills in different contexts. Thus, this study displays the role of explicit instruction in improving phonological awareness skills of young learners via in-class activities, proposes assessment of phonological skills via P.A.S.T., and provides significant educational implications for English teachers of young learners in Turkish EFL context specifically. In sum, the primary aim of the study is to investigate the effect of using different kinds of activities and materials (worksheets, games, videos, songs, audio dictionary) on improving phonological awareness skills of young learners in Turkish EFL context. Therefore, the current study aims to answer the following research question:

1. Is there a statistically significant difference between the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores of the participating young learners of English in terms of their phonological awareness levels?

Methodology

Research Design

In this study, the second researcher is the English teacher of the students and worked with a group of students in her classes. The researcher first identified the pronunciation problems of her students and decided to make some changes in her teaching actions. Then, she was involved in some reflections upon her actions and drew some conclusions for her future teaching practices. Therefore, the current study can be regarded as action research which is defined as systematic research concerned with developing learning-teaching activities (Souto-Manning, 2012), student achievement (Darling-Hammond & Youngs, 2002), and gaining professional awareness about strengths and weaknesses

(Hagevik, Aydeniz, & Rowell, 2012). In this way, teachers can also reflect on their own teaching methods and shape their future teaching practices accordingly (Hine, 2013). Although some teachers may lack the necessary motivation, they can become more autonomous in their teaching career by involving in action research (Yuan & Burns, 2016).

Participants

This study was conducted at a state secondary school in a village. The school was located in a city in the south-eastern part of Turkey. The study took place in 2019-2020 academic year. Pre-tests, immediate post-tests and delayed post-tests via the P.A.S.T. were applied by the researcher for the 5th, 6th and 7th grade secondary school students. There were a total of 56 participants (26 females and 30 males) who were chosen with convenience sampling where the participants were within easy reach for the researcher (Mackey & Gass, 2005). Their proficiency levels were A1 (beginner) and A2 (elementary) levels. The participants' levels were predetermined by the Ministry of National Education (MoNE) since they were state school students. The teacher was expected to act in line with the predetermined language level and teach via the course materials designed for those levels. According to the MoNE descriptions, 5th and 6th graders were described as A1 level (beginner) learners while 7th graders were described as A2 level (elementary) learners. These levels were indicated to be planned according to the principles and descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) (See <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20Klasörü.pdf>).

There were 21 5th grade students with 10 females and 11 males. The average age of the 5th graders was 10. Also, there were 17 6th grade students with six females and 11 males. The average age of the 6th graders was 11.5. Finally, there were 18 7th grade students with 10 females and eight males. The average age of the 7th graders was 12.5. Thus, in this study, there were a total of 56 participants with 26 females and 30 males.

Data Collection Tools

In this study, the Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.) was administered as the pre-test, immediate post-test, and delayed post-test in order to collect data. The test, which is a kind of achievement test, was developed by Yvette Zgonc (2000; 2010). The researcher did not remove any parts of the P.A.S.T. However, the researcher changed the items, words and sentences of the original P.A.S.T. in line with the 5th, 6th and 7th grade English course books of MoNE (2018). The appropriateness and content validity of the revised forms was ensured via expert opinion gathered from three academic staff in ELT at two different universities in Turkey. This test can be applied to evaluate language learners' phonological awareness skills at the levels of word, syllable, onset-rime,

and phoneme. The P.A.S.T. consists of 14 parts. These parts are concept of spoken word (sentence segmentation), rhyme recognition, rhyme production, syllable blending, syllable segmentation, syllable deletion, phoneme isolation of initial sounds, phoneme isolation of final sounds, phoneme blending, phoneme segmentation, phoneme deletion of initial sounds, phoneme deletion of final sounds, phoneme deletion of first sound in consonant blend, and phoneme substitution. In each part, there are six items and each correct answer equals 1 score. Thus, the highest score for correct answers that can be gained from a part is 6. The researchers in this study checked and calculated the correct answers out of six items for each part. Then, the ultimate overall score was given to the student.

Procedures

First of all, the researchers contacted the Provincial Directorate for National Education in the city to carry out the study activities at a state school and obtained official permission. The administrative staff and parents were informed about the study and the students were given a consent form to participate voluntarily. The written permission to use the P.A.S.T. was also obtained from Yvette Zgonc via email. All the procedures were conducted face-to-face in real classroom environments.

Table 1. *The Implementation Dates and Durations*

Grades	Date of Pre-test	Duration of pre-test	Date of immediate post-test	Duration of immediate post-test	Date of delayed post-test	Duration of delayed post-test
5 th Grade	15 th October 2019	50-55 Minutes	10 th January 2020	40-45 Minutes	21 st February 2020	30-35 Minutes
6 th Grade	15 th October 2019	50-55 Minutes	10 th January 2020	40-45 Minutes	21 st February 2020	30-35 Minutes
7 th Grade	15 th October 2019	50-55 Minutes	10 th January 2020	40-45 Minutes	21 st February 2020	30-35 Minutes

The durations of the pre-test, immediate post-test, and delayed post-test of the 5th, 6th and 7th graders were almost the same as is shown in Table 1. At the beginning of the first semester of 2019-2020 academic year, the researcher administered the P.A.S.T. as the pre-test. At the end of the first semester, the researcher administered the immediate post-test in order to evaluate the young learners' phonological awareness improvement. At the beginning of the second semester, the researcher

administered the P.A.S.T. as the delayed post-test to find out whether the young learners retained phonological awareness skills in a longer period of time.

Data Analysis

After the P.A.S.T. was administered as the pre-test, immediate post-test, and delayed post-test, the researchers conducted analyses and made comparisons upon the test scores of 56 participants by means of Excel and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programmes. Demographic features were analysed via an Excel programme while the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores were analysed via SPSS. Also, the researchers gave each participant a different code after the pre-test in order to provide anonymity and track the progress of each participant in the immediate post-test and delayed post-test. While preparing the tables, the researchers gave the same participants the same codes. Moreover, SPSS-16 programme was used to analyse quantitative data to reveal whether there exists a significant difference between the pre-test, immediate post-test, delayed post-test results. For this purpose, Friedman test of differences was conducted.

Results

The present study was conducted on the 5th, 6th and 7th graders (N= 56) at a state school in Turkey. In order to collect data, the P.A.S.T. was administered as pre-test, immediate post-test, and delayed post-test for all grades. Before the analyses, test of normality was applied for future analyses.

Table 2. Results of the Normality Test

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis		
pre-test	56	6	77	57,84	14.926	-1.963	,319	4.079	,628
impost	56	48	84	77,02	8.296	-2.001	,319	3.379	,628
delaypost	56	38	84	76,79	9.376	-2.443	,319	6.334	,628
Valid N (listwise)	56								

*impost refers to immediate post-test and delaypost refers to delayed post-test.

Statistically, skewness and excess kurtosis can be employed to test for normality. If skewness is not close to zero, then, the data set is not normally distributed. For example, if skewness is less than -1 or greater than 1, the distribution is highly skewed. According to Table 2, it is seen that the data, that is the scores of the participants, are not normally distributed. To exemplify, for the pre-test Skewness is -1.963 and Kurtosis is 4.079; for the immediate post-test Skewness is -2.001 and Kurtosis is 3.379 and for the delayed post-test Skewness is -2.443 and Kurtosis is 6.334. For this reason, non-parametric tests were used for the analysis of the data.

Since the data are not normally distributed and number of the participants in each group is less than 30, a non-parametric Friedman test was used to find out whether there exists a significant difference between the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores of the participants. According to the results in Table 3 (50th median scores: 61 for the pre-test, 80 for the immediate post-test and 80 for the delayed post-test), there exists a significant difference between the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores of the participants ($p < 0.05$) in terms their phonological awareness skills. In sum, a non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered a Chi-square value of 82.184 which was significant ($p < 0.05$). Thus, it can be inferred that there was a statistically significant difference between the phonological awareness skills test (P.A.S.T.) scores of the participants measured before the in-class activities, after the in-class activities and after a six-week follow-up, $\chi^2(2) = 82.184, p = 0.000$.

Table 3. Friedman Results for Whole Group Comparison

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25 th	50 th (Median)	75 th
Pre-test	56	57.839	14.92621	6.00	77.00	55.2500	61.0000	67.000
		3						0
impost	56	77.017	8.29565	48.00	84.00	77.2500	80.0000	82.000
		9						0
delaypost	56	76.785	9.37640	38.00	84.00	75.0000	80.0000	82.000
		7						0

Friedman Test Ranks

	Mean Rank
Pre-test	1.03
impost	2.46
delaypost	2.51

Test Statistics ^a	
N	56
Chi-Square	82.184
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

As for grade-based findings, firstly, the results showed that the 5th grade students' average pre-test score was 56.571. Their average immediate post-test score was 76.761 and finally their average delayed post-test score was 78.904. It can be stated that the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores were on the increase. Moreover, a non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered a Chi-square value of 35.100 which was significant ($p < 0.05$). Thus, it can be claimed that there was a statistically significant difference between the P.A.S.T. scores of the 5th graders, $\chi^2(2) = 35.100, p = 0.000$.

Secondly, the results showed that the 6th grade students' average pre-test score was 61.941. Their average immediate post-test score was 78.470 and finally their average delayed post-test score was 78.529. It can be stated that the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores were on the increase again. Moreover, a non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered a Chi-square value of 23.194 which was significant ($p < 0.05$). Thus, it can be stated that there was a statistically significant difference between the P.A.S.T. scores of the 6th graders, $\chi^2(2) = 23.194, p = 0.000$.

Finally, the results showed that the 7th grade students' average pre-test score was 55.444. Their average immediate post-test score was 75.944 and finally their average delayed post-test score was 72.666. Thus, it can be inferred that the 7th graders improved their phonological awareness skills to some extent, which is similar to the 5th and 6th graders. However, it is seen that their average delayed post-test score decreased to a degree compared to their average immediate post-test score, which is in contrast to the 5th and 6th graders. Consequently, it can be concluded that the 7th grade students may need more practice in order to improve their phonological awareness skills in the long run. On the other hand, a non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered a Chi-square value of 28.829 which was significant ($p < 0.05$). Thus, it can be claimed that there was a statistically significant difference between the P.A.S.T. scores of the 7th graders, $\chi^2(2) = 28.829, p = 0.000$. Finally, demographic features and P.A.S.T. scores of the participants are shown in Table 4 to get a general view about the results.

Table 4 *Demographic Features and Test Scores*

Averages of student ages	Student gender	Average of pre-tests	Average of immediate	Average of delayed	Average of post-
--------------------------	----------------	----------------------	----------------------	--------------------	------------------

				post-tests	tests
Grade 5	10	10 Female (F)/ 11 Male (M)	56.571	76.761	78.904
Grade 6	11.5	6 Female (F)/ 11 Male (M)	61.941	78.470	78.529
Grade 7	12.5	10 Female (F)/ 8 Male (M)	55.444	75.944	72.666
Average/ Total:	11.3	26 Female (F)/ 30 Male (M) 56 students in total	57.839	77.017	76.785

As it is seen in Table 4, 56 students participated in this study. The results showed that there was a statistically significant difference between the pre-test, immediate post-test and delayed post-test scores of the participating young learners of English in terms of their phonological awareness levels. It can be stated that these students gained phonological awareness skills to some extent, and had the opportunity to improve their phonological awareness with the help of various activities and materials (worksheets, games, videos, songs, audio dictionary) in English classes.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to investigate the effect of using different types of activities and materials (worksheets, games, videos, songs, audio dictionary) on improving phonological awareness skills of young learners of English in Turkish context. According to the results, comparison of the mean scores of the pre-test (M for the 5th grade = 56.571, the 6th grade = 61.941, the 7th grade = 55.444) and immediate post-test (the 5th grade = 76.761, the 6th grade = 78.470, the 7th grade = 75.944) showed that the scores in the immediate post-test increased. Besides, the mean scores of the delayed post-tests (M for the 5th grade = 78.904, the 6th grade = 78.529, the 7th grade = 72.666) showed that the young learners tended to sustain their phonological awareness skills after a six-week follow up. Finally, a non-parametric Friedman test of differences among repeated measures was conducted and rendered significant Chi-square values for all groups.

This study results bear some similarities and differences with the relevant literature. To begin with, the study conducted by Moritz et al. (2013) investigated whether phonological awareness and musical rhythmic skills are associated in kindergartners. In other words, they tried to investigate whether musical activity is linked to the improvements in phonological awareness. The researchers used six subtests of the Phonological Awareness Test (PAT) such as rhyming discrimination, rhyming production, sentence segmentation, syllable segmentation, isolation of beginning phonemes, and deletion of sounds. However, in the current study, the researchers used the P.A.S.T. which

consists of 14 parts. Thus, this study appears to be more comprehensive in terms of phonological awareness skills test parts. In the current study, it was seen that musical activities (songs and music integration) were useful for improving phonological awareness skills of young learners. In the same vein, Moritz et al. (2013) found out that the children with intensive music training made more progress in a variety of phonological awareness skills than the children with less training. Similarly, Bolduc's study (2009) displayed that music and songs helped young children to identify various phonological units and use them consciously. It was also indicated that music and songs promoted them to discover, explore and acquire knowledge by means of natural activities. The findings of the current study, regarding the impact of music and songs on improving phonological awareness skills, show similarities with these studies to some extent (Bolduc, 2009; Moritz et al., 2013).

Rule, Dockstader, and Stewart (2006), on the other hand, revealed that kinaesthetic and verbal games, kinaesthetic and tactile activities, hands-on object box and environmental print activities were efficient to teach phonological awareness to the children. In addition, they emphasized that teachers should use different strategies and approaches to improve phonological awareness among the children. In parallel with these findings, the current study also revealed the contributions of various kinaesthetic, tactile and environmental print activities (worksheets, games, videos, songs, audio dictionary) to improve phonological awareness skills of young learners in English classes.

Educational implications

In light of the findings, it is recommended that English teachers should focus on teaching pronunciation for effective communication (Reid, 2014). In this regard, English teachers of young learners can employ phonological activities in their classes to improve pronunciation and listening skills of young learners of English via worksheets, games, videos, songs and audio dictionary. In addition, as Şevik (2012b) stated, listening skill is a priority in most of primary education curricula around the world. For instance, in Turkey, listening is emphasized at the 2nd and 3rd grade levels while reading and writing are more emphasized in higher grades (MoNE, 2018). In order to teach listening to their young learners in an effective way, teachers should highlight that one of the most important skills for listening is phonological (sound) awareness skills. Also, to identify phonological awareness levels and progress of young learners, teachers can administer the P.A.S.T. in their classes. Tests such as the P.A.S.T. can be used for both teaching and testing purposes for various grades at primary school due to their flexible nature. Additionally, technological equipment and Internet sources can be integrated into in-class activities to improve phonological awareness skills of young learners. Finally, English teachers of young learners could receive in-service training upon how to teach and test phonological awareness via workshops, seminars and projects in order to become a good model for their learners.

Limitations and Suggestions for Further Studies

The current study was implemented with 56 young learners from the 5th, 6th and 7th grades at a state school in Turkish EFL context. There was only one group of young learners for these grades. Thus, the current study was not implemented with an experimental and a control group. For this reason, future studies can be conducted with a control group and an experimental group. Also, in this study, the 8th graders were not included due to their high school entrance exam, but they can be included in future studies. Additionally, this study included secondary school students at a state school where the language levels of the students were predetermined the MoNE. Thus, future studies can refer to placement tests or proficiency tests to categorise students by their language test scores and implement the activities accordingly. Furthermore, in this study, the data collection process took place at one state school and lasted for a term. However, further studies can be designed to collect data from different state and/or private schools and last for a longer period of time. Finally, this study was quantitative in nature so future researchers can refer to various qualitative data collection tools such as interviews, observations and/or diaries to offer new perspectives about improving phonological awareness skills of young learners.

Ethics Committee Document: *The ethics committee document related to this research was obtained from the Provincial Directorate for National Education in Şanlıurfa dated 31.07.2019 and numbered 26292541-44E.13712769.*

Conflict of interest: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

Author contribution: *In this study, the first author took a more active role in the data analysis and reporting stages. The second author took a more active role in data collection and literature review stages.*

References

- Akdal, D. (2018). *The investigating of effectiveness of the SESFAR intervention program aimed supporting at phonological awareness skills*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Algozzine, B., McQuiston, K., O'Shea, D., & McCollin, M. (2008). Improving phonological awareness and decoding skills of high school students from diverse backgrounds. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 67- 72.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Avery, P., & Ehrlich, S. (2013). *Teaching American English pronunciation- Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading, 30*(4), 394-413.

Bayraktaroğlu, S. (2008). Orthographic interference and the teaching of British pronunciation to Turkish learners. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 1-36.

Bentin, S., & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia, 43*, 125-148.

Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics, 24*, 27-44. DOI: 10.1017.S014271640300002X.

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37-47.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.

Davis, G. M. (2017). Songs in the young learner classroom: A critical review of evidence. *ELT Journal, 71*(4), 445-455.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher, 31*(9), 13-25.

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25*, 223-238. DOI: 10.1017.S0124716404001117.

Dixon, L. Q. (2011). Singaporean kindergartners' phonological awareness and English writing skills. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 98-108.

Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. A. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing, 11*, 281-299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161-180.

Eryılmaz, A. & Yesilyurt, Y. E. (2020). Foreign language writing as a developmental

- process (foundation, expansion, development, and completion): The FEDCom model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 307-334. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.768768>.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Gökkuş, İ. (2016). *The effect of phonological awareness program on development of early literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Gut, U. (2009). *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt: Peter Lang.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning (CALL). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Haghighi, M., & Rahimy, R. (2017). The effect of L2 minimal pairs practice on Iranian intermediate EFL learners' pronunciation accuracy. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 42-48.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.
- Jull, D. (2013). Teaching pronunciation: An inventory of techniques. In P. Avery, & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English Pronunciation* (pp. 207-214). Oxford: Oxford University Press.
- Kartal, G., & Terziyan, T. (2016). Development and evaluation of game-like phonological awareness software for kindergarteners. *Journal of Educational Computing Research*, 53(4), 519-539.
- Klimova, B. F. (2015). Games in the teaching of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157-1160.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(1), 1-6.

- Leong, L.-M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Li, Y., & Chen, S. (2016). Relative effectiveness of phonological and morphological awareness training on L2 word reading in EFL children. *System*, 60, 93-104.
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. New York: McGraw Hill.
- López, L. M. (2012). Assessing the phonological skills of bilingual children from preschool through kindergarten: Developmental progression and cross-language transfer. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 371-391. DOI: 10.1080/02568543.2012.711800.
- López, L. M., & Greenfield, D. B. (2004). The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic head start children. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 1-18. DOI: 10.1080/15235882.2004.10162609.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahripah, S. (2013). EFL learners' attitudes towards the improvement of their English speaking performance. *LITERA*, 12(2), 287-299.
- Martinelli, V., & Brincat, B. (2020). The similarity of phonological skills underpinning reading ability in shallow and deep orthographies: A bilingual perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1854167.
- MoNE. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Moritz, C., Papadelis, G., Thomson, J., Wolf, M., & Yampolsky, S. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769.
- Morrow, A., Goldstein, B. A., Gilhool, A., & Paradis, J. (2014). Phonological skills in English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 26-39.
- Ng, S.-W. C. (2006). *The effects of direct instruction in phonological skills on L2 reading performance of Chinese learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Education, University of London, London, U.K.
- Özdemir, F. (2008). *The development of reading in early bilingualism: Evidence from*

- Turkish-child L2 learners of English*. Unpublished MA thesis, Boğaziçi University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87–98.
- Reid, E. (2014). Internet pronunciation activities as an attractive way of teaching pronunciation. *ETEFL Proceedings from the International Scientific Conference* (pp. 47-51). UKF Nitra: Nitra: UKF Nitra.
- Rule, A. C., Dockstader, C. J., & Stewart, R. A. (2006). Hands-on and kinesthetic activities for teaching phonological awareness. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 195-201.
- Saiegh-Haddad, E. (2019). What is phonological awareness in L2? *Journal of Neurolinguistics*, 50, 17–27.
- Soğancı, S. (2017). *Investigation on the relationship between phonological awareness skills and word reading skills: A longitudinal study*. Unpublished master thesis, Institute of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Souto-Manning, M. (2012). Teacher as researcher: Teacher action research in teacher education. *Childhood Education*, 88(1), 54-56.
- Sözen, E. (2019). *Contribution of L2 morphological awareness and L2 phonological awareness to L2 listening comprehension of Turkish EFL learners*. Unpublished MA thesis, Institute of Educational Sciences, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Sürgen, D. (2019). *Examination of phonological awareness, rapid naming, and working memory skills in students with and without specific learning disabilities*. Unpublished master thesis, Cerrahpasa Institute of Graduate Studies, İstanbul University, İstanbul, Turkey.
- Swanson, H. L., Trainin, G., Necochea, D. M., & Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading. A meta-analysis of the correlational evidence. *Review of Educational Research*, 73(4), 407–440.
- Şevik, M. (2012b). First step to effective listening: “Listen and show” songs. *International Journal of English and Education*, 1(1), 9-19.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Wasik, B. A. (2001). Phonemic awareness and young children. *Childhood Education*, 77(3), 128-133.

- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.
- Yopp, H. K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49(1), 20-29.
- Yuan, R., & Burns, A. (2016). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 1-21.
- Zgonc, Y. (2000). *Sounds in action: Phonological awareness activities & assessment*. Peterborough: Crystal Springs Books.
- Zgonc, Y. (2010). *Interventions for all: Phonological awareness*. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers, a division of SDE, Inc.
- Zhang, H., & Roberts, L. (2019). The role of phonological awareness and phonetic radical awareness in acquiring Chinese literacy skills in learners of Chinese as a second language. *System*, 81, 163-178.



İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Bağlamda Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Geliştirme*

İrem Ay AKCA** Çağla ATMACA***

• **Geliş Tarihi:** 06.12.2021 • **Kabul Tarihi:** 07.04.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 07.04.2022

Özet

Bu eylem araştırması, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye bağlamında çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bir devlet ortaokulunda 5., 6. ve 7. sınıflardan toplam 56 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test tasarımıyla Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testi (SFBT) ile ölçülmüştür ve puanları istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanlarının arttığı görülmüştür. Tekrarlanan ölçümler arasındaki parametrik olmayan Friedman farklılıklar testi uygulanmış ve anlamlı ki-kare değeri elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların sınıf içi etkinlikler öncesi, sınıf içi etkinlikler sonrası ve altı haftalık izlem sonrasında ölçülen test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bulgular, çocuk yaştaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalığını artırmak için çeşitli etkinlikler kullanmanın önemini ortaya koymuştur. Çalışmanın eğitsel çıkarımları ayrıca tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sesbilgisel farkındalık; çocuklara İngilizce öğretimi; sesbilgisel farkındalık becerileri testi, yabancı dil olarak İngilizce, eylem araştırması

Atıf:

Akca, İ.A. ve Atmaca, Ç. (2022). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamda çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 314-335. doi:10.9779.pauefd.1033281

* Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında yayımlanan "A study on the phonological awareness skills of young learners of English in an EFL context" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** İngilizce öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0001-8774-0287, iremay9520@gmail.com.

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7745-3839, catmaca@pau.edu.tr.

Giriş

Dil öğrencileri bir dili doğru ve etkili bir şekilde konuşabilmek için seslerin ve telaffuzlarının bilincinde olmalıdırlar (Leong & Ahmadi, 2017) çünkü telaffuz konuşma becerisinde (Leong & Ahmadi, 2017; Mahripah, 2013) ve iletişimde (Thornbury, 2005) önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca sesbilim ve telaffuz öğretiminin önemi, seslerin iletişimsel yeterlilik ve başarılı sözlü iletişimde önemli bir rol oynadığı iddiasında yatmaktadır (Hişmanoğlu, 2006). Bu nedenle, doğru telaffuzu mümkün olduğunca erken teşvik etmek için çocuklar da dâhil olmak üzere telaffuz öğretimi İngilizce öğreniminin ilk aşamasına dâhil edilmelidir. Ek olarak, öğretmenler telaffuzu dil öğreniminin diğer alanlarıyla birleştirmelidir (Reid, 2014). Bunu başarmak için dil öğretmenleri müzik, şarkı, video, oyun, teknoloji ve farklı türdeki etkinlikleri öğrenme ve öğretme süreçlerine dâhil edebilirler (Davis, 2017; Klimova, 2015).

Fonetik bir sisteme sahip olmayan İngilizcenin telaffuz öğretiminde ise yazılışları birbirine yakın olan kelimeler, zaman kipleri ve arkasından gelen sesbirimler nedeniyle bazen farklı telaffuz edilmektedir. Bu farklılıklar, ana dili İngilizce olmayanlar için kelime telaffuzunda bazı zorluklara neden olabilir (Gut, 2009; Leong & Ahmadi, 2017). Özellikle çocuklara İngilizce telaffuz öğretilirken dikkate alınması gereken bazı hususlar vardır. Örneğin, çocuklar İngilizce sesleri, kelimeleri ve cümleleri anlamakta ve telaffuz etmekte zorluk çekebilirler. Ek olarak, sesbilgisel farkındalığı düşük olan çocuklar, yeni bir kelimeyi sese dayalı olarak telaffuz etmek, hecelemek veya yazmak konusunda zorluk çekebilirler. Bu nedenle öğretmenler, çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek için sesbilgisi ve telaffuz öğretimine odaklanmalıdır (Yopp, 1992).

Farklı bağlamlarda sesbilgisel farkındalığı geliştirmeye yönelik araştırmalar olmasına rağmen (Anthony & Francis, 2005; Bialystok, Majumder, & Martin, 2003), özellikle İngilizce öğretimi alanında çocuklar arasında sesbilgisel farkındalığı geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye'de sesbilgisel farkındalık ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Durgunoğlu & Öney, 1999; Özdemir, 2008). Ancak bu çalışmalar İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinler üzerinde, farklı bir dil için ya da farklı alanlarda yapılmıştır (Babayiğit & Stainthorp, 2007; Kartal & Terziyan, 2016; Sözen, 2019). Sonuç olarak, çocuklara İngilizce öğretiminde sesbilgisel farkındalık çalışmalarının sayısının sınırlı olduğu ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği farklı bağlamlarda çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek için ilgili literatürde hala önemli bir boşluk olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye bağlamında, farklı türde etkinlik ve materyallerin (çalışma sayfaları, oyunlar, videolar, şarkılar, sesli sözlük) kullanılmasının çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirme üzerindeki etkilerini ön test, doğrudan son test, gecikmeli son test yoluyla araştırmayı amaçlamaktadır. Farklı bağlamlarda çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek için İngilizce derslerinde çeşitli etkinliklerin kullanımı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu göz önüne alındığında, bu çalışma özellikle Türkiye bağlamında çocuklara İngilizce öğretiminde önemli eğitsel çıkarımlar sunmaktadır.

Kaynak Tarama

Çocuklara Sesbilgisi Öğretimi

Dinleme için en önemli becerilerden biri de sesbilgisi farkındalığıdır çünkü sesbilgisinin heceleme ve kelime tanıma becerilerinin temeli olduğu ve çocukların dinleme becerilerini geliştirmeleri için gerekli olduğu düşünülmektedir (Yopp, 1992). Ayrıca sesbilgisi farkındalık becerileri çocukların okuma ve yazma becerilerine yardımcı olabilir (Bentin & Leshem, 1993; Deacon & Kirby, 2004; Erdoğan, 2011; Swanson vd., 2003). Bu nedenlerle öğretmenlere, çocukları dinleme becerilerini geliştirmeye teşvik etmeleri tavsiye edilmektedir (Brown & Lee, 2015; Linse & Nunan, 2005).

Bu amaçla öğretmenler, dillerdeki sesleri tartışmak için fonetik bir alfabe kullanabilirler (Avery & Ehrlich, 2013). Poster, video, şarkı, bilgi kartı, çalışma yaprağı gibi kendi materyallerini de hazırlayabilirler (Bayraktaroğlu, 2008). Alternatif olarak, farklı dil becerilerini pekiştirmek ve öğrencileri motive etmek amacıyla yeni ders kitaplarına, çalışma kitaplarına, dijital çizelgelere, posterlere ve etkileşimli dil uygulamalarına ulaşmak için interneti pedagojik bir araç olarak değerlendirebilirler (Gündüz, 2005).

Öğretmenler, telaffuzu öğretmek için çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanırken, çocukların ne duyabilecekleri ve ne söyleyebilecekleriyle ilgili sorunları göz önünde bulundurmalıdır (Harmer, 2007). Bu sayede öğretmenler, öğrencilerinin yaşını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak buna göre hareket edebilirler. İlk olarak, öğretmenler, çocukların daha iyi dinleyici ve konuşmacı olmalarına yardımcı olmak için iyi telaffuz becerilerine sahip olmalıdır (Gilakjani & Sabouri, 2016). Başka bir deyişle, öğretmenler çocuklar için iyi bir rol model olmalıdır. İkinci olarak, öğretmenler sınıf etkinliklerini çeşitlendirmeliler çünkü çocukların çizim, renklendirme, kesme ve yapıştırma etkinliklerini tercih ettikleri belirtilmektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerinin sesleri çalışmalarını sağlamak için tek-ayrımli çiftler kullanabilir (Haghighi & Rahimy, 2017) çünkü Jull'a (2013) göre tek-ayrımli çiftler öğrencilerin iki ses arasındaki fark hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir. Son olarak, öğretmenler seslerin nerede ve nasıl üretildiğini açıklamalıdır. Bu bağlamda, çocuklar somut öğrenenler olduğundan, öğretmenler seslerin nasıl çıkarıldığını anlatmak için ağız ve dudak resimlerini getirebilir veya çizebilirler (Harmer, 2007).

Çocukların Sesbilgisel Farkındalıklarını Geliştirme

Sesbilgisel farkındalık, yabancı dilde okuma ve üst dil becerisinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir çünkü bu farkındalık bir harf ve onun işlevi arasındaki ilişkiyi tanımanın bir ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Saiegh-Haddad, 2019). Ayrıca sesbilgisel farkındalık öğrencilerin yazma becerilerini etkileyebilir (Eryılmaz & Yeşilyurt, 2020). Sesbilgisel farkındalığın bir alt kümesi olarak ses farkındalığı ilgili literatürde önemli bir yer tutmuştur. Bu bağlamda Konza (2011) ses farkındalığın sesbirim ayırma, sesbirim harmanlama, sesbirim bölütleme, sesbirim işleme gibi alt

becerileri olduğunu belirtmektedir. Örnekleme gerekirse, sesbirim ayırma, kelimelerdeki bireysel sesbirimleri anlama yeteneğidir. Örneğin, “pet” kelimesinde ilk ses /p/'dir. Sesbirim harmanlama, bir dizi sesbirimleri dinleme ve bunları bir kelimedede birleştirme yeteneğini ifade eder. Örneğin “ten” kelimesinde üç ses vardır ve bunlar /t/, /e/ ve /n/ olarak ayrılabilir. Sesbirim bölütleme, bir kelimedede kaç ayrı sesbirim olduğunu bulma ve her sesi söyleme yeteneğidir. Örneğin “stop” kelimesinde dört ses vardır ve /s/, /t/, /o/, /p/ olarak ayrılabilir. Son olarak, sesbirim işlemenin en karmaşık beceri olduğu belirtilir çünkü farklı kelimeler oluşturmak için sesleri işleme yeteneğini gerektirir. Örneğin, “black” kelimesindeki ilk ses olan /b/ sesi silinirse, bu kelime “lack” kelimesine dönüşecektir.

Wasik (2001) ve Yopp'a (1992; 1995) göre, ses eşleştirme, ses ayırma, ses harmanlama, ses ekleme, değiştirim veya bölümlenme gibi etkinliklerinin yardımıyla ses farkındalığı öğretmenler tarafından geliştirilebilir ve değerlendirilebilir. Ayrıca dil öğrenenlerin sesbilgisel farkındalıklarını değerlendirmek için öğretmenler ve araştırmacılar Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testinden (SFBT) yararlanabilirler. Bu test Yvette Zgonc (2000) tarafından geliştirilmiş ve “Sounds in Action: Phonological Awareness Activities & Assessment” kitabında yayınlanmıştır. SFBT kelime, hece, hece başlangıcı-bitişi ve sesbirim düzeylerinde sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek için yararlı olabilir. Bu test,

sözcük kavramı (cümle bölütleme), kafiye tanıma, kafiye üretimi, hece harmanlama, hece bölümlenme, hece çıkarma, ilk seslerin ayrımı, son seslerin ayrımı, sesbirim harmanlama, sesbirim bölümlenme, ilk seslerinin çıkarılması, son seslerin çıkarılması, ünsüz karışımında ilk sesin çıkarılması ve sesbirim değiştirimi gibi 14 sesbirimsel farkındalık becerilerini değerlendirmektedir.

Çocukların sesbilgisel gelişimlerini çeşitli ses farkındalık alt becerileri açısından daha iyi anlamak ve verilen eğitimin çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerindeki etkisini görmek amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar diller arası ilişkilere, toplumdilbilimsel değişkenlere, iki dilli çocuklara, eğitimin türü ve etkisine ve sesbilgisel farkındalığın okuma ve yazma becerilerini yordama üzerindeki rolüne odaklanmıştır. İlgili çalışmalar aşağıdaki sunulmuştur.

Başlangıç olarak, López ve Greenfield (2004) çocuklarda sözlü dil becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki diller arası ilişkilere dikkat çekmiştir. Yazarlar, İngilizce okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında bir araç olarak kullanılabilmesi için çocukların ana dillerindeki dil ve üst dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu sonuca dayanarak, çocukların yeni bir dilde telaffuz öğrenirken ana dillerini bir liman olarak kullanabilmeleri için kendi ana dillerinde yeterli eğitim almaları önerilebilir. Bununla birlikte, çocukların sesbilgisel becerilerine katkıda bulunan başka unsurlar da bulunmaktadır. Örneğin, Morrow ve ark. (2014), Kanada'da beş-yedi yaş arasındaki 19 çocuğun İngilizce sesbilgisel becerilerini ses sınıfı doğruluğu, tam sözcük doğruluğu, sesbilgisel kalıpların oluşum yüzdesi ve toplumdilbilimsel ilişkisel analizler yoluyla beş zaman noktasında incelemiştir. Yazarlar, çocukların

sesbilgisel becerilerinin zamanla arttığı ve geliş yaşı ile maruz kalma yaşı gibi toplumdilbilimsel değişkenlerin sesbilgisel becerilerle önemli ölçüde bağlantılı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar ışığında, çocukların sesbilgisel becerilerini etkileyen çeşitli unsurların olduğu görülmektedir.

İki dilli çocuklar konusunda, López (2012) çocukların gelişimlerini ve diller arası transferini tespit etmek amacıyla okul öncesi eğitimde bulunan 241 İspanyolca-İngilizce bilen iki dilli çocukların sesbilgisel becerilerini üç zaman noktasında araştırmak için Sesbilgisel Farkındalık Testini geliştirmiştir. Çalışmadaki etkinlik kafiye farkındalığı, ilk ses farkındalığı ve bölümlene yeteneklerindeki gelişmeyi ölçmüştür. Çocukların bu etkinlikteki performanslarının, yaşları arttıkça ve okula devam ettikçe önemli ölçüde geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca MANOVA sonuçlarına göre, çocukların her iki dildeki performansı iki yıllık eğitim süresi boyunca tüm etkinliklerde önemli ölçüde artmıştır. Son olarak çalışma, diller arasında ilerleme farklılıkları olmasına rağmen, çocukların kafiye tanıma, ilk sesbirim ve bölümlene becerileri açısından sesbilgisel farkındalık yeteneklerini geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde, Martinelli ve Brincat (2020), sesbilgisel farkındalığa ve bunun altı yaşındaki çocukların Maltaca ve İngilizce okumadaki yeterliği ile olan ilişkisine odaklanmıştır. Çalışmada Malta'da iki dilli okullara devam eden 82 iki dilli katılımcı yer almıştır ve katılımcılara bir kelime okuma testi ve sesbilgisel testler/etkinlikler uygulanmıştır. Sonuç olarak, sesbilgisel farkındalığın belirli ölçümlerinin hem Maltaca hem de İngilizcede okuma performansının ortak sesbilgisel temellerini farklı derecelerde oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular ışığında, alfabetik diller arasında okuma gelişimini sağlayan sesbilgisel becerilerin farklı yazımlar arasında önemli derecede farklılıklar göstermeyebileceği sonucuna varılmıştır.

İki dilli çocuklar üzerinde yapılan çalışmaların yanı sıra, çocukların sesbilgisel becerilerine ilişkin verilen eğitimin türü ve etkisi ile ilgili bir dizi çalışma bulunmaktadır (Algozzine vd., 2008; Ng, 2006; Pullen & Justice, 2003). Örneğin, çocukları teşvik etmek için her gün amaçlı ve eğlenceli etkinlikler oluşturarak doğrudan öğretimin sağlanması önerilmektedir çünkü bu etkinlikler çocukların kafiye ve aliterasyon farkındalığını geliştirebilir, harmanlama ve bölümlene becerilerini ilerletebilir (Pullen & Justice, 2003) ve okuma akıcılığı kazanmalarına yardımcı olabilir (Algozzine vd., 2008). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen iki Çinli öğrenci grubunu sesbilgisel beceri eğitimlerine bağlı olarak karşılaştıran başka bir çalışmada, ana dil okuryazarlıklarında sesbilgisel beceri eğitimi alan grupta daha iyi sesbilgisel becerilerin daha etkili yabancı dil okuma gelişimine yol açtığı bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim düzeyinde verilen eğitimin öğrencilerin sesbilgisel becerilerinin, çözümlene etkinliğinin ve okuma performansının geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür (Ng, 2006).

Sesbilgisel farkındalık, okuryazarlık gelişimi ile ilgili olarak, yani okuma ve yazma becerileri açısından da incelenmiştir. Örneğin, Li ve Chen (2016), sesbilgisel ve biçimbilgisel

farkındalık eğitiminin 60 Tayvanlı çocuğunun İngilizce kelime okuması üzerindeki etkisi üzerine deneysel bir çalışma yürütmüştür. Yazarlar, her iki müdahale programının da son test kelime okumasını benzer ölçüde önemli derecede iyileştirdiği, ancak normal öğretime göre yalnızca sesbilgisel eğitim programının son test yabancı kelime okuma üzerinde önemli ölçüde daha iyi bir etki sağladığı sonucuna varmıştır. Benzer bir şekilde, Zhang ve Roberts (2019) ikinci dil olarak Çince öğrenen 83 Arapça ve İngilizce öğrencisinin Çince karakter okuma ve yazma becerilerinde sesbilgisel farkındalığın rolünü araştırmıştır. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalıklarının karakter okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasını doğrudan veya dolaylı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak, Dixon (2011), neredeyse tamamı iki dilli olan 297 Singapurlu anaokulu çocuğunun sesbilgisel farkındalık ve İngilizce yazma becerilerini araştırmıştır. Katılımcıların İngilizce yazma konusunda daha yüksek puan aldıkları ancak İngilizce sözlü dil becerileri konusunda ABD normlarına göre daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir. Ayrıca sesbilgisel farkındalık İngilizce yazma puanlarını anlamlı olarak yordamıştır. Buna bağlı olarak hem alfabetik (sesbilgisel) süreçlerin hem de logografik (bütüncül sözcük) süreçlerin İngilizce okuryazarlığı başarısında önemli unsurlar olduğu belirtilmiştir.

Son olarak, Türkiye'de anaokulları ve ilkokul öğrencileri arasında çeşitli sesbilgisel farkındalık çalışmaları yapılmıştır. Örneğin, Gökkuş (2016) bir ilkokulda 47 birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada sesbilgisel farkındalık programının öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, yazma farkındalığı, kelime bilgisi ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Kartal ve Terziyan (2016) ise anaokulu öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede ve Türkçe okuma becerisi kazanımına yardımcı olmada oyun benzeri bir yazılımın rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Deney grubundaki çocukların ses bölütleme, harf-isim ve harf-ses bilgisi açısından kontrol grubundaki çocuklara göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Başka bir çalışmada ise Soğancı (2017), 133 anaokulu çocuğunun ilkokul birinci sınıfta sesbilgisel farkındalık becerileri ile kelime okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan okuyucuların kelimeleri daha doğru ve hızlı bir şekilde çözdüğünü bulmuştur. Ayrıca Akdal (2018), SESFAR isimli müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerileri düşük olan beş yaşındaki çocukların sesbilgisel farkındalık becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Program, kelimeleri hecelere ayırma, heceleri birleştirme, cümleleri kelimelere ayırma, kafiye farkındalığı, ilk sesi eşleştirme, son sesi eşleştirme, kelimenin ilk sesini çıkarma ve kelimenin son sesini çıkarma olmak üzere sekiz beceri alanını içermiştir. Yapılan analizler ışığında deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve deney grubu için ön test ve son test puanları arasındaki farkın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak müdahale programının sesbilgisel farkındalık becerileri düşük olan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu bildirilmiştir. Son olarak Sürgen (2019), özgül öğrenme güçlüğü olan 20 öğrenci ile normal okuma başarısı olan 20 öğrenciyi

kelime okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı özgüdümlü adlandırma ve işleyen bellek performansları açısından karşılaştırmıştır. Sonuçlara göre, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğer gruba göre yukarıda belirtilen alanlarda daha düşük performans göstermişlerdir ve sesbilgisel farkındalık, sesbilgisel hafıza ve fonolojik kısa süreli hafıza en fazla farklılık gösteren değişkenler arasında yer almıştır. Ayrıca hiyerarşik regresyon analizine göre sesbilgisel farkındalık kelime okumanın en güçlü yordayıcısı olmuştur.

Bütün olarak değerlendirildiğinde araştırma sonuçları, çocukların okuryazarlık öğrenmelerinde ve iletişimsel yeterliliklerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin önemini vurgulamakta ve daha iyi sonuçlar için eğitim önermektedir. İlgili literatür, farklı dil becerileri için farklı yaşlardaki öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye ilişkin önemli çıkarımlar ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmada farklı bir derste farklı bir yaş grubu yani İngilizce derslerindeki ortaokul öğrencileri incelenmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmalar, çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için sesbilgisel farkındalıklarını geliştirme konusunda ne yapılması gerektiğine ilişkin önemli görüşler sunsa da ilgili literatürde çocuklara İngilizce'yi daha etkili öğretmek ve sesbilgisel becerilerini değerlendirmek için sesbilgisel etkinliklerin nasıl yürütüleceği konusunda hala bir eksiklik bulunmaktadır. Bu anlamda, çocukların sesbilgisel farkındalıklarını geliştirmek ve sesbilgisel becerilerini farklı bağlamlarda değerlendirmek için İngilizce derslerinde çeşitli etkinliklerin kullanımını araştırmaya yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu çalışma, sınıf içi etkinlikler yoluyla çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede doğrudan öğretimin rolünü ortaya koymakta, SFBT aracılığıyla sesbilgisel becerilerin değerlendirilmesini önermekte ve özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye bağlamında İngilizce öğretmenleri için önemli eğitsel çıkarımları sunmaktadır. Özetle, çalışmanın temel amacı, farklı türde etkinlik ve materyallerin (çalışma sayfaları, oyunlar, videolar, şarkılar, sesli sözlük) kullanılmasının, Türkiye bağlamında çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmaktır. Bu nedenle, bu çalışma aşağıdaki araştırma sorusunu yanıtlamayı amaçlamaktadır:

1. Araştırmaya katılan çocukların İngilizce dersindeki ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanları arasında sesbilgisel farkındalık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmadaki ikinci araştırmacı çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğretmenidir ve kendi dersindeki öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmacı öncelikle öğrencilerinin telaffuz sorunlarını belirlemiş ve öğretim eylemlerinde bazı değişiklikler yapmaya karar vermiştir. Ardından, eylemleri üzerine bazı yansıtılarda bulunmuş ve gelecekteki öğretim uygulamaları için bazı sonuçlar

çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışma, öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilmesi (Souto-Manning, 2012), öğrenci başarısı (Darling-Hammond & Youngs, 2002) ve güçlü ve zayıf yönler hakkında mesleki farkındalık kazanma (Hagevik, Aydeniz, & Rowell, 2012) ile ilgili sistematik bir araştırma olarak tanımlanan eylem araştırması olarak görülebilir. Bu sayede öğretmenler de kendi öğretim yöntemleri üzerinde yansıtma yapabilir ve gelecekteki öğretim uygulamalarını buna göre şekillendirebilirler (Hine, 2013). Bazı öğretmenler gerekli motivasyondan yoksun olsalar da eylem araştırmasına katılarak öğretmenlik kariyerlerinde daha özerk hale gelebilirler (Yuan & Burns, 2016).

Katılımcılar

Bu araştırma bir köyde ortaokul seviyesinde eğitim veren devlet okulunda yürütülmüştür. Okul, Türkiye'nin güneydoğu kesiminde bir şehirde bulunmaktadır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. SFBT aracılığıyla ön testler, doğrudan son testler ve gecikmeli son testler. 5., 6. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 26'sı kız öğrenci, 30'u erkek öğrenci olmak üzere toplam 56 öğrenci katılmıştır (Mackey & Gass, 2005). Katılımcıların yeterlilik düzeyleri A1 (başlangıç-beginner) ve A2 (elementary) olarak belirtilmiştir. Katılımcılar devlet okulu öğrencisi oldukları için, dil seviyeleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından önceden belirlenmiştir. Öğretmenin önceden belirlenen dil düzeyine göre hareket etmesi ve bu düzeyler için tasarlanmış ders materyalleri aracılığıyla dersi işleme beklenmiştir. MEB açıklamalarına göre, 5. ve 6. sınıflar A1 düzeyinde (başlangıç-beginner) öğrenciler, 7. sınıflar ise A2 düzeyinde (elementary) öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Bu seviyelerin Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Metni Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Ölçme (CEFR) ilke ve tanımlayıcılarına göre planlandığı belirtilmiştir (Bkz. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-İNGİLİZCE%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20Klasörü.pdf>).

Çalışmada 10 kız öğrenci ve 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 21 5. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 5. sınıfların yaş ortalaması 10 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 6 kız öğrenci ve 11 erkek öğrenci olmak üzere toplam 17 6. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması 11.5 olarak hesaplanmıştır. Son olarak 10 kız öğrenci ve 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 18 7. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. 7. sınıfların yaş ortalaması 12.5 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada 26 kız öğrenci ve 30 erkek öğrenci olmak üzere toplam 56 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test olarak Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testi (SFBT) uygulanmıştır. Bir tür başarı testi olan bu test Yvette Zgonc (2000; 2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı, bu testin hiçbir parçasını çıkarmamıştır.

Ancak, bu testin öğelerini, kelimelerini ve cümlelerini MEB'in (2018) 5., 6. ve 7. sınıf İngilizce ders kitaplarına uygun olarak değiştirmiştir. Revize edilen formların uygunluğu ve kapsam geçerliliği, Türkiye'de iki farklı üniversitede İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki üç öğretim üyesinden toplanan uzman görüşü ile sağlanmıştır. Bu test, dil öğrenenlerin kelime, hece, hece başlangıcı-bitişi ve sesbirim düzeylerinde sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek için uygulanabilir. SFBT 14 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, sözcük kavramı (cümle bölütleme), kafiye tanıma, kafiye üretimi, hece harmanlama, hece bölümlenme, hece çıkarma, ilk seslerin ayrımı, son seslerin ayrımı, sesbirim harmanlama, sesbirim bölümlenme, ilk seslerinin çıkarılması, son seslerin çıkarılması, ünsüz karışımında ilk sesin çıkarılması ve sesbirim değiştirimi içermektedir. Her bölümde altı madde bulunmaktadır ve her doğru cevap 1 puana eşittir. Böylece bir bölümden alınabilecek en yüksek doğru cevap puanı 6'dır. Bu çalışmada araştırmacılar her bir bölüm için altı madde üzerinden doğru cevapları kontrol edip puanı hesaplamıştır ve ardından öğrenciye genel puan verilmiştir.

Veri Toplama Süreçleri

İlk olarak, araştırmacılar bir devlet okulunda çalışma faaliyetlerini yürütmek için ilgili okulun bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçerek resmi izin almışlardır. İdari personel ve veliler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir ve öğrencilere gönüllü olarak katılmaları için onam formu verilmiştir. SFBT'yi kullanmak için ayrıca e-posta yoluyla Yvette Zgonc'tan yazılı izin alınmıştır. Tüm işlemler gerçek sınıf ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. *Uygulama Tarihleri ve Süreleri*

Sınıflar	Ön test tarihi	Ön test süresi	Doğrudan son test tarihi	Doğrudan son test süresi	Gecikmeli son test tarihi	Gecikmeli son test süresi
5. sınıf	15 Ekim 2019	50-55 dakika	10 Ocak 2020	40-45 dakika	21 Şubat 2020	30-35 dakika
6. sınıf	15 Ekim 2019	50-55 dakika	10 Ocak 2020	40-45 dakika	21 Şubat 2020	30-35 dakika
7. sınıf	15 Ekim 2019	50-55 dakika	10 Ocak 2020	40-45 dakika	21 Şubat 2020	30-35 dakika

5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test süreleri Tablo 1'de gösterildiği üzere benzerlik göstermektedir. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı birinci dönem başında araştırmacı SFBT'yi ön test olarak uygulamıştır. İlk dönemin sonunda ise çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimini değerlendirmek için doğrudan son testi uygulamıştır. İkinci dönemin başında ise araştırmacı, bu testi çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini daha uzun bir süre içinde sürdürüp sürdürmediğini bulmak için gecikmeli son test olarak uygulamıştır.

Veri Analizi

SFBT'nin ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test olarak uygulanmasının ardından araştırmacılar, Excel ve SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi) programları aracılığıyla 56 katılımcının test puanları üzerinden analizler ve karşılaştırmalar yapmışlardır. Demografik özellikler Excel programı ile analiz edilirken ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanları SPSS ile analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, doğrudan son test ve gecikmeli son testte her katılımcının gizliliğini sağlamak ve ilerlemesini takip etmek için ön testten sonra her katılımcıya farklı bir kod vermiştir. Tablolar hazırlanırken araştırmacılar aynı katılımcılara aynı kodları vermiştir. Ayrıca nicel verilerin analizinde SPSS-16 programı kullanılarak ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur. Bu amaçla Friedman farklılık Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu araştırma Türkiye'de bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri (N=56) üzerinde yapılmıştır. Veri toplamak için SFBT tüm sınıflar için ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test olarak uygulanmıştır. Analizlerden önce, ileride yapılacak analizler için normallik sınaması yapılmıştır.

Tablo 2. *Normallik Sınaması Sonuçları*

	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviatio n	Skewness	Kurtosis		
	Statisti c	Statistic	Statistic	Statisti c	Statistic	Statisti c	Std. Erro r	Statisti c	Std. Erro r
Ön test	56	6	77	57,84	14.926	-1.963	,319	4.079	,628
Doğson	56	48	84	77,02	8.296	-2.001	,319	3.379	,628
Gecikso	56	38	84	76,79	9.376	-2.443	,319	6.334	,628
n									
Valid N	56								

İstatistiksel olarak, normalliği test etmek için çarpıklık (Skewness) ve aşırı basıklık (Kurtosis) kullanılabilir. Eğer çarpıklık sıfıra yakın değilse, veri seti normal dağılmamıştır. Örneğin, çarpıklık -1'den küçük veya 1'den büyükse, dağılım oldukça çarpıktır. Tablo 2'ye göre katılımcıların puanları olarak sunulan verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Örnek vermek gerekirse ön test için Skewness -1.963 ve Kurtosis 4.079; doğrudan son test için Skewness -2.001 ve Kurtosis 3.379 ve gecikmeli son test için Skewness -2.443 ve Kurtosis 6.334'tür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 3. *Tüm Grup Karşılaştırması için Friedman Sonuçları*

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25 th	50 th (Median)	75 th
öntest	56	57.8393	14.92621	6.00	77.00	55.2500	61.0000	67.0000
doğson	56	77.0179	8.29565	48.00	84.00	77.2500	80.0000	82.0000
gecikson	56	76.7857	9.37640	38.00	84.00	75.0000	80.0000	82.0000

Friedman Test Ranks

	Mean Rank
öntest	1.03
doğson	2.46
gecikson	2.51

Test Statistics^a

N	56
Chi-Square	82.184
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Friedman Test

Veriler normal dağılmadığından ve her gruptaki katılımcı sayısı 30'dan az olduğundan, katılımcıların ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için parametrik olmayan Friedman testi kullanılmıştır. Tablo 3'teki sonuçlara göre (50. ortanca puan: ön test için 61, doğrudan son test için 80 ve gecikmeli son test için 80), katılımcıların sesbilgisel farkındalık becerileri açısından ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Özetle, tekrarlanan ölçümler arasındaki farkların parametrik olmayan Friedman testi uygulanmış ve 82.184 olan anlamlı Ki-kare değeri elde edilmiştir ($p < 0.05$). Buna göre katılımcıların sınıf içi etkinliklerden önce, sınıf içi etkinliklerden sonra ve altı haftalık izlem sonrasında ölçülen Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testi (SFBT) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir, $\chi^2(2) = 82.184$, $p = 0.000$.

Sınıf bazında bulgularda ise, ilk olarak sonuçlar 5. sınıf öğrencilerinin ortalama ön test puanının 56.571 olduğunu göstermiştir. Bu sınıfın ortalama doğrudan son test puanı 76.761 ve son olarak ortalama gecikmeli son test puanı 78.904 olarak hesaplanmıştır. Ön test, doğrudan son test ve

gecikmeli son test puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca, tekrarlanan ölçümler arasındaki farkların parametrik olmayan Friedman testi uygulanmış ve 35.100 olan anlamlı Ki-kare değeri elde edilmiştir ($p<0.05$). Bu bulgular ışığında 5. sınıfların SFBT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir, $\chi^2(2) = 35.100$, $p = 0.000$.

İkinci olarak, sonuçlar 6. sınıf öğrencilerinin ortalama ön test puanının 61.941 olduğunu göstermiştir. Bu sınıfın ortalama doğrudan son test puanı 78.470 ve son olarak ortalama gecikmeli son test puanı 78.529 olarak hesaplanmıştır. Ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanlarının tekrar artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, tekrarlanan ölçümler arasındaki farkların parametrik olmayan Friedman testi uygulanmış ve 23.194 olan anlamlı Ki-kare değeri elde edilmiştir ($p<0.05$). Bu bulgulara dayanarak 6. sınıfların SFBT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir, $\chi^2(2) = 23.194$, $p = 0.000$.

Son olarak, sonuçlar 7. sınıf öğrencilerinin ortalama ön test puanının 55.444 olduğunu göstermiştir. Bu sınıfın ortalama doğrudan son test puanı 75.944 ve son olarak ortalama gecikmeli son test puanı 72.666 olarak hesaplanmıştır. Böylece 7. sınıf öğrencilerinin de 5. ve 6. sınıf öğrencilerine benzer şekilde sesbilgisel farkındalık becerilerini belli bir ölçüde geliştirdikleri söylenebilir. Ancak 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aksine, 7. sınıf öğrencilerinin ortalama gecikmeli son test puanının ortalama doğrudan son test puanına göre bir dereceye kadar düştüğü görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, 7. sınıf öğrencilerinin uzun vadede sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyabilecekleri sonucuna varılabilir. Ek olarak, tekrarlanan ölçümler arasındaki farkların parametrik olmayan Friedman testi uygulanmış ve 28.829 olan anlamlı Ki-kare değeri elde edilmiştir ($p<0.05$). Elde edilen bulgular ışığında 7. sınıfların SFBT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir, $\chi^2(2) = 28.829$, $p = 0.000$. Son olarak, sonuçlar hakkında genel bir fikir edinmek için, demografik özellikler ve katılımcıların SFBT puanları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Demografik Özellikler ve Test Puanları

	Öğrenci yaş ortalaması	Cinsiyet	Ön test ortalama puan	Doğrudan son test ortalama puan	Gecikmeli son test ortalama puan
5. sınıf	10	10 kız 11 erkek	56.571	76.761	78.904
6. sınıf	11.5	6 kız 11 erkek	61.941	78.470	78.529
7. sınıf	12.5	10 kız 8 erkek	55.444	75.944	72.666
Ortalama/	11.3	26 kız	57.839	77.017	76.785

Toplam:

30 erkek

56 öğrenci

Tablo 4'te görüldüğü gibi bu çalışmaya 56 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, araştırmaya katılan çocukların İngilizce sesbilgisel farkındalık düzeyleri açısından ön test, doğrudan son test ve gecikmeli son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bu öğrencilerin İngilizce derslerindeki çeşitli etkinlik ve materyaller (çalışma sayfası, oyun, video, şarkı, sesli sözlük) yardımıyla sesbilgisel farkındalık becerilerini bir ölçüde kazandıkları ve sesbilgisel farkındalıklarını geliştirme fırsatı buldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, farklı türde etkinlik ve materyallerin (çalışma sayfaları, oyunlar, videolar, şarkılar, sesli sözlük) kullanılmasının, Türkiye’de İngilizce öğrenen çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmaktır. Elde edilen sonuçlara göre ön test (M 5. sınıf = 56.571, 6. sınıf = 61.941, 7. sınıf = 55.444) ve doğrudan son test (M 5. sınıf = 76.761, 6. sınıf = 78.470, 7. sınıf = 75.944) ortalama puanları karşılaştırıldığında katılımcıların doğrudan son test puanlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca, gecikmeli son test ortalama puanları (M 5. sınıf = 78.904, 6. sınıf = 78.529, 7. sınıf = 72.666), çocukların altı haftalık bir izlemden sonra sesbilgisel farkındalık becerilerini sürdürme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Son olarak, tekrarlanan ölçümler arasındaki farkların parametrik olmayan Friedman testi uygulanmış ve tüm gruplar için anlamlı Ki-kare değerleri elde edilmiştir.

Bu araştırma sonuçları ilgili literatür ile bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. İlk olarak, Moritz ve ark. (2013) anaokullarında sesbilgisel farkındalık ve müzikal ritmik becerilerin ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Başka bir deyişle, müzikal etkinliğin sesbilgisel farkındalıktaki gelişmelerle bağlantılı olup olmadığını araştırmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, Sesbilgisel Farkındalık Testinin (SFT) kafiye ayırt etme, kafiye oluşturma, cümle bölümlendirme, hece bölümlendirme, başlangıç seslerini ayırma ve seslerin çıkarılması gibi altı alt testini kullanmışlardır. Ancak bu çalışmada araştırmacılar 14 bölümden oluşan Sesbilgisel Farkındalık Becerileri Testi’ni (SFBT) kullanmışlardır. Dolayısıyla bu çalışma sesbilgisel farkındalık becerileri testi bölümleri açısından daha kapsamlı görünmektedir. Bu çalışmada, müzik etkinliklerinin (şarkı ve müzik entegrasyonu) çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmede faydalı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Moritz ve ark. (2013) yoğun müzik eğitimi alan çocukların daha az eğitim alan çocuklara göre çeşitli sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha fazla ilerleme kaydettiğini bulmuştur. Benzer şekilde Bolduc’un (2009) çalışmasında da müzik ve şarkıların çocukların çeşitli sesbilgisel birimleri tanımalarına ve bunları bilinçli olarak kullanmalarına yardımcı olduğu gösterilmiştir. Ayrıca müzik ve şarkıların çocukları doğal etkinlikler yoluyla bilgiyi keşfetmeye ve

edinmeye teşvik ettiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları müzik ve şarkıların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye etkisi açısından ilgili çalışmalarla belirli bir ölçüde benzerlik göstermektedir (Bolduc, 2009; Moritz vd., 2013).

Rule, Dockstader ve Stewart (2006) ise kinestetik ve sözel oyunlar, kinestetik ve dokunsal etkinlikler, uygulamalı nesne kutusu ve çevresel baskı etkinliklerinin çocuklara sesbilgisel farkındalığı öğretmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, çocukların sesbilgisel farkındalığını geliştirmek için öğretmenlerin farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgulara paralel olarak, mevcut çalışma da İngilizce derslerinde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli kinestetik, dokunsal ve çevresel baskı etkinliklerinin (çalışma sayfaları, oyunlar, videolar, şarkılar, sesli sözlük) katkılarını ortaya koymuştur.

Eğitsel Çıkarımlar

Elde edilen bulgular ışığında İngilizce öğretmenlerinin etkili iletişim için telaffuz öğretimine ağırlık vermeleri önerilmektedir (Reid, 2014). Bu bağlamda, öğretmenler çalışma sayfaları, oyunlar, videolar, şarkılar ve sesli sözlük aracılığıyla çocukların telaffuz ve dinleme becerilerini geliştirmek için sınıflarında sesbilgisel etkinlikler kullanabilirler. Ayrıca Şevik'in (2012b) de belirttiği gibi dinleme becerisi, dünyadaki ilköğretim müfredatlarının çoğunda bir önceliktir. Örneğin Türkiye'de 2. ve 3. sınıflarda dinlemeye, üst sınıflarda ise okuma ve yazmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2018). Öğretmenler, çocuklara dinleme becerisini etkili bir şekilde öğretmek için dinlemenin en önemli becerilerinden birinin sesbilgisel (ses) farkındalık becerileri olduğunun altını çizmelidir. Çocukların sesbilgisel farkındalık düzeylerini ve ilerlemelerini belirlemek için öğretmenler SFBT'yi sınıflarında kullanabilirler. Bu tür testler esnek yapıları nedeniyle ilkokulda çeşitli sınıflarda hem öğretme hem de değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Buna ilaveten, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmek için teknolojik ekipman ve internet kaynakları sınıf içi etkinliklere entegre edilebilir. Son olarak İngilizce öğretmenleri öğrencileri için iyi bir model olmak amacıyla atölye çalışmaları, seminerler ve projeler aracılığıyla sesbilgisel farkındalığın nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği konusunda hizmet içi eğitim alabilirler.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye bağlamında bir devlet okulundaki 5., 6. ve 7. sınıflarda eğitim gören 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu sınıflar için sadece bir öğrenci grubu ile çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışma deney ve kontrol grubu ile uygulanmamıştır. Daha sonraki araştırmalarda deney ve kontrol gruplu çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada 8. sınıf öğrencileri liseye giriş sınavı nedeniyle dahil edilmemiştir ancak ileride yapılacak çalışmalara dahil edilebilirler. Ek olarak, bu çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin dil düzeyleri MEB tarafından önceden belirlenmiştir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda öğrencileri dil sınavı puanlarına

göre sınıflandırmak ve buna göre etkinlikleri uygulamak için seviye tespit sınavlarına veya yeterlilik sınavlarına başvurulabilir. Ayrıca bu çalışmada veri toplama süreci bir devlet okulunda gerçekleştirilmiş ve bir dönem sürmüştür. Ancak ileride yapılacak çalışmalar farklı devlet okullarından ve/veya özel okullardan veri toplayabilir ve daha uzun süre devam edebilir. Son olarak, bu çalışmada nicel veri kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmacılar, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik yeni bakış açıları sunmak için görüşmeler, gözlemler ve/veya günlükler gibi çeşitli nitel veri toplama araçlarına da başvurabilirler.

Etik Kurul Belgesi: Bu araştırma ile ilgili etik kurulu belgesi, 31.07.2019 tarihli ve 26292541-44E.13712769 sayılı evrak ile Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Yazar çıkar çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazar katkısı: Bu çalışmada ilk yazar veri analizi ve raporlaştırma aşamalarında daha aktif rol almıştır. İkinci yazar ise veri toplama ve literatür taramasında daha çok aktif rol almıştır.

Kaynakça

- Akdal, D. (2018). *The investigating of effectiveness of the SESFAR intervention program aimed supporting at phonological awareness skills*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Algozzine, B., McQuiston, K., O'Shea, D., & McCollin, M. (2008). Improving phonological awareness and decoding skills of high school students from diverse backgrounds. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 67- 72.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Avery, P., & Ehrlich, S. (2013). *Teaching American English pronunciation- Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills in Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Bayraktaroğlu, S. (2008). Orthographic interference and the teaching of British pronunciation to Turkish learners. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 1-36.
- Bentin, S., & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.

- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27–44. DOI: 10.1017.S014271640300002X.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1), 37-47.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.
- Davis, G. M. (2017). Songs in the young learner classroom: A critical review of evidence. *ELT Journal*, 71(4), 445-455.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238. DOI: 10.1017.S0124716404001117.
- Dixon, L. Q. (2011). Singaporean kindergartners' phonological awareness and English writing skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 98–108.
- Durgunoğlu, A. Y., & Öney, B. A. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281–299. <https://doi.org/10.1023/A:1008093232622>.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Eryılmaz, A. & Yesilyurt, Y. E. (2020). Foreign language writing as a developmental process (foundation, expansion, development, and completion): The FEDCom model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 307-334. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.768768>.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Gökkuş, İ. (2016). *The effect of phonological awareness program on development of early literacy skills*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Educational Sciences, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Gut, U. (2009). *Introduction to English phonetics and phonology*. Frankfurt: Peter Lang.

- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning (CALL). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Haghighi, M., & Rahimy, R. (2017). The effect of L2 minimal pairs practice on Iranian intermediate EFL learners' pronunciation accuracy. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 42-48.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational Research*, 23(2), 151-163.
- Hişmanoğlu, M. (2006). Current perspectives on pronunciation learning and teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 101-110.
- Jull, D. (2013). Teaching pronunciation: An inventory of techniques. In P. Avery, & S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English Pronunciation* (pp. 207-214). Oxford: Oxford University Press.
- Kartal, G., & Terziyan, T. (2016). Development and evaluation of game-like phonological awareness software for kindergarteners. *Journal of Educational Computing Research*, 53(4), 519-539.
- Klimova, B. F. (2015). Games in the teaching of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157-1160.
- Konza, D. (2011). Phonological awareness. *Research into Practice*, 1(1), 1-6.
- Leong, L.-M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Li, Y., & Chen, S. (2016). Relative effectiveness of phonological and morphological awareness training on L2 word reading in EFL children. *System*, 60, 93-104.
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. New York: McGraw Hill.
- López, L. M. (2012). Assessing the phonological skills of bilingual children from preschool

- through kindergarten: Developmental progression and cross-language transfer. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(4), 371-391. DOI: 10.1080/02568543.2012.711800.
- López, L. M., & Greenfield, D. B. (2004). The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic head start children. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 1-18. DOI: 10.1080/15235882.2004.10162609.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahripah, S. (2013). EFL learners' attitudes towards the improvement of their English speaking performance. *LITERA*, 12(2), 287-299.
- Martinelli, V., & Brincat, B. (2020). The similarity of phonological skills underpinning reading ability in shallow and deep orthographies: A bilingual perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2020.1854167.
- MoNE. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Moritz, C., Papadelis, G., Thomson, J., Wolf, M., & Yampolsky, S. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing*, 26(5), 739-769.
- Morrow, A., Goldstein, B. A., Gilhool, A., & Paradis, J. (2014). Phonological skills in English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, 26-39.
- Ng, S.-W. C. (2006). *The effects of direct instruction in phonological skills on L2 reading performance of Chinese learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Education, University of London, London, U.K.
- Özdemir, F. (2008). *The development of reading in early bilingualism: Evidence from Turkish-child L2 learners of English*. Unpublished MA thesis, Boğaziçi University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98.
- Reid, E. (2014). Internet pronunciation activities as an attractive way of teaching pronunciation. *ETEFLL Proceedings from the International Scientific Conference* (pp. 47-51). UKF Nitra: Nitra: UKF Nitra.

- Rule, A. C., Dockstader, C. J., & Stewart, R. A. (2006). Hands-on and kinesthetic activities for teaching phonological awareness. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 195-201.
- Saiegh-Haddad, E. (2019). What is phonological awareness in L2? *Journal of Neurolinguistics*, 50, 17–27.
- Soğancı, S. (2017). *Investigation on the relationship between phonological awareness skills and word reading skills: A longitudinal study*. Unpublished master thesis, Institute of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, Turkey.
- Souto-Manning, M. (2012). Teacher as researcher: Teacher action research in teacher education. *Childhood Education*, 88(1), 54-56.
- Sözen, E. (2019). *Contribution of L2 morphological awareness and L2 phonological awareness to L2 listening comprehension of Turkish EFL learners*. Unpublished MA thesis, Institute of Educational Sciences, Anadolu University, Eskişehir, Turkey.
- Sürgen, D. (2019). *Examination of phonological awareness, rapid naming, and working memory skills in students with and without specific learning disabilities*. Unpublished master thesis, Cerrahpasa Institute of Graduate Studies, İstanbul University, İstanbul, Turkey.
- Swanson, H. L., Trainin, G., Necochea, D. M., & Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading. A meta-analysis of the correlational evidence. *Review of Educational Research*, 73(4), 407–440.
- Şevik, M. (2012b). First step to effective listening: “Listen and show” songs. *International Journal of English and Education*, 1(1), 9-19.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Wasik, B. A. (2001). Phonemic awareness and young children. *Childhood Education*, 77(3), 128-133.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.
- Yopp, H. K. (1995). A test for assessing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 49(1), 20-29.
- Yuan, R., & Burns, A. (2016). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 1-21.

Zgonc, Y. (2000). *Sounds in action: Phonological awareness activities & assessment*. Peterborough: Crystal Springs Books.

Zgonc, Y. (2010). *Interventions for all: Phonological awareness*. Portsmouth, NH: Stenhouse Publishers, a division of SDE, Inc.

Zhang, H., & Roberts, L. (2019). The role of phonological awareness and phonetic radical awareness in acquiring Chinese literacy skills in learners of Chinese as a second language. *System, 81*, 163-178.