

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**SESBİLGİSEL ÇÖZÜMLEME BECERİLERİ İLE OKUMA AKICILIĞI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN GELİŞİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEBRAİL TURNA

Ankara, Ağustos, 2017



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

**SESBİLGİSEL ÇÖZÜMLEME BECERİLERİ İLE OKUMA AKICILIĞI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN GELİŞİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEBRAİL TURNA

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Ankara, Ağustos, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Cebraill TURNA'ın hazırladığı "Sesbilgisel öz¼mlleme Becerileri İle Okuma Akıcılığı Arasındaki İlişkinin Gelişimsel Bakış Açısıyla İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan G¼LDENOĐLU



¼ye: Prof. Dr. Tevhide KARGIN



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE



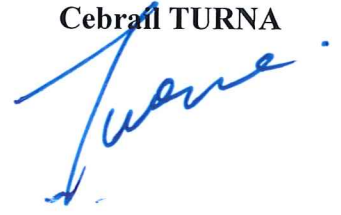
ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Cebrail TURNA

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın yapılmasında birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Yalnızca tez danışmanlığımı yürütmekle kalmayıp mesleki yaşantıma çok önemli katkılar sağlayan, sabırla tüm sorularımı yanıtlayıp bugüne kadar hiçbir yardım isteğimi reddetmemiş olan değerli hocam, Yrd.Doç.Dr. İ. Birkan Güldenoğlu'na teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında her türlü desteği sağlayan kıymetli eşim Ezgihan TURNA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama sürecindeki katkılarından dolayı, uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere, bu okullarda öğrenim gören öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın başından beri manevi destekleri ile yanımda olan değerli abim Arş.Gör.Ahmet Kaysılı'ya ve arkadaşım Duygu Demirez DUMAN'a çok teşekkür ederim.

Tüm yaşantımda olduğu gibi, yüksek lisans eğitimim boyunca da maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim annem, babam ve kardeşime bana göstermiş oldukları yardım ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Cebrail TURNA

Ağustos, 2017

ÖZET

SESBİLGİSEL ÇÖZÜMLEME BECERİLERİ İLE OKUMA AKICILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN GELİŞİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ

Turna, Cebrail

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Ağustos 2017, ix + 53 Sayfa

Bu araştırmanın temel amacı sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesidir. Araştırmaya Ankara ilinde 1., 4., ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 300 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri “Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı” ile, okuma akıcılıkları ise farklı sınıf düzeylerinden okuma metinleri ile değerlendirilmiştir. Tüm değerlendirmeler öğrencilerin kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, Mann-Whitney U testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Bulgular sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı alt becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, çalışmaya katılan öğrencilerin okuma performansları ve okuma sırasında kullandıkları çözümleme stratejileri temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Sözcük Okuma, Sesbilgisel Çözümleme, Okuma Akıcılığı.

ABSTRACT**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PHONOLOGICAL
DECODING SKILLS AND READING FLUENCY WITH A
DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE**

TURNA, Cebrail

Master thesis, Special Education Major

Thesis Advisor: İsa Birkan GÜLDENOĞLU, Assistant Professor

August, 2017, ix + 53 Pages

The main purpose of this research is to examine the relationship between phonological decoding skills and reading fluency with a developmental perspective. A total of 300 students from the first, fourth, and eighth grades participated in the study. The phonological decoding skills were evaluated with the "Phonological Decoding and Evaluation Tool" and the reading fluency was evaluated with reading texts at different grade levels. All assessments were carried out individually in an environment determined within the students' own schools. Data obtained from the study were analyzed by calculating the Mann-Whitney U test and the Pearson Correlation Coefficient. Findings show that there is a significant relationship between phonological decoding skills and reading fluency subscales. Results were discussed on the basis of the reading performance of students participating in the study and the word decoding strategies they used during reading.

Key Words: Reading , Word Reading, Phonological Decoding, Reading Fluency.

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
ETİK BİLDİRİM	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. İlgili çalışmalar	8
1.2. Problem.....	12
1.3. Amaç.....	13
1.4. Önem	13
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Sayıtlar	14
BÖLÜM II	16
2. YÖNTEM	16
2.1. Araştırma Modeli.....	16
2.2. Çalışma Grubu	16
2.3. Veri Toplama Araçları.....	17
2.4. Verilerin Toplanması.....	20
2.5. Pilot uygulama.....	20
2.6. Asıl uygulama.....	21
2.7. Verilerin Analizi	22
BÖLÜM III	23
3. BULGULAR	23

BÖLÜM IV	28
4. TARTIŞMA	28
4.1. Öneriler.....	34
4.1.1. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	35
4.1.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	35
KAYNAKÇA	36
EKLER	47
EK 1: Okuma Metni 1	48
EK 2: Okuma Metni 2	49
EK 3: Okuma Metni 3	50
EK 4: Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı	51
EK 5: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi	52
ÖZGEÇMİŞ	53

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	16
Çizelge 2. Anlamsız Sözcük Okuma Becerisi Değerlendirme İşlemlerinde Yer Alan Maddelerin Hece Sayısına Göre Dağılımı	18
Çizelge 3. Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Göre Oluşturulan Öğrenci Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	23
Çizelge 4. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performanslarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	24
Çizelge 5. Sesbilgisel Çözümleme (SBC) ile Okuma Akıcılığı Arasındaki Korelasyonlar.....	26

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Tekyönlü Okuma Kuramı	5
Şekil 2. Çift Yönlü Okuma Kuramı	6

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İlkokulun en temel amaçlarından biri okuma-yazma öğretimidir. Bireyin hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan okuma becerisi, akademik hayattaki tüm dersleri etkilemektedir. Bu nedenle bireyin akademik açıdan başarısız olmasının altında yatan önemli nedenlerden birinin de okuma becerisinde yaşadığı problemler olduğu belirtilmektedir (Justice, Invernizzi, Geller, Sullivan ve Welsch, 2005; Ünal, 2001).

Okumaya ilişkin farklı tanımlar yapılmış olmasına rağmen alanyazında en yaygın kabul gören tanımı ile okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Gough ve Tunmer, 1986). Bir başka tanımda ise okuma, sadece yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, bununla beraber bu sembollerin anlamlarının da bilinmesi olarak tanımlanmıştır (Ross, 1976). Akyol (2003) okumayı; önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak görmektedir. Güldenöğlü, Kargın ve Miller (2015) ise okumanın operasyonel süreçlerini temel alarak okumayı tüm alt boyutları içerecek şekilde;

“okuyucuların yazılı metinlerde yer alan sözcükleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen sözcükleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç” olarak tanımlamışlardır.

Bir diğer tanımda Güler (2002), okumayı öğrencilerin çevrelerindeki yazıları görmesi, algılaması, birtakım zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlama etkinliği olarak belirtmiştir. Yapılan tüm tanımlar incelendiğinde, okumanın temelde çözümlenme ve anlama şeklinde iki basamaktan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Temel olarak çözümlenme ve anlama basamaklarından oluşan okumanın tam olarak gerçekleşebilmesi için okuyucuların öncelikle sözcükleri doğru çözümlenmeleri

sonrasında da çözümledikleri sözcükleri uygun şekilde anlamlandırarak cümle ve paragraf düzeylerinde verilmek istenen mesajları doğru bir şekilde algılamaları önemlidir. Bu nedenle sözcük çözümlene becerisi, okumanın akıcı hale gelebilmesi ve anlamlandırılabilmesi için önemli bir ön koşul olarak görev yapmaktadır (Makhoul, 2016; Steensel, Oostdam, Gelderen ve Schooten, 2016). Bu özelliğinden dolayı çoğunlukla zayıf okuyucu olarak belirtilen okuyucuların okumada yaşadıkları sorunların incelenmesi sırasında öncelikle onların sahip oldukları sözcük çözümlene becerileri değerlendirilmektedir.

Okumanın gerçekleşmesi için gerekli olan ilk basamak olarak düşünülen sözcük çözümlene, yazıbirimlerin, çözümlene kurallarına ve kişinin alfabe bilgisine uygun olarak, ses birimlerindeki karşılıklarına dönüştürülme süreci olarak tanımlanmaktadır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015). Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi ise kişinin sahip olduğu sesbilgisel bilgi ve becerilerin düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Cardoso-Martin, Mesquiata ve Ehri, 2011). Sözcük çözümlene süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalarda, sesbilgisel bilgi ve becerilerin, başarılı bir çözümlene performansı için en güçlü yordayıcılardan biri olduğu sıkça vurgulanmaktadır. (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid 2015; Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Joseph ve McCachran, 2003; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Makhoul, 2016; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Ayrıca bu beceride yaşanan sınırlılıklar, ilkokulun ilk yıllarından başlayarak yetişkinliğe kadar zayıf okuyucuların belirlenmesinde kullanılan önemli göstergelerden biridir (Nelson, 2005; Reid, 2009; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Vellutino ve ark, 2004). Bu açıdan bakıldığında, erken dönemde yapılacak sesbilgisel bilgi ve becerileri destekleyici çalışmaların ileride oluşabilecek okuma problemlerinin giderilmesinde etkili olduğu söylenmelidir (Abbott ve Berninger, 1999; Goodman, Libenson ve Wade-Woolley, 2010; Torgesen ve Hudson, 2006).

Sesbilgisel bilgi ve beceriler genel olarak erken dönemde sesbilgisel farkındalık, formal okuma eğitimlerinin başlamasıyla sesbilgisel çözümlene olarak iki grupta ele alınmaktadır. İlk grupta yer alan sesbilgisel farkındalık, en genel tanımıyla, bir sözcüğü oluşturan seslerin farkında olunmasıdır (Goswami ve Bryant, 1990). İleriki yıllarda çocukların harf-ses arasındaki ilişkiyi daha rahat kavrayabilmesi için önemli beceriler

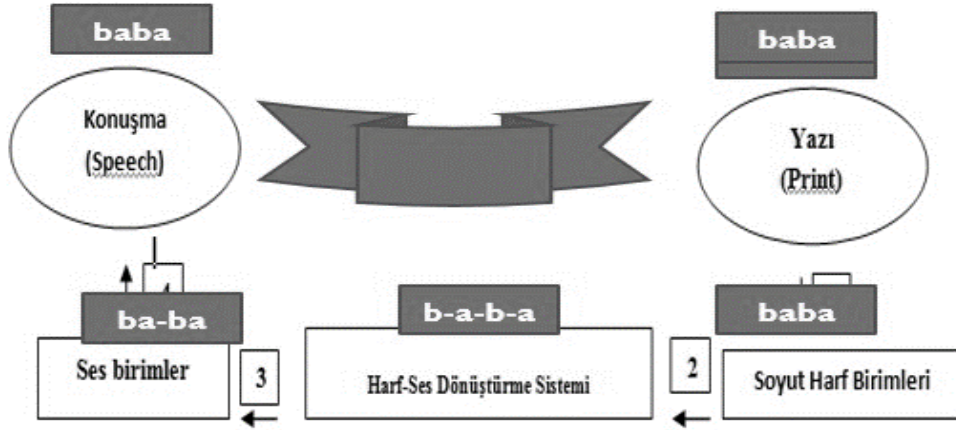
arasında görülen sözcükleri oluşturan seslerin tanınması, ayırt edilmesi, manipüle edilmesi ve ortak seslerden oluşmuş sözcüklerin fark edilmesi gibi görevleri kapsayan sesbilgisel farkındalık, dildeki sesler üzerinde düşünme, ayırt etme, farkında olma gibi bir takım zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Erdoğan, 2011; McBride-Chang, 1995; Torgesen ve Wagner, 1998). Yapılan çalışmalar sesbilgisel farkındalık becerisinin ileriki okuma başarısı için önemli bir yordayıcı olduğunu ve bu becerinin daha formal okuma öğretimi öncesinde geliştiğini ve okuma kazanım sürecinde de gelişmeye devam ederek okuma becerisine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003; Segers ve Verhoeven, 2005; Süel, 2011). Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin eğitim almış çocukların herhangi bir eğitim almayan çocuklara göre ileriki dönemlerde okuma becerilerinde daha başarılı oldukları alanyazında farklı çalışmalarda sıkça vurgulanan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Beauchet, Blamey ve Walpole, 2010; Oudeans, 2003). İçerik ve uygulama açısından bakıldığında, sesbilgisel farkındalığın okul öncesi dönemde ele alındığı görülürken birinci sınıfla birlikte bu becerinin artık sesbilgisel çözümleme olarak dönüştürüldüğü ve çoğunlukla harf/hece-ses dönüşümleri temelinde ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, sesbilgisel farkındalık ileriki sesbilgisel çözümleme için ön bir basamak olarak algılanmaktadır.

Birinci sınıftaki formal okuma eğitimleri ile başlayan sesbilgisel çözümleme becerisi ise yazılı metinlerde yer alan yazı birimlerin sesbirimlere (grapheme to phoneme conversion) dönüştürülme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Bowey, 1996; Kirby ve ark., 2008). Tanımından da anlaşılabilir gibi, sesbilgisel çözümleme becerisi, temelde harf/hece-ses dönüşümlerine dayanan ve okuyucuların yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri, sahip oldukları sesbilgisel yapılarına göre doğru bir biçimde sesletebilmesi anlamına gelen bir beceri alanı olarak ifade edilmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, yeterli sesbilgisel çözümleme becerisinin, Türkçe gibi saydam ortografiye sahip olan bir dilde yapılan sözcük çözümleme sürecine önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiştir (Babayiğit ve Stainthorp, 2007; Caravolas, Volin ve Hulme, 2005; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Goldman, 1984). Her harfin yalnızca tek bir sese karşılık gelmesinden dolayı Türkçe yapılan okumalarda okuyucuların yeterli sesbilgisel dönüştürme (harf/hece-ses dönüşümü) becerisine sahip olmaları ile yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri daha hızlı ve kolay çözümleyebilecekleri bunun sonucunda da

okuma sırasında anlamaya daha çok vakit ayırabilecekleri belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002; Raman, Baluch ve Besner, 2004; Raman ve Weekes, 2005; Raman, 2006). Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar anlama üzerinde doğrudan bir etkisi yokmuş gibi görünse de, anlamamanın temel bileşenlerinden biri olan sözcük çözümleme ile doğrudan ilişkili olması sesbilgisel çözümlemenin anlama üzerinde de olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında okuma kazanım süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı iki temel sözcük okuma kuramı incelendiğinde, sesbilgisel çözümlemenin her iki kuramda da yer aldığı ve bu iki kuram arasındaki ortak nokta olarak belirtildiği görülmektedir (Coltheart ve ark., 2001; Frost, 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Kuramlara bakıldığında, bunlardan ilkinin sesbilgisel çözümlemenin merkezde ve aktif olduğu tek yönlü/ sesbilgisel sözcük okuma kuramı olduğu (Frost, 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003), diğerinin ise sesbilgisel çözümlemenin alternatif bir yol olarak sunulduğu çift yönlü sözcük okuma kuramı olduğu görülmektedir (Coltheart ve ark., 2001).

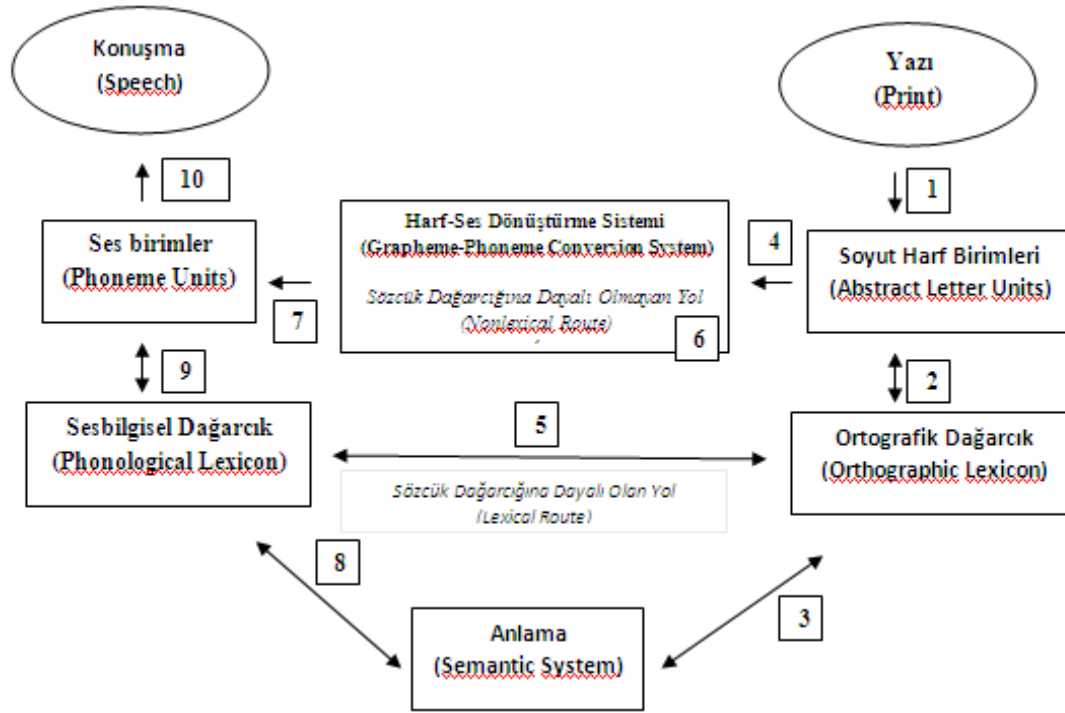
Sesbilgisel/tek yönlü sözcük okuma kuramı incelendiğinde, bu kurama göre sözcük okuma süreci sesbilgisel çözümlenmeler yoluyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte okuyucular sözcükleri oluşturan sesbilgisel yapıları çözümlenip ardından da çözümledikleri yapıları uygun şekilde birleştirerek sözcükleri çözümlerler (Şekil 1) (Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Bu durumundan dolayı bu kurama göre okuyucuların sahip olduğu sesbilgisel bilgi ve beceriler, onların okuma performanslarının merkezinde yer almaktadır. Ayrıca erken dönemde kazanılan sesbilgisel bilgi ve beceriler ile sonraki dönemlerdeki akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğu yine birçok çalışmada vurgulanmıştır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015; Frost, 1998; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Makhoul, 2016; Ehri, 2002; Samuels ve Farstrup, 2006). Alanyazında herhangi bir zihinsel engele sahip olmasalar da sesbilgisel bilgi ve becerilerde güçlük yaşayan okuyucuların çoğunlukla zayıf okuyucular olarak belirtildiği ve bu okuyucuların genellikle sözcük çözümleme sürecinde harf/hece-ses ilişkisini kurmada sınırlılıklar yaşadıkları, bunun sonucunda da okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde yeterli performans gösteremedikleri belirtilmektedir (Baydık, 2002; Baydık ve Bahap-Kudret, 2012; Furnes ve Samuelsson, 2010; Orsolini ve Fanari, Cerracchio ve Famiglietti, 2009; Roth, Toria, Worthington ve Handly, 2006).

Şekil 1. Tekyönlü Okuma Kuramı



Sözcük okuma sürecinin ayrıntılı olarak ele alındığı bir diğer sesli okuma kuramı ise çift yönlü sözcük okuma kuramıdır (Coltheart ve ark. 2001). Bu kuramda okuyucular sözcük çözümleme sırasında sözcük dağarcığına dayalı olan ve sözcük dağarcığına dayalı olmayan (sesbilgisel) yol olmak üzere iki yolu kullanmaktadırlar (Şekil 2). Öncelikle sözcük dağarcığına dayalı olmayan yola bakıldığında, bu yolun kullanılması sırasında okuyucuların sözcükleri oluşturan yazı birimlerini tıpkı sesbilgisel okuma kuramında olduğu gibi sesbirimlere dönüştürdükleri ve çözümlemeyi bu şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Sözcük dağarcığına dayalı olan ikinci yolda ise okuyucular yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri ortografik olarak /zihinsel resimleme yoluyla çözümlerler. Bu yolu kullanan okuyucuların karşılaştıkları sözcükleri çözümlerken herhangi bir harf-ses dönüşümü yapmadığı ve gördükleri sözcüklerin yazılışlarına uygun olacak şekilde belleklerdeki karşılıklarını geri çağırarak sözcükleri çözümledikleri belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu yolun aktif olarak kullanılabilmesi için okuyucuların ya deneyimli okuyucu ya da yazılı metinde karşılaştıkları sözcüklere ilişkin daha önceden yeterli girdilere sahip olmaları gerekmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). Çift yönlü okuma kuramına göre bu yolların biri diğerinden daha üstün veya daha doğru değildir. Okuyucuların okuma sırasında karşılaştıkları sözcüklerin tanıdıklık durumlarına göre her iki yolu da aktif olarak kullanabilmesi ile çözümlemede daha başarılı olacakları, bu durumun da onların okuma akıcılıklarını ve okuduğunu anlama performanslarını arttıracığı alanyazındaki birçok çalışmada vurgulanmıştır (Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004).

Şekil 2. Çift Yönlü Okuma Kuramı



Sonuç olarak her iki sözcük okuma kuramında belirtilen bilgiler birlikte ele alındığında, okuyucuların sözcük çözümlemede başarılı olabilmeleri için belirli bir düzeyde sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği açıktır. Özellikle yeni okumayı öğrenen veya daha sınırlı okuma deneyimine sahip olan okuyucular düşünüldüğünde, sesbilgisel bilgi ve becerilerin sözcük çözümleme hızı ve doğruluğu bir başka deyişle çözümleme akıcılığı üzerindeki rolünün çok daha belirgin olacağı söylenebilir.

Sözcük çözümlemede akıcılık ise, yazılı metinde karşılaşılan sözcüklerin uygun hız ve doğrulukta çözülme işlemidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi akıcılığın en önemli göstergeleri sözcük çözümleme hızı ve doğruluğudur (Bashir ve Hook, 2009; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Klaua ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Yıldız, 2013). Sözcük çözümleme akıcılığı, çözümleme becerisi ile okuduğunu anlama arasında bir köprü görevi taşımaktadır (Silverman, Speece, Haring ve Ritchey, 2013; Pikulski ve Chard, 2005). Bu yönüyle bakıldığında, okumanın ilk hedefinin doğru çözümleme, ikincisinin ise yapılan çözümlemenin uygun hızda olması olduğu söylenebilir. Alanyazında konuya ilişkin yapılmış bir çok çalışmada sözcük çözümleme akıcılığı ile

okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar olduğu vurgulanmıştır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Biancarosa ve Cummings, 2015; Calet, Defior ve Palma, 2015; Ouellete ve Beers, 2010; Yıldırım, 2013; Yıldız , 2013). Sözcük çözümleme akıcılığındaki hiyerarşik sıraya bakıldığında, okuyucuların önce doğruluk ardından da çözümleme hızında belirli yetkinliğe ulaşmaları gerektiği görülebilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Sözcük çözümlemedeki doğruluk; yazılı metinde yer alan sözcüklerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi/seslendirilmesidir. Bu beceri okuma yapılan dile özgü alfabetik ilkeleri (harf ses dönüşümlerini) anlamayı, hece birleşimlerini fark etmeyi ve geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmayı gerektirmektedir (Başaran, 2013). Alanyazında sözcük çözümleme doğruluğu için çoğunlukla yazılı metinde yer alan sözcüklerin %90-95'inin doğru okunması ölçütünün temel alındığı görülmektedir (Brassell ve Rasinski, 2008; Lo, Cooke ve Starling, 2011; Piper, 2010; Rasinski, 2003; Vaughn ve Linan-Thompson, 2004).

Sözcük çözümleme akıcılığının bir diğer göstergesi ise okuyucuların sahip oldukları sözcük çözümleme hızlarıdır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Sözcük çözümleme hızı, okuyucuların okuma sırasında duraksamadan, takılmadan, çabuk ve doğru bir şekilde sözcükleri çözümlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çözümleme hızı, okumanın hem okuyan hem de dinleyen tarafından daha akıcı ve anlaşılır olabilmesi için önemli bir noktadır. Alanyazında sözcük çözümleme hızının ölçümü için genellikle okuyucuların bir dakikada çözümlediği doğru sözcük sayısının temel alındığı görülmektedir (Caldwell, 2008; Hasbrouck ve Tindal, 2006; Massey, 2008; Piper, 2010; Rasinski, 2004; Reutzel, 2006; Yeo, 2008). Aynı doğrulukta olduğu gibi çözümleme hızında da okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerde yetkin/deneyimli duruma gelmeleri önemlidir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, sesbilgisel çözümleme becerilerinin öncelikle okuma kazanımının ilk hedefi olan sözcük çözümleme sonrasında da okuduğunu anlama için oldukça önemli ve gerekli bir beceri alanı olduğu açıktır. Türkiye’de son dönemde okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akoğlu ve Turan, 2012; Erdoğan , 2011, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Süel, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011; Turan ve Gül, 2008), özellikle sesbilgisel bilgi ve becerilerin okuma kazanımındaki yeri ve öneminin belirlenmesine yönelik ilginin arttığı

ve bu konunun okuma alanında çalışan araştırmacılar için öncelikli araştırma konularından biri olduğu görölmektedir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalarda çoğunlukla sesbilgisel bilgi ve becerilerin ses temelli okuma öğretimi ile sunulan ilk okuma kazanımı üzerindeki etkisinin incelendiği (Erdoğan, 2011; Güldenoğlu, Kargin ve Ergöl, 2016; Karakelle, 1994; Süel, 2011; Turan ve Akoğlu, 2011; Yücel, 2009) fakat gelişimsel bir bakış açısıyla farklı eğitim kademelerindeki okuma akıcılığı üzerindeki etkilerinin somut verilerle ortaya konmadığı görölmektedir. Halbuki okuma akıcılığının merkezinde yer alan böylesi önemli bir becerinin farklı eğitim düzeylerindeki okuma akıcılığı performanslarına katkı sağlayıp sağlamadığının araştırılması, farklı eğitim düzeylerinden gelen zayıf okuyucuların okuma akıcılığında ne tür müdahalelere gereksinim duyduklarının belirlenebilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada farklı eğitim düzeylerinden (birinci, dördüncü ve sekizinci sınıf) gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine odaklanılmıştır. Bir sonraki bölümde bu konuya ilişkin alanyazından araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.1. İlgili alışmalar

Bu bölümde sesbilgisel çözümleme becerilerinin okuma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalardan örnekler kısaca özetlenmiştir.

İlk alışma, Makhoul (2017) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise okuma gelişiminde sesbilgisel çözümlemenin rolü incelenmiştir. Çalışmaya birinci sınıfta eğitim alan 181 normal gelişim gösteren ve 25 risk grubunda yer alan toplam 206 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere toplam 30 oturumdan oluşan sesbilgisel çözümleme eğitimi verilmiş ve eğitimler sonrasında öğrencilerde gözlenen okuma performans değişimleri karşılaştırılmal olarak incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, verilen eğitimler sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin de sesbilgisel çözümleme becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu görölmüş ve yapılan analizlerde öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid (2015)'in Arapça konuşan çocukların sesbilgisel bilgi ve becerilerinin sözcük okuma becerileri ile olan ilişkisini incelediğini çalışmadır. Çalışmaya 40 tanesi birinci sınıf, diğerleri ise ikinci sınıf olan toplam 80 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilere sesbilgisel farkındalık testi ile anlamlı ve anlamsız

sözcük okuma testleri uygulanmış ve öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, her iki sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin sesbilgisel farkındalık testinden elde ettikleri puanları ile sözcük okuma puanları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonların olduğu görülmüştür.

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesine devam eden öğrencilerin erken dönemde kazandıkları sesbilgisel farkındalık becerilerinin onların birinci sınıftaki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelendiği görülmüştür. Çalışmaya toplam 85 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilere okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık alt testi birinci sınıfta ise okuma ve okuduğunu anlama değerlendirme aracı bireysel olarak uygulanmış ve öğrencilerin yapılan ölçümlerden elde ettikleri puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, her ne kadar başarılı bir okuma ve okuduğunu anlama performansı için tek başına yeterli bir gösterge olmasa da sesbilgisel bilgi ve becerilerin öğrencilerin ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada iyi ve zayıf okuyucuların sözcük çözümlene ve okuduğunu anlama performansları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya ilkökul 2.sınıfa devam eden toplam 49 öğrenci katılmıştır. Çalışmada iyi ve zayıf okuyucu gruplarının belirlenmesi sırasında %99 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olma ölçütü temel alınmıştır. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin 26'sı iyi okuyucu, 23'ü ise zayıf okuyucu olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin sözcük çözümlene performanslarını değerlendirmek için anlamlı ve anlamsız sözcük okuma işlemleri, okuduğunu anlama performanslarının değerlendirilmesi sırasında ise bir cümle anlama işlemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, iyi ve zayıf okuyucular arasında görülen okuduğunu anlama performans farklarının onların sahip olduğu sözcük çözümlene performansları ile doğru orantılı olarak değiştiği görülmüştür. Ayrıca analizlerde okuyucuların sözcük çözümlene ile okuduğunu anlama performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu da görülebilmektedir.

Akoğlu ve Turan (2012) tarafından yapılan bir başka araştırmada öğrencilere sunulan sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme eğitimlerinin onların okuma performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden ve okuma gúçlüđü problemi olan 9-12 yař arasındaki toplam 12 (5 kız, 7 erkek) çocuk ile yürütölmüştür. Öntest-sontest kontrol gruplu desenlenen çalışmada, uygulama grubunda yer alan öğrencilere toplam sekiz aşamadan ve on dört oturumdan oluşan sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirme eğitimi bireysel olarak verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öntest ölçümleri sırasında iki grup arasında anlamlı bir okuma performans farklılığı yokken, sontest sırasında yapılan ölçümlerde sonuçların uygulama grubundakilerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gösterdiği görölmüştür.

Erdoğan (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya toplam 126 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın başlangıcında öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerileri değerlendirilmiş, ardından birinci dönemin ortasında, birinci dönemin sonunda ve ikinci dönemin ortasında okuma ve okuduğunu anlama becerileri tekrar değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin birinci sınıfa başladıklarında sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerinin sadece birinci dönemin ortasında yapılan okuma değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerilerinin, onların ileriki okuduğunu anlama becerisini yordamadığı görölmüştür.

Süel (2011) ilkokul birinci sınıfa devam etmekte olan üstün zekalı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 31 üstün zekalı ve 48 normal zekaya sahip toplam 79 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ‘Fonolojik Farkındalık Testi’ (Karakelle, 1998) ile okuma performansları ise Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitabından alınan bir metin ile değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, bulguların öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel farkındalık beceri düzeyleri ile okuma performansları arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğunu gösterdiği görölmüştür.

Schiff ve Lotem (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada sesbilgisel farkındalığın yüksek ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların sözcük okuma gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu alt sosyoekonomik düzeyden 104, üst sosyoekonomik düzeyden de 95 İsraili çocuk oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 63 tanesi 2.sınıf, 67 tanesi 4.sınıf ve 69 tanesi de 6.sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma içerisinde öğrencilere sesbilgisel farkındalık testi ile bir sözcük okuma işlemi uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça sesbilgisel farkındalık becerilerinde de artış görülmüştür. Ayrıca sesbilgisel farkındalık becerileri ile 4. ve 6. sınıftaki okuma hızı arasında anlamlı bir ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Yücel (2009) deneysel desende yapmış olduğu çalışmasında sesbilgisel farkındalık becerisi eğitiminin normal gelişim gösteren ancak okuma problemi olan öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini ilkökul 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 7 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 17 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tesadüfi örnekleme yolu ile kontrol (9 çocuk) ve uygulama (8 çocuk) grubu olarak iki grubu ayrılmıştır. Çalışmanın ön test ve son test aşamalarında ‘Ankara Artikülasyon Testi’ ve ‘Sesbilgisel Farkındalık Değerlendirme Aracı’ kullanılmıştır. Araştırmanın ön test aşamasından sonra uygulama grubuna her biri 45’er dakikadan oluşan 20 oturum sesbilgisel farkındalık becerisi eğitimi verilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, sesbilgisel farkındalık eğitiminin öğrencilerin tüm sesbilgisel farkındalık becerilerini olumlu yönde etkilediği, ayrıca uygulama sonunda öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma performansları arasında yüksek korelasyon olduğu görülmüştür.

Joseph ve McCahran (2003) yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğrencilerinin sesbilgisel bilgi becerileri ile okuma performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya ikinci ve üçüncü sınıfa devam etmekte olan toplam 62 öğrenci katılmıştır. Çocukların sesbilgisel bilgi ve becerileri ‘Fonolojik Süreçleri Anlama Testi (The Comprehensive Test of Phonological Processing)’ ile okuma performansları ise ‘Woodcock-Johnson Akademik Başarı Testi (Woodcock-Johnson Test of Academic Achievement-III) ile değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, sonuçların öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerileri ile okuma performansları arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak yukarıda sunulan araştırmalardan elde edilen bulgular birlikte dūřünüldüğünde, sesbilgisel çözümlene becerilerinin okuyucuların genelde okuma özelde ise sözcük çözümlene becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görölmektedir. Yukarıda sunulan çalışmaların içerikleri incelediğinde, çalışmalarda çoğunlukla sesbilgisel çözümlenin ilk okuma kazanımı sırasındaki sözcük çözümlene becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği fakat konunun gelişimsel bir bakış açısıyla farklı eğitim kademelerindeki okuma akıcılığı üzerindeki etkilerini de içerecek biçimde ele alınmadığı görölmektedir.

1.2. Problem

Türkiye’de son dönemde okuma alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde (Akođlu ve Turan, 2012; Erdoğan , 2011, 2012; Güldenođlu, Kargin ve Ergül, 2016; Süel, 2011; Turan ve Gül, 2008; Turan ve Akođlu, 2011) araştırmalarda başarılı bir okuma performansı için özellikle sesbilgisel bilgi ve becerilerin yeterli biçimde kazandırılmasına yönelik bulguların varlığı, bu konunun okuma alanında çalışan araştırmacılar için öncelikli araştırma konularından biri haline gelmesini sağlamıştır. Diđer taraftan konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, sesbilgisel bilgi ve becerilerin çoğunlukla ses temelli okuma öğretilimi ile sunulan ilk okuma kazanımı üzerindeki etkisinin incelendiği (Erdoğan, 2011; Güldenođlu, Kargin ve Ergül, 2016; Karakelle, 1994; Süel, 2011; Turan ve Akođlu, 2011; Yücel, 2009), fakat bu becerinin farklı eğitim kademelerindeki okuma performansları üzerindeki etkisinin somut verilerle ortaya konamadığı görölmüştür. Bu durum nedeniyle uygulamada sesbilgisel bilgi ve becerilerin sadece ilk okuma kazanımı sırasında kullanılan bir beceri olduğuna ilişkin yaygın bir anlayışın hakim olduğu dūřünülmektedir. Halbuki uluslararası alanyazında bu becerinin ilk okuma kazanımında etkili olduğu kadar akıcı okuma becerileri üzerinde de etkili olduğu hatta bu iki beceri arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı birçok çalışma ile vurgulanmıştır (Abou-Elsaad, Ali ve El-Hamid, 2015; Makhoul,2016; Ehri, 2002; Samuels ve Farstrup, 2006; Frost, 1998; Kjeldsen, ve ark., 2014). Bu açıdan bakıldığında akıcı okumanın merkezinde yer alan böylesi önemli bir becerinin farklı eğitim düzeylerindeki okuma akıcılığı performanslarına katkı sağlayıp sağlamadığının araştırılması, farklı eğitim düzeylerinden gelen zayıf okuyucuların okuma akıcılığında ne tür müdahalelere gereksinim duyduklarının belirlenebilmesi açısından önemli görölmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın problemini farklı eğitim düzeylerinden

(birinci, dördüncü ve sekizinci sınıf) gelen okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

1.3.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bir bakış açısıyla incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna ve bu soruya yönelik olarak oluşturulan araştırma hipotezlerine yanıt aranmıştır.

Araştırma sorusu; Sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Hipotez 1: Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performansları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleriyle doğrusal olarak artış gösterecektir.

Hipotez 2: Çalışmaya dahil edilen öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerilerine göre iki gruba ayrıldığında, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenciler zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklardır.

Hipotez 3: Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olacaktır.

Hipotez 4: Bir önceki hipotezde elde edilmesi beklenen anlamlı ilişkilerin düzeyi öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha düşük olacaktır.

1.4.Önem

Sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkiyi gelişimsel bir bakış açısıyla incelemeyi hedefleyen bu çalışmada, farklı sınıf düzeylerinden iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerilerine sahip olan öğrencilerin okuma hızı ve doğrulukları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulguların hem kuramsal hem de uygulama açısından okuma güçlüğü alanyazınına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Öncelikle konuya kuramsal açıdan bakıldığında, ulusal alanyazında her ne kadar sesbilgisel çözümleme ve okuma akıcılığı konularına ilişkin yapılmış farklı

çalışmalar olsa da (Akoğlu ve Turan, 2012; Başaran, 2013; Baştuğ, 2012; Erdoğan, 2011, 2012; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Yıldız, 2013) çalışmaların hiçbirinde gelişimsel bir bakış açısıyla farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, hem bu konuya ilişkin yapılan çalışmaların sayısının ve çeşitliliğinin artırılması hem de konunun gelişimsel bir bakış açısıyla tüm değişkenler açısından ele alınması bakımından yapılan çalışmanın alanyazında bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın alanyazında bu konuda çalışmak isteyen araştırmacı ve uygulamacılara da önemli katkıları olacaktır. Yapılan çalışmanın ileride bu konuda çalışmak isteyen araştırmacı ve uygulamacıların okumada çözümleme ve akıcılık konularında kuramsal temelde yeni bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İkinci olarak bu çalışmanın okuma güçlüğü konusunda çalışan uygulamacılara kendi okuma müdahale programlarını geliştirmeleri sırasında bir yol haritası sunacağı düşünülmektedir. Çalışma içerisinde akıcı okuma becerilerine sahip olabilmek için öğrencilerin kazanmaları beklenen beceriler ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin ayrıntılı olarak açıklanmış olması ile uygulamacıların ileride yapacakları okuma müdahalelerinde hangi beceri ya da beceri gruplarına odaklanmaları gerektiğine ilişkin önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen sonuçların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere özgü yeni okuma destek programlarının geliştirilmesi sürecinde eğitimcilere yol gösterici olacağı ve geliştirilecek alternatif uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Ankara ili, Mamak İlçesindeki üç ilkokul ve iki ortaokulda öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 300 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan değerlendirme araçları ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmanın veri toplama sürecinde tüm veriler araştırmanın uygulama süreci öncesinde planlandığı gibi benzer özelliklere sahip ortamlarda toplanmıştır.

2. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin seçiminde okul rehber ğretmenlerinin, sınıf ğretmenlerinin ve okul müdürlerinin ölçütlere göre objektif seçim yaptıkları varsayılmıştır.



BÖLÜM II

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sesbilgisel çözümlene becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bir bakış açısıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Ankara ilinde MEB'e bağlı üç ilkokul ile iki ortaokulun 1., 4., ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve 1.sınıftan 100, 4.sınıftan 103 ve 8.sınıftan 97 olmak üzere toplam 300 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur (Çizelge 1). Katılımcıların öğrenim gördükleri okulların seçimi sırasında, tüm okulların alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olması, uygulamaya katılım için öğrencilerin gönüllü olması ve uygulamanın yapılabilmesi için okulların uygun fiziksel donanıma sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Çizelge 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

	1.sınıf (n)	4.sınıf (n)	8.sınıf (n)	Toplam (n)
Erkek	49	55	46	150
Kız	51	48	51	150
Toplam	100	103	97	300

Çalışma grubu oluşturulurken örneklem alma yoluna gidilmemiş, bunun yerine çalışmaya dahil edilecek öğrencilerin birtakım ölçütleri karşılamaları beklenmiştir. Bunlar;

a) tanılanmış herhangi bir engelinin (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel... gibi) bulunmaması ,

b) bağımsız düzeyde sözcük okuma becerisine sahip olması (% 95 ve üstü okuma doğruluğu)

c) akademik performans açısından sınıf ortalamasında performans göstermesi ölçütleridir.

Ölçütler temelinde araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması sırasında “a ve c” ölçütleri için öğrencilerin sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve okuldaki kişisel dosyaları incelenmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında öğretmenleri tarafından a ve c ölçütlerini karşıladığı bildirilen öğrencilerin çalışmanın “b” kriterini karşılayıp karşılamadıklarının belirlenmesi için okuma değerlendirmeleri yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda sadece %95 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Belirtilen düzeyde okuma doğruluğuna sahip olmadığı belirlenen öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda çalışmanın katılımcı seçim ölçütlerini tam olarak karşıladığı düşünülen 300 öğrenciye ulaşılmış ve çalışmanın uygulama aşaması belirlenen öğrencilerle yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların sesbilgisel çözümlene becerileri ile okuma performanslarının değerlendirilebilmesi için iki ayrı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Sesbilgisel Çözümlene Değerlendirme Aracı ve Okuma Becerisi Değerlendirme Aracıdır. Aşağıda bu iki değerlendirme aracı ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

a) Sesbilgisel Çözümlene Değerlendirme Aracı

Bu çalışmada katılımcıların sesbilgisel çözümlene becerilerinin değerlendirilmesinde Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilen Anlamsız Kelime Okuma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bu işlemde, öğrencilere bilgisayar ekranında iki anlamsız sözcük sunulmuş ve onlardan olabildiğince hızlı bir biçimde ekranda görmüş oldukları iki sözcüğün aynı ya da farklı olduğuna ilişkin bir karar vermeleri istenmiştir.

İşlemin geliştirilmesi sırasında iki temel ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar; a) farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olması, b) işlemlerde yer alan sözcük çiftlerinin birinin düz yazı diğerinin ise el yazısı ile yazılmış olmasıdır.

Bu işlemde toplam 42 sözcük çifti olup bunların 21'i aynı iki sözcükten, diğer 21'i ise farklı iki sözcükten oluşturulmuştur. Sözcük çiftlerinin belirlenmesi sırasında dikkat edilen bir başka konu ise, farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasıdır. Örneğin “yasnelda – pekeltos” gibi anlamsız sözcük çiftlerinin oluşturulması sırasında eşleştirilen her iki sözcükte hem sekiz harften hem de üç heceden oluşmaktadır. Ayrıca bu işlemde, oluşturulan sözcük çiftlerinde yer alan sözcüklerin biri düzyazı, diğeri ise el yazısı ile yazılarak öğrencilere sunulmuştur. Bunun nedeni ise öğrencilerin benzer harf ve hece sayılarına sahip olan sözcük çiftleri için aynı/farklı kararını verirken salt algıya (sadece görsel/algısal düzeye) dayanarak karar vermemeleri, bir başka deyişle bir adım öteye geçerek sesbilgisel çözümlenme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Kargın ve diğ., 2012, 2014; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Miller, ve diğ., 2014; Miller, 2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b).

Çizelge 2.

Anlamsız Sözcük Okuma Becerisi Değerlendirme İşlemlerinde Yer Alan Maddelerin Hece Sayısına Göre Dağılımı

Hece Sayısı	Anlamsız Sözcükler		
	n	Örnek Maddeler	
Tek Heceli	6	lok - lok	✓*
İki Heceli	12	dike - ekir	X*
Üç Heceli	12	yasnelda - yasnelda	✓*
Dört Heceli	12	zeyevinlot - basliyigar	X*
Toplam	42 madde (21'i aynı- 21'i farklı)		

Not: ✓* : Belirtilen iki sözcük aynı
X* : Belirtilen iki sözcük farklı

İşlemin uygulanması sırasında DMDX (DMASTR; developed at Monash University and at the University of Arizona by K. I. Forster and J. C. Forster;

[http://www.u.arizona.edu/~kforster / dmastr/dmastr.htm](http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmastr/dmastr.htm)) bilgisayar programını kullanılmıştır. Bu program, katılımcıların vermiş oldukları yanıtların zamanlarını ve doğruluğunu, uygulama sonrasında analiz edebilmek için otomatik olarak kayıt edebilen bir bilgisayar programıdır.

b) Okuma Metinleri

Bu çalışmada katılımcıların okuma akıcılığı performanslarının değerlendirilebilmesi için katılımcıların sınıf düzeyi temelinde belirlenen okuma metinleri kullanılmış ve bu metinler öğrencilere sesli olarak okutulmuştur. Öğrencilere sunulan metinler 1.sınıflar için masal, 4.sınıflar için bilgilendirici metin türünde ve 8.sınıf öğrencileri için de destan türünde metinlerdir. Bu süreçte belirlenen metinlerin çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olabilmesi için değerlendirmelerde kullanılan metinler öğrencilerin MEB tarafından onaylı olan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Böylelikle ilgili ders kitaplarından her sınıf düzeyi için bir adet, toplamda ise üç adet okuma metni belirlenmiştir. Metinlerin belirlenmesi sırasında Akyol (2003)'un sınıf düzeylerine göre önerdiği sözcük sayıları temel alınmıştır. Bunlar;

- a) Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 sözcük arası
- b) Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 sözcük arası
- c) Beşinci ve altıncı sınıflar, 200-300 sözcük arası
- d) Yedinci ve sekizinci sınıflar, 300-350 sözcük arasıdır.

Yukarıdaki ölçütler temel alındığında, çalışma içerisinde kullanılan metinlerden birinci sınıf için olanında 76 sözcük, dördüncü sınıf için olanında 175 sözcük ve sekizinci sınıf için olanında ise 322 sözcük olduğu görülmüştür. Tüm metinler, bir A4 kâğıdına her sınıf düzeyine uygun olduğu düşünülen punto büyüklüğünde basılarak kullanılmıştır. Uygulama sırasında, öğrencilere öncelikle “*Şimdi sana bir okuma metni vereceğim. Senden bu metni olabildiğince hızlı ve sesli bir şekilde okumanı istiyorum, Tamam mı?*” yönergesi verilmiş, ardından öğrencilerin “*Tamam*” cevabı ile okuma metni öğrencilere sunulmuştur. Uygulama sırasında uygulamacı bir ses kayıt cihazı yardımı ile tüm öğrencilerin okumalarını ileride analizlerini yapabilmek için kayıt altına almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle çalışmanın yapılacağı Ankara İli Mamak İlçesi'ndeki okullar belirlenmiş ardından da İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra çalışmanın yapılacağı okullar belirlenmiş ve okullara gidilerek verilerin toplanması için uygun olan yer, gün ve saatler okul yetkilileri ile birlikte belirlenmiştir. Daha sonra çalışmanın yapılacağı sınıfların sınıf ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve çalışmanın amacı ve içeriği öğretmenlere kısaca anlatılmıştır.

2.5. Pilot uygulama

Bu çalışmada asıl uygulama için veri toplama sürecine geçmeden önce uygulama sırasında çıkabilecek olası sorunların önceden belirlenebilmesi için asıl uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubu ile benzer özelliklere sahip olan 15 öğrenci (8 kız- 7 erkek) ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamalar her bir öğrenci ile yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. İzin sorunu nedeniyle bu uygulamalardan sadece birinde kamera kaydı diğer 14 tanesinde ise ses kaydı alınmış ve uygulama sonrasında kayıtlar analiz edilerek uygulamalara son şekli verilmiştir. Analizler sonrasında asıl uygulama için bir takım kararlar alınmıştır.

1. Pilot uygulama sonrasında asıl uygulamanın yapılacağı ortam için okul müdürü ile görülmüş ve asıl uygulama için daha sessiz olan bir yerin tahsis edilmesi istenmiştir. İlk olarak ayarlanan yerin okul rehber öğretmenin odası olması nedeniyle çalışma sırasında hem rehber öğretmen ile görüşmeye gelen öğrencilerin hem de uygulamaya katılan öğrencilerin aynı odada olmasından dolayı öğrencilerin rahatsız olduğu görülmüştür.
2. Asıl uygulama esnasında uygulamacının yanında bir not defteri bulundurmasına karar verilmiştir. Böylelikle herhangi bir öğrenciyle gerçekleştirilen asıl uygulama sırasında ortaya çıkabilecek farklı durumların katılımcı numarası ile birlikte kayıt edilmesi ve eğer gerekirse bu katılımcıların analiz dışında tutulması planlanmıştır.

2.6. Asıl uygulama

Araştırmanın asıl uygulama evresine başlamadan önce okul idareleri ile görüşülüp çalışma için uygun olan bir yer ayarlanması istenmiştir. Daha sonra ortam, çalışma için uygun olacak şekilde düzenlendikten sonra öğrenciler birer birer uygulamanın yapıldığı odaya çağırılmıştır.

Gelen öğrenciler ile öncelikle tanışılmış, sonrasında ise uygulamanın amacı ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Öğrencilere bu çalışmanın bir sınav olmadığı, derslerini etkilemeyeceği, bu nedenle rahat olmaları gerektiği söylenmiş ve uygulama başlatılmıştır. Tüm uygulamalar benzer sırada gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda ilk olarak Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı, sonrasında ise Okuma Becerisi Değerlendirme Aracı öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır.

Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı uygulanması sırasında öncelikle DMDX programından ilgili dosya açılmış ve ardından öğrencilere uygun yönerge sunulmuştur (*“Şimdi bilgisayar ekranında karşına iki tane sözcük gelecek. Senden istediğim ekranda gördüğün sözcükleri olabildiğince hızlı bir şekilde okuman ve eğer sözcükler aynı ise yeşil tuşa, farklı ise kırmızı tuşa basmandır. Eğer sen tuşlara basmazsan 5sn. içerisinde otomatik olarak sözcükler değişecektir”* denir). Öğrencinin *“Tamam”* cevabı ile, uygulayıcı *“Şimdi daha iyi anlamın için bir kaç alıştırmayı beraber yapacağız. Hazır mısın?”* demiş ve alıştırmaya maddelerini öğrenciyle birlikte yanıtlamıştır. Ardından öğrenciye anlamadığı bir yer olup olmadığı sorulmuş ve öğrencinin *“Yok”* cevabı ile test maddeleri öğrenciye sunulmuştur. Öğrencinin tüm test maddelerini bağımsız olarak yanıtlamasının ardından uygulamacı öğrencinin anlamsız sözcük okuma işlemindeki performansını bilgisayara kayıt etmiş ve bir sonraki uygulama olan Okuma Becerisi Değerlendirme Aracı'nın uygulanmasına geçmiştir. Bu aracın uygulanması sırasında da yine bir önceki uygulamada olduğu gibi öncelikle uygulayıcı öğrenciye uygun yönergeyi sunmuş (*“Şimdi sana bir okuma metni vereceğim. Senden bu metni olabildiğince hızlı ve sesli bir şekilde okumanı istiyorum, Tamam mı?”*) ve öğrencinin *“Tamam”* cevabı ile okuma metnini öğrenciye sunmuştur. Bu sırada öğrencinin okumaya başlaması ile uygulamacı ses kayıt cihazını başlatmış ve öğrencinin okuma sonuna kadar performansını kayıt etmiştir. Uygulama sonunda öğrenciye çalışmaya katılımı için teşekkür edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğrenciler asıl uygulamaya dahil edilmemiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Bu çalışmada sesbilgisel çözümlene becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan analizler üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, iyi ve zayıf sesbilgisel çözümlene becerilerine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulması, ikincisi iyi ve zayıf sesbilgisel çözümlene becerilerine sahip olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının karşılaştırılması, sonuncusu ise her bir sınıf düzeyinden çalışmaya katılan öğrencilerin sesbilgisel çözümlene becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışmanın analizleri sırasında öğrenci gruplarının belirlenmesi için K-Ortalamlar Kümeleme Analizi, öğrenci gruplarının okuma akıcılıklarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U analizi kullanılmış, sonrasında öğrenci gruplarının sesbilgisel çözümlene becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ise Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR

A. Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Göre Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Bu çalışmada, ilk hipotez olan “çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performansları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleriyle doğrusal olarak artış gösterecektir” hipotezine yönelik iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulabilmesi için öğrencilerin anlamsız sözcük çözümleme işleminden elde ettikleri doğru yanıt ortalamaları, K-ortalamlar Kümeleme Yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizden elde edilen sonuçlar Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.

Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Göre Oluşturulan Öğrenci Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Grup	1.sınıf	4.sınıf	8.sınıf	Toplam	\bar{x} (ss)	Min.	Max.	P
İyi	29	93	93	215	35.77 (4.23)	26.00	42.00	
Zayıf	71	10	4	85	15.65 (5.82)	3.00	25.00	.000
Toplam	100	103	97	300	30.07 (10.24)	3.00	42.00	

Çizelge 3’ye bakıldığında, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin anlamsız sözcük çözümleme işleminden elde ettikleri puan ortalamalarına göre iyi (n=215) ve zayıf (n=85)

öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. İyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise birinci sınıf öğrencilerinin 29'unun iyi, 71'inin ise zayıf grupta yer aldığı, dördüncü sınıf öğrencilerinin 93'ünün iyi, 10'unun zayıf grupta yer aldığı, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise 93'ünün iyi, 4'ünün zayıf grupta yer aldığı görülmektedir.

B. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması

Bu çalışmanın 2.hipotezi olan “çalışmaya dahil edilen öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerilerine göre iki gruba ayrıldığında, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrenciler zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklardır” kapsamında çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin okuma akıcılık puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığının belirlenebilmesi için veriler üç ayrı Mann Whitney-U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin ilkinde iki grubun dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının, ikincisinde okuma doğruluklarının, üçüncüsünde ise toplam metin okuma sürelerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar Çizelge 4 'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 4.

İyi ve Zayıf Sesbilgisel Çözümleme Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Performanslarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	İyi	215	185.07	39790.00	1705.00	0.00
	Zayıf	85	63.06	5360.00		
Doğru Okunan Toplam Sözcük Sayısı	İyi	215	183.31	39411.50	2083.50	0.00
	Zayıf	85	67.51	5738.50		
Toplam Metin Okuma Süresi	İyi	215	159.77	34350.00	7145.00	0.00
	Zayıf	85	127.06	10800.00		

İlk olarak araştırmaya katılan grupların, okuma hızı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve analiz sonucunda iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin hem dakikada okudukları doğru sayılarının ($U=1705.00$, $p<.01$) hem de toplam metin okuma sürelerinin ($U= 7145.00$, $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Çizelge 4'te belirtilen sıra ortalamaları incelendiğinde, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem dakikada daha fazla doğru sözcük okuduğu hem de metni daha kısa sürede tamamladığı görülmektedir.

Bu analizde ikinci olarak, araştırmaya katılan grupların, okuma doğruluklarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve analiz sonucunda iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin okuma doğruluklarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($U=2083.50$, $p<.01$). Çizelge 4'de belirtilen sıra ortalamaları incelendiğinde, iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre metni daha doğru okudukları görülmektedir.

C. Öğrencilerin Sesbilgisel Çözümleme Becerileri İle Okuma Akıcılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Bu çalışmada, “*çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olacaktır*” hipotezine ilişkin öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için iki ölçümden elde edilen veriler arasında Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Bu süreçte öncelikle tüm grubun, ardından sınıf düzeylerine göre öğrenci gruplarının sonrasında ise her bir sınıf düzeyinde öğrencilerin iki ölçümden elde ettiği puanlar arasındaki korelasyonlar sırasıyla hesaplanmış ve sonuçlar Çizelge 5'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çizelge 5.*Sesbilgisel Çözümleme (SBÇ) ile Okuma Akıcılığı Arasındaki Korelasyonlar*

TÜM ÖĞRENCİLER BİRLİKTE (n:300)				
	SBÇ	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBÇ		.735**	.741**	.249**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.735**		.869**	.096
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.741**	.869**		.461**
Toplam Metin Okuma Süresi	.249**	.096	.461**	
1.SINIF (n:100)				
	SBÇ	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBÇ		.455**	.478**	-.457**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.455**		.543**	-.959**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.478**	.543**		-.376**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.457**	-.959**	-.376**	
4.SINIF (n:100)				
	SBÇ	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBÇ		.298**	.278**	-.292**
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.298**		.677**	-.962**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.278**	.677**		-.598**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.292**	-.962**	-.598**	
8.SINIF (n:100)				
	SBÇ	Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	Toplam Metin Okuma Süresi
SBÇ		.260*	.410**	-.206*
Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.260*		.564**	-.959**
Toplam Okunan Doğru Sözcük Sayısı	.410**	.564**		-.489**
Toplam Metin Okuma Süresi	-.206*	-.959**	-.489**	

*p<.05, **p<.01

Çizelge 5'te sunulan bulgular incelendiğinde, öncelikle çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin (hem birlikte hem de sınıf düzeyine göre ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile dakikada okudukları doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler birlikte ele alındığında, ortaya çıkan anlamlı ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, birinci sınıf öğrencilerinde orta düzeyde, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Çizelge 5).

Öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam okudukları doğru sözcük sayıları arasındaki ilişkilere bakıldığında, 1. sınıftakiler hariç diğer tüm sınıflardan gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam okudukları doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Tüm öğrenciler birlikte ele alındığında, ortaya çıkan anlamlı ilişkinin yüksek düzeyde olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerinde düşük, sekizinci sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir (Çizelge 5).

Son olarak öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çizelge 5 incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinde negatif yönlü ortaya çıkan anlamlı ilişkinin orta düzeyde olduğu, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinde ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın genel amacı, sesbilgisel çözümleme becerisi ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin gelişimsel bakış açısıyla incelenmesidir. Bu amaca ilişkin olarak çalışmaya 1., 4. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan, her sınıf düzeyinden 100 öğrenci olmak üzere, toplamda 300 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma içerisinde öncelikle öğrenciler sesbilgisel çözümleme becerisi performanslarına göre iyi ve zayıf okuyucular olarak iki grubu ayrılmış ardından da grupların sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları karşılaştırmalı olarak araştırma hipotezleri eşliğinde incelenmiştir.

Çalışmanın ilk hipotezine bakıldığında, bu hipotezde “*çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme performanslarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre doğrusal olarak artış göstereceğinin*” beklendiği görülmektedir. Bulgular, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığını ve öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla sesbilgisel çözümleme performanslarına göre zayıf okuyucu grubuna giren öğrenci sayılarının azaldığını göstermiştir (Çizelge 3). Sesbilgisel çözümleme ile sözcük okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında, alanyazında bu iki beceri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve sözü edilen bu ilişkinin iki beceri arasındaki karşılıklı etkileşimler sonucunda ortaya çıktığı sıkça vurgulanmaktadır (Raman ve Weekes, 2005; Zaretsky ve ark, 2009; Miller ve ark, 2014; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Kargın ve ark., 2011; Miller, 2004, 2006, Vaughn, Bos ve Schumm, 2003; Wauters, ve ark., 2006; Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus, ve ark, 2003). Bu alanın önemli yapıtaşlarından biri olarak kabul edilen bir çalışmada Tornéus (1984) bu ilişkiyi "a chicken and egg problem" olarak terimleştirmiştir ve bu terim günümüzde hala yaygın olarak kabul görmektedir. Temelde iki beceri arasındaki karşılıklılığı anlatan bu ifade, okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerisindeki yetkinliklerinin artmasıyla daha akıcı okuyacakları (daha hızlı ve daha doğru) ve/veya daha fazla okuma yapmaları sonucunda daha yüksek sesbilgisel çözümleme becerileri geliştirebilecekleri şeklinde açıklanmıştır. Konuya ilişkin yapılan farklı çalışmalarda da öğrencilerin eğitim düzeylerinin artmasıyla daha çok okuma deneyimine sahip olacakları, bu durumun da

onların harf-ses, hece-ses dönüşümleri gibi sesbilgisel çözümleme süreçlerinde ustalaşmalarını sağlayacağı sıkça vurgulanmaktadır (Beauchet, ve ark., 2010; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Erdoğan, 2012; Makhoul, 2016; Steensel ve ark., 2016; Bowey, 1996; Kirby ve ark., 2008; Jackson ve Coltheart, 2001). Bu görüşten hareketle bu hipoteze ilişkin elde edilen bulguların alanyazınla tutarlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar birinci sınıfta iyi sesbilgisel çözümleme becerilerine sahip olamamış olsalar bile, sınıf düzeyleri arttıkça çalışmaya katılan öğrencilerin okumayı daha fazla deneyimleme fırsatları bulmuş olabilecekleri bu nedenle de eğitim düzeyinin artmasıyla daha çok öğrencinin iyi okuyucu grubunda yer almış olabileceği düşünülmektedir. Çalışma içerisinde iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilere ilişkin ulaşılan sonuçların doğrulanabilmesi için çalışmanın ikinci hipotezi kurgulanmış ve bu hipotezde iyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerileri karşılaştırılarak sonuçların iyi grupta yer alan öğrenciler lehine anlamlı biçimde farklılaşması beklenmiştir.

Çalışmanın ikinci hipotezine bakıldığında, bu hipotezde “*iyi sesbilgisel çözümleme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuyacaklarının*” beklendiği görülmektedir. Bulgular, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığını ve iyi grupta yer alan öğrencilerin zayıf gruptaki öğrencilere göre hem daha hızlı hem de daha doğru okuduklarını göstermiştir (Çizelge 4). Bu çalışmada okuma akıcılığı temelde iki boyutta incelenmiştir. Bunlar; okuma hızı (öğrencilerin dakikada okudukları doğru sözcük sayıları ile toplam metin okuma süreleri) ve okuma doğruluğudur (metindeki toplam okunan doğru sözcük sayısı). Öncelikle çalışmaya katılan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, sesbilgisel çözümleme becerilerinde iyi olan öğrencilerin zayıf olanlara göre hem dakikada okudukları doğru sözcük sayılarının daha fazla olduğu hem de toplam metin okuma sürelerinin daha düşük olduğu görülmektedir. İyi ve zayıf grupta yer alan öğrencilerin okuma hızlarına yönelik elde edilen bu bulgu, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin çözümleme performanslarına göre doğru şekilde sınıflandırıldıklarının ilk göstergesi olarak kabul edilebilir. Alanyazında okuyucuların sesbilgisel çözümleme becerilerindeki yetkinliklerinin artmasıyla sözcükleri daha hızlı çözümleyebilecekleri, bu durumun da onların daha hızlı okuyucu olmalarını sağlayacağı sıkça vurgulanmaktadır (Abou-Elsaad, ve ark., 2015; Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus ve ark., 2003; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoglu, 1997; Ehri ve ark.,

2001; Kjeldsen, ve ark., 2014; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Rakhlin, ve ark., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, ve ark., 2002; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004). Bu açıdan bakıldığında, ilk bakışta çalışmaya katılan iyi grupta yer alan öğrencilerin sahip oldukları bu becerilerini zayıf olanlara göre çok daha aktif kullanmış olabilecekleri ve bu nedenle daha hızlı okuma yapmış olabilecekleri düşünülebilir. Fakat iyi ve zayıf sesbilgisel çözümlenme becerisine sahip olan ğrenci grupları için sadece bu görüşün tek başına yeterli olabilmesi için çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları tüm çözümlenmelerin sesbilgisel çözümlenmeler olması gerekmektedir. Halbuki iyi grupta yer alan öğrencilerin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, bu gruptaki öğrencilerin büyük bir bölümünün dördüncü ve sekizinci sınıftan olduğu, zayıf gruptakilerin büyük bir bölümünün ise birinci sınıftan olduğu grlmektedir. Bu durum ise iyi grupta olanların okuma sırasında sadece sesbilgisel çözümlenmeyi değil aynı zamanda ortografik çözümlenme becerilerini de kullanmış olabileceklerini bu nedenle de okuma hızlarında bir artış olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında okuyucuların okumadaki deneyimlerinin ve yetkinliklerinin artmasıyla okuma sırasında çoğunlukla ortografik çözümlenme yolunu kullanma eğiliminde oldukları, bu durumun da onların okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği birçok çalışmada vurgulanmıştır (Jackson ve Coltheart, 2001; Therrien, 2004; Paap ve Noel; 1991; Kargin ve ark., 2011; Miller, 2004b, 2004c, 2005b, 2006a, 2006b, 2010a; Rakhlin, ve ark., 2014; Kjeldsen, ve ark., 2014; Young-Suk, ve ark., 2012). Bu açıdan bu çalışma içerisinde ele alınan öğrencilerin sadece okuma hızlarına bakılarak sahip oldukları sesbilgisel çözümlenme becerilerinin okuma performansları üzerindeki etkisine yönelik doğru tespitlerin yapılamayacağı açıktır. Bu noktada gruplara ilişkin doğru tespitlerin yapılabilmesi için grupların metinde okudukları toplam doğru sözcük sayılarının incelenmesi önemlidir. Çünkü iyi grupta yer alan öğrenciler her ne kadar daha st sınıflardan gelmiş olsalar da, değerlendirme sırasında karşılaştıkları okuma metinleri öğrencilerin kendi sınıf düzeylerine göre ayarlandığından, sekizinci sınıfta olsalar bile öğrencilerin okuma sırasında metinde karşılaştıkları tüm sözcükleri sadece ortografik çözümlenme ile zmlenemeyecekleri ve okuma sırasında mutlaka bazı yerlerde sesbilgisel çözümlenmeye gereksinim duyacakları düşünülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, sonuçların bu görüşle benzer olduğu ve çalışma içerisinde iyi sesbilgisel çözümlenme becerisine sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre toplamda daha fazla doğru sözcük okudukları grlmştr. Bu açıdan bu çalışmada ele alınan iki grup arasındaki toplam

metin okuma doğruluğunda görülen farkın grupların var olan sesbilgisel çözümleme performanslarından kaynaklanmış olabileceği güçlü bir ihtimal olarak ortaya çıkmaktadır. Bu hipoteze ilişkin elde edilen sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, sesbilgisel çözümleme becerisinin okuma hızı ve doğruluğu üzerinde olumlu etkileri olduğu ve bu beceride ortaya çıkabilecek sınırlılıkların okuyucuların ileride sahip olacakları akıcı okuma becerilerini doğrudan etkileyebileceği görülmektedir. Çalışma içerisinde elde edilen bu bulgunun farklı sınıf düzeylerinde nasıl gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için çalışmanın üçüncü ve dördüncü hipotezleri kurgulanmış ve bu hipotezlerle farklı eğitim düzeylerinden gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Öncelikle çalışmanın üçüncü araştırma hipotezi olan “*çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (hem tüm grup birlikte hem de her sınıf düzeyi ayrı ayrı) sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olmasına*” ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çalışma içerisinde test edilen bu hipotezin doğrulandığı ve çalışmaya katılan öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür (Çizelge 5). Alanyazında sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çok araştırmada bu iki beceri arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Güldenoğlu, ve ark., 2012; Abou-Elsaad, ve ark., 2015; Makhoul,2016; Ehri, 2002; Samuels ve Farstrup, 2006; Frost, 1998; Torgesen, 1999). Bu açıdan bu çalışmada elde edilen anlamlı ilişkilerin alanyazında konuya ilişkin yapılmış önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenmelidir. Analizler sırasında öncelikle çalışmaya dahil edilen tüm öğrenciler birlikte ele alınmış ve öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile okuma akıcılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile dakikada okudukları doğru sözcük sayıları ve toplam okunan doğru sözcük sayıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı korelasyonlar olduğunu, toplam metin okuma süreleri ile de düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Dakikada okunan doğru sözcük sayısına ve metin okuma doğruluğuna ilişkin elde edilen bu sonuçlar beklendik bulgular olup, metin okuma süresine ilişkin elde edilen bulgu ise bir önceki hipotezde ortografik çözümleme kullanımına ilişkin bahsedilen görüşü doğrular niteliktedir. Bu sonuçlara göre alanyazında belirtildiği gibi öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerilerinin artmasıyla daha hızlı ve daha doğru okuma yapabilecekleri söylenebilir. Diğer taraftan sonuçlar öğrencilerin metin okuma sırasında salt bir sesbilgisel çözümleme kullanmamış

olmalarından dolayı toplam metin okuma hızları ile sesbilgisel çözümleme becerileri arasında düşük bir ilişki olduğu fakat mutlaka bazı yerlerde sesbilgisel çözümlemeye gereksinim duymuş olmalarından dolayı da düşük ama anlamlı bir ilişki elde edildiği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde edilebilmesi için çalışmanın “*üçüncü hipotezde elde edilmesi beklenen anlamlı ilişkilerin düzeyi öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha düşük olacaktır*” şeklinde olan dördüncü hipotezi ile her bir sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile akıcı okuma becerileri arasındaki ilişkiler ayrı ayrı ele alınmıştır.

İlk olarak her bir sınıf düzeyindeki sesbilgisel çözümleme becerisi ile dakikada okunan doğru sözcük sayısı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her ne kadar her sınıf düzeyinde anlamlı olsa da sınıf düzeyleri arttıkça ortaya çıkan ilişki düzeylerinin göreceli olarak azaldığı görülmüştür (Çizelge 5). Bu durumun öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel çözümlemeye daha az gereksinim duyabileceklerine işaret ettiği düşünülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça bir dakika gibi sınırlı bir zaman dilimi içerisinde karşılaşılan sınırlı sayıdaki sözcüğün çözümlenmesi sırasında öğrencilerin daha fazla tanıdık oldukları sözcüklerle karşılaşmış olabileceklerinin ve daha az sesbilgisel çözümlemeye başvurmuş olabileceklerinin elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği belirtilmelidir.

Metin içerisinde okunan toplam doğru sözcük sayısının sesbilgisel çözümleme ile ilişkisine bakıldığında ise, ortaya çıkan ilişkinin birinci sınıfta diğerlerine göre en yüksek olduğu, dördüncü sınıfa gelindiğinde bu ilişkinin düşük düzeye geldiği fakat sekizinci sınıfta ise dördüncü sınıfa göre tekrar yükselerek orta düzeye geldiği görülmektedir. Bu sonuçlar üzerinde iki temel faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki sınıf düzeyinin artmasıyla yoğun sesbilgisel çözümleme stratejisi kullanımından ortografik çözümleme stratejisine doğru bir geçişin olması iken diğeri ise okunan metinlerde geçen sözcüklerin sesbilgisel yapıları ile zorluk ve bilinirlik düzeyleridir. Birinci sınıfta yoğun sesbilgisel çözümleme eğitimi almış ve sonrasında çalışmaya dahil edilmiş olan birinci sınıf öğrencilerinin çözümleme sırasında sesbilgisel çözümleme stratejisine odaklanmalarının doğal olacağı, aynı zamanda bu öğrencilerin sınırlı okuma deneyimlerinin olmasından dolayı ortografik çözümleme stratejisini ya çok az kullanacakları ya da hiç kullanmayacakları belirtilmelidir. Bu nedenlerden dolayı bu sınıf düzeyindeki metin okuma doğruluğu ile sesbilgisel çözümleme becerileri arasında diğerlerine göre daha yüksek bir korelasyonun ortaya çıkması doğal bir sonuçtur. İki

beceri arasında ortaya çıkan korelasyonun dördüncü sınıfta daha düşük olması ise yukarıda belirtilen ortografiye geçişten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar yoğun sesbilgisel odaklı eğitim almış olsalar da dördüncü sınıfa gelene kadar kazanılan okuma deneyimleri sonucunda çalışmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin belirli düzeyde ortografik dağarcık geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle bu öğrencilerin okuma sırasında birinci sınıflar kadar salt bir sesbilgisel çözümlenmeye ihtiyaç duymayacakları bu nedenden dolayı da sesbilgisel çözümlenme becerileri ile metin okuma doğrulukları arasında birinci sınıfa göre daha düşük bir ilişki görüldüğü düşünülmektedir. Diğer taraftan elde edilen bulgular sadece ortografiye geçiş ile açıklanacak olursa, sekizinci sınıfa gelindiğinde iki beceri arasında dördüncü sınıfa göre daha düşük bir ilişki olması gerekmektedir. Fakat sonuçlar sekizinci sınıfa gelindiğinde iki beceri arasındaki ilişkinin dördüncü sınıfa göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumun ise ikinci faktör olan metinde geçen sözcük yapıları ve sözcüklerin bilinirliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde yapılan değerlendirmeler sırasında kullanılan metin incelendiğinde, metnin destan türünde bir metin olduğu ve metin içerisinde diğerlerine göre daha karmaşık yapılara sahip ve daha az bilinirliği olan (örn: Uruz Koca, oğlancığımdır, erkeçe, yaldır yaldır yaldırır, mahmuz) daha fazla sözcüğün olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeyden gelmiş oldukları göz önünde bulundurulduğunda çok fazla okuma deneyimine sahip olmamış olabilecekleri ve bu nedenle de okuma esnasında sesbilgisel çözümlenmeleri daha fazla kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Çift yönlü sözcük okuma kuramında, okuyucuların okuma sırasında her iki çözümlenme yolunu da başarılı bir şekilde kullanmaları gerektiği ve eğitim seviyesi ve/veya okuma deneyimi artsa bile okuyucuların okuma sırasında tanıdık olmadıkları yapılardan oluşan veya daha az sıklığı olan sözcüklerle karşılaştıklarında otomatik olarak sesbilgisel çözümlenme yoluna döndükleri belirtilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001; Vaughn ve ark., 2003; Wauters ve ark., 2006). Bu görüş temel alındığında, bu çalışmada sekizinci sınıfta kullanılan metinde yer alan sözcük tür ve yapılarının daha zor olması nedeniyle, her ne kadar ortografik çözümlenmeye geçmiş olsalar ve çoğunlukla bu yolu kullanmış olsalar da değerlendirme yapılan metinle alakalı olarak değerlendirmeler sırasında sekizinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıftakilere göre sesbilgisel çözümlenme becerilerini daha fazla kullanmış olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle değerlendirme yapılan metne bağlı olarak bu sınıf düzeyindeki akıcı okuma becerileri ile sesbilgisel çözümlenme becerileri

arasında dördüncü sınıfa göre daha yüksek bir ilişki ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sesbilgisel çözümleme becerileri ile toplam metin okuma süreleri arasındaki ters yönlü anlamlı ilişkiler incelendiğinde ise, ortaya çıkan ilişkilerin yukarıda belirtilen görüşleri desteklediği belirtilmelidir. Sonuçlar, tüm eğitim düzeylerinde sesbilgisel çözümleme becerilerinin artmasıyla öğrencilerin daha hızlı okuyabileceklerini gösterirken öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla da iki beceri arasında ortaya çıkan anlamlı ilişki düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Bu bulgu sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, sesbilgisel çözümlemenin yoğun olmasından dolayı yukarıda belirtilen yargının birinci sınıftaki öğrenciler için daha güçlü olduğu, sınıf düzeyleri arttıkça sesbilgisel çözümleme yoğunluğunun azalmasından dolayı aralarındaki korelasyonların gücünün göreceli olarak düşmesinden kaynaklı dördüncü ve sekizinci sınıflar için bu yargının gücünün daha zayıfladığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında, sesbilgisel çözümleme becerisinin, eğitim düzeyinden bağımsız olarak, okuma akıcılığı ile yakından ilişkili ve akıcılık üzerinde önemli etkileri olan bir beceri olduğu söylenmelidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sesbilgisel çözümleme becerisinin öncelikle birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler için çok belirleyici bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, eğitimden bağımsız olarak her ne kadar belirli bir düzeyde ortografik dağarcığa sahip olsalar da, yine tüm okuyucuların akıcı okuma becerisine sahip olabilmeleri için sesbilgisel çözümleme becerisinde belirli bir yetkinliğe ulaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında sesbilgisel çözümleme becerilerinin akıcı okumanın en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebileceği belirtilmelidir.

4.1. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıda hem ileride yapılacak araştırmalara hem de okuma alanında çalışan uygulamacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.1.1. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma farklı sınıf düzeylerinden gelen sınırlı sayıdaki (her sınıf düzeyinden 100 olmak üzere toplamda 300) öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni araştırmaların örneklem sayılarının daha fazla tutulması, olabildiğince farklı sınıf düzeylerinden gelen katılımcılarla boyamsal olarak kurgulanabilmesi ile çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artacağı düşünülmektedir.

2. Bu çalışmada elde edilen tüm ölçümler kullanılan ölçme araçları (sesli okuma testi, sesbilgisel çözümleme becerisi değerlendirme aracı ve okuma metinleri) ile sınırlıdır. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda farklı ölçme araçları kullanılarak (farklı okuma testleri ve okuma metinleri, vb.) sözcük çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile alanyazına önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları problemlerin kaynağına ulaşılması ve öğrencilere sunulacak etkili müdahalelerin doğru bir şekilde belirlenebilmesi için öncelikle öğrencilerin sesbilgisel çözümleme stratejilerindeki durumlarının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu öğrencilerle çalışan uygulamacılara daha okuma müdahalelerini planlamadan öncelikle öğrencilerinin sesbilgisel çözümleme stratejilerindeki durumlarını değerlendirmeleri sonrasında da buna yönelik müdahale programlarını oluşturmaları önerilebilir.

2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle okuma becerisini çalışan uygulamacıların öncelikle temel sesbilgisel çözümleme becerilerine (harf-ses, hece-ses dönüşümleri) odaklanmaları, öğrencileri bu becerilerde belirli bir yetkinliğe geldikten sonra akıcı okuma becerilerini desteklemeleri önerilebilir.

3. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan uygulamacıların sözcük çözümleme becerisi öğretimi için etkili olduğu belirtilen sesbilgisel çözümleme stratejisi öğretimlerine ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmaları ve kendilerini bu alanda daha donanımlı hale getirilmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, S. P., ve Berninger, V. W. (1999). It's never too late to remediate: Teaching word recognition to students with reading disabilities in grades 4-7. *Annals of Dyslexia*, 49, 223-250.
- Abou-Elsaad,T. , Ali R., ve El-Hamid,H.A. (2015). Assessment of Arabic Phonological Awareness and Its Relation to Word Reading Ability. *Logopedics Phoniatics Vocology, Early Online*, 41(4), 1-7.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık : zihinsel engelli ocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Akyol ,H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma ğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Babayığit, S., ve Stainthorp, R. (2007). Preliterate phonological awareness and early literacy skills: Evidence from Turkish. *Journal of Research in Reading*, 30(4), 394-413.
- Bashir, A. S., ve Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Beauchet, K., Blamey, K., ve Walpole S. (2010). *The Building Blocks Of Preschool Success*, New York. The Guilford Press.
- Biancarosa, G., ve Cummings, K., D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, 28(1), 1–7.
- Bowey, J. A. (1996). Phonological sensitivity as a proximal contributor to phonological recoding skills in children's reading. *Australian Journal of Psychology*, 48(3), 113–118.
- Brassell, D., ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. CA: Shell Education.
- Caldwell, J.S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Calet, N., Defior, S., ve Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Caravolas, M., Volín, J., ve Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107–139.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C. L., ve Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., ve Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- Durgunoğlu, A.Y. ve Öney, B. (1999). A cross-linguistic Comparison of Phonological Awareness and Word Recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(4), 281–299.

- Durgunoğlu, A., ve Öney, B.(2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. R. Stainthorp ve P. Tomlinson (Ed.), *Learning and teaching reading*. London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., ve Willows, D. M. (2001). Systematic phonic instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki . *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 41-51.
- Erdoğan,Ö. (2011). İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri : Fonolojik Farkındalık . *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(1). 161-180.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain-size hypothesis and Semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9(5), 439-440.
- Furnes, B., ve Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and U.S./Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Goodman, I., Libenson, A., ve Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127.
- Goswami, U., ve Bryant, P. 1990. Phonological Skills and Learning to Read. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1173-1176.
- Gough, P. B. ve Tunmer, W .E.(1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Educational*, 7(1), 6-10.
- Güldenoglu, B., Kargin, T., ve Miller, P. (2015). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.

- Güldenoğlu , B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir alışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2016, 8(3), 425-442.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 12(4), 2807-2828.
- Gülyüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Hasbrouck, J., ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jackson, N. E., ve Colheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Joseph, M. L. ve McCachran, E. M. (2003). Pass cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading*, 26(3). 304-314.
- Justice, L., Invernizzi, M., Geller, K., Sullivan, A., ve Welsch, J. (2005). Descriptive-developmental performance of at-risk preschoolers on early literacy tasks. *Reading Psychology*, 26(1), 1-25
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji alışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların harf işleme ve kelime işleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(6), 2213-2238.

- Kargin, T., Guldenoglu, I. B., Miller, P., Hauser, P., Rathmann, C., Kubus, O., ve Superegon, E. (2011). Differences in word processing skills of deaf and hearing individuals reading in different orthographies. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 24(1), 65-83.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., ve Lai, S. S.V. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology*, 49(2), 103-110.
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., ve Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467,
- Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational psychology*, 100(2), 310-321.
- Lo, Y. Y., Cooke, N. L., ve Starling, A. L. P. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 115-140.
- Makhoul, B. (2017). Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills in Arabic Reading Development. *Journal of psycholinguistic research*, 46(2), 469-480.
- Massey, S.R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*(DoktoraTezi). Retrieve from http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/121/
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology* 87(2), 179-192.
- Miller, P. (2004a). Processing of written word and non-word visual information by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 990-1000.
- Miller, P. (2004b). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(5), 979-989.
- Miller, P. (2005). What the word recognition skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia. *Journal of Development ve Physical Disabilities*, 17(4), 369-393.

- Miller, P. (2006a). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 21-38.
- Miller, P. (2006b). What the visual word recognition skills of prelingually deafened readers tell about their reading comprehension problems. *Journal of Development and Physical Disabilities*, 18(2), 91-121.
- Miller, P. (2010a). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *Journal of Development and Physical Disabilities*, 22, 549-561.
- Miller, P., Kargin, T., ve Guldenoglu, B. (2014). Differences in the reading of shallow and deep orthography: Developmental evidence from Hebrew and Turkish readers. *Journal of research in Reading*, 37(4), 409-432.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway?. *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Olofsson, Å., ve Niedersøe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 464-472.
- Orsolini, M., Fanari, R., Cerracchio, S., ve Famiglietti, L. (2009). Phonological and lexical reading in Italian children with dyslexia. *Reading and Writing*, 22(8), 933-954.
- Oudeans, M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: A pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26(4), 258-280.
- Ouellete, G., ve Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual word recognition complicate the story. *Reading ve Writing*, 23(2), 189-208.
- Öney, B., ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.

- Paap, K. R., ve Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological Research*, 53(1), 13–24.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., ve Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 68-80.
- Phillips, B.M., Menchetti, J. C., ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 36(2), 44-50.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 87-98.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., ve Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Raman, İ. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visual cognition*, 13 (7), 1044-1053.
- Raman, İ., Baluch, B., ve Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory and Cognition*, 32 (3), 489-500.
- Raman, İ., ve Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2), 59-69.
- Ramus, F., Pidgeon, E., ve Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 712–722.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner's handbook. Fourth Edition*. Wiley-Blackwell.
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Reutzel, D. R. (2006). Hey, teacher, when you say fluency, what do you mean? T. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems (Ed.), *Fluency instruction: Researchbased best practices*. New York: The Guilford Press Inc.
- Ross, A.O. (1976). *Psychological Aspects of Learning Disabilities and Reading Disorders*. NY: MacGraw-Hill Book Company.
- Roth, F. P., Troia, G. A., Worthington, C. K., & Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (PASS): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 67-88.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (s.24-46). Newark, Del.: International Reading Association
- Samuels, S. J. ve Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., ve Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 245-256.
- Schiff, R. ve Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language*, 31(2), 139,163.
- Segers, E. ve Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1), 17-27.

- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Shaywitz, S. E., ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57(11), 1301–1309.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Haring, J. R., ve Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108-133
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., ve Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Steensel , R., Oostdam, R., Gelderen, V.A., ve Schooten ,V.A. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and meta-cognitive knowledge in monolingual and bilingual low achieving adolescents' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. 39 (3). 312 329.
- Süel, E, E. (2011). *İlköğretim 1.sınıf Üstün ve Normal Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Fonolojik Farkındalık Düzeylerinin Okuma Başarıları Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. R. J. Sternberg ve L. Spear-Swerling (Ed.), *Perspectives on learning disabilities* (s. 231–262). New Haven: Westview.
- Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. (1998). Alternative Diagnostic Approches for Specific Developmental Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(4), 220-232.

- Torgesen, J., ve Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (s. 130–158). Newark, DE: International Reading Association.
- Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem?. *Journal of educational psychology*, 76(6), 1346.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, ve K. Appel (Ed.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (s. 271–301). New York: Guilford.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Turan, F., ve Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi : sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 8(1), 265-284.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Vaughn, S., Bos, C.S. ve Schumm, J.S. (2003). *Teaching exceptional, diverse and at risk students in the general education classroom*. New York: Pearson Education Inc.
- Vaughn, S., ve Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K–3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- Wauters, L.N, VanBon, W.H.J. ve Tellings, A.J.M. (2006). Reading comprehension of dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), 49-76.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1- Minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis* (Doktora Tezi). Retrieved from https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/47844/Yeo_umn_0130E_1_0127.pdf?sequence=1

- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school Children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 134-139.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Young-Suk, K., Richard, W., ve Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (1), 93-111.
- Yücel, D. (2009). *Sesbilgisel farkındalık eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zaretsky, E., Kraljevic, J. K., Core, C., ve Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language ve Literacy*, 12(1), 52-81.



EK 1: Okuma Metni 1**UYUYAN GÜZEL**

Bir zamanlar bir ülke varmış. Kral ile kraliçe ülkeyi birlikte yönetiyormuş. Günün birinde bir kızları olmuş. Onlar kızlarının doğumunu kutlamaya karar vermişler. Kutlama şölenine kötülük cadısı dışın da herkesi çağırmışlar.

Çağrılmadığı hâlde kötülük cadısı da şölene katılmış. Kral ondan sarayı terk etmesini istemiş. Kötülük cadısı giderken şöyle söylenmiş: “Dilerim, kızınız on altı yaşına gelir. Eline iğne batarak ölür.” Bu olayın üzerinden yıllar geçmiş. Kız on altı yaşına girmiş. Kral, o gün ülkedeki tüm iğneleri toplatmış.

EK 2: Okuma Metni 2

TARİHİMİZE YÖN VERENLER

Yüzyıllardan beri dünyada pek çok devlet ve büyük imparatorluklar kurulmuştur. Dünyada en uzun yaşayan üç imparatorluktan ikisini Türkler kurmuştur. Bu üç imparatorluk Hun İmparatorluğu, Roma İmparatorluğu ve Osmanlı İmparatorluğu'dur. Bu durum, bize Türklerin devlet kurmakta ne kadar usta ve becerikli olduklarını göstermektedir. Dünya tarihi bir bakıma liderler tarihidir. Genellikle iyi liderler döneminde ülkeler genişlemiş ve yükselmiş, kötü liderler döneminde de çökmüştür.

Türk tarihine yön veren ilk dört liderden söz etmek istersek aklımıza ilk gelen isimler şunlardır: Oğuz Han, Osman Gazi, Fatih Sultan Mehmet, Mustafa Kemal Atatürk. Bu dört büyük lider Türk tarihine yön verdikleri kadar dünya tarihini de etkilemiştir. Şimdi bu büyük liderlerimizi kısaca tanımaya çalışalım:

Hun İmparatorluğu milattan önce altıncı yüzyılda Oğuz Han tarafından kurulmuştur. Hun sözcüğü "gün ve güneş" anlamına gelmektedir. Bu imparatorluk da doğuda ve batı da yayılmış, dünyanın en uzun yaşayan imparatorluklarından biri olmuştur. Oğuz Han, yaşadığı dönemde bilime ve bilginlere çok büyük önem vermiş, Uluğ Türk adındaki bir bilgini yanından hiç eksik etmemiştir. Oğuz Han'ın kahramanlıkları, destan konusu olmuş ve Oğuz Kağan Destanı olarak günümüze kadar gelmiştir.

EK 3: Okuma Metni 3

BASAT'IN TEPEGÖZ'Ü ÖLDÜRMESİ

Bir gün Oğuz otururken üstüne yağı geldi, (Oğuz) geceleyin ürktü, göçtü. Kaçıp giderken Uruz Koca'nın oğlancığı düşmüş. Bir arslan bulup götürmüş, beslemiş.

Oğuz, gene bir gün gelip yurduna kondu.

Oğuz Han'ın at çobanı gelip haber verdi: Han'ım, sazdan bir aslan çıkar, kükrer. Apul apul yürüyüşü adam gibi. Basıp kan sömürür.

Uruz: Han'ım, ürktüğümüz vakit düşen benim oğlancığımdır belki, dedi.

Beyler bindiler, aslan yatağı üzerine geldiler. Aslanı kaldırıp oğlanı tuttular. Uruz, oğlanı alıp evine getirdi. Şadlık ettiler, yeme içme oldu. Ama oğlanı ne kadar getirdilerse durmadı, yine aslan yatağına gitti.

Tekrar tutup getirdiler. Dedem Korkut geldi: Oğlanım, sen insansın. Hayvanla arkadaş olma. Gel, güzel ata bin. Yahşi yiğitlerle bin, sür, dedi. Büyük kardaşının adı Kıyan Selçuk'tur, senin adın Basat olsun, dedi. Adını ben verdim, yaşını Allah versin, dedi.

Oğuz bir gün yaylaya göçtü. Uruz'un bir çobanı vardı. Adına Konur Koca Sarı Çoban derlerdi. Oğuz'un önünce bundan evvel kimse göçmezdi. Uzunpınar demekle meşhur bir pınar vardı. O pınara periler konmuştu. Ansızın koyun ürktü. Çoban, erkeçe (teke, keçi boğası) kızdı, ileri vardı, gördü ki peri kızları kanat kanada bağlamışlar, uçuyorlar. Çoban, kepeneği üzerine attı. Peri kızının birini tuttu. Tamah etti, onunla yattı. Koyun ürkmeye başladı. Çoban koyunun önüne seğirtti. Peri kızı kanat çırpıp uçtu:

Çoban yıl tamam olunca bende emanetin var gel al, dedi. Ama Oğuz'un başına zeval getirdin, dedi.

Çobanın içine korku düştü ama kızın derdinden benzi sarardı.

Zamanla Oğuz gene yaylaya göçtü. Çoban gene pınara geldi. Gene koyun ürktü. Çoban ileri gitti, gördü ki bir karaltı yatıyor, yaldır yaldır yaldırır.

Peri kızı geldi:

Çoban emanetini gel al ama Oğuz'un başına zeval getirdin, dedi.

Çoban bu karaltıyı görünce şaştı, geri döndü, sapan taşına tuttu. Vurdukça büyüdü. Çoban karaltıyı bırakıp kaçtı. Koyunun ardına düştü.

Meğer o zaman, Bayındır Han, beyleriyle seyrana çıkmışlardı. Bu pınarın üzerine geldiler. Gördüler ki iki ibret bir nesne yatıyor. Çevrelendiler, bir yiğit bunu tepti, teptikçe büyüdü. Uruz Koca da inip tepti. Mahmuzu dokundu, yarıldı, içinden bir oğlan çıktı.

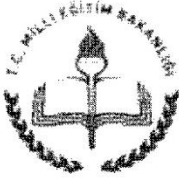
2015-2016 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Evren Yayıncılık s.44.

EK 4: Sesbilgisel Çözümleme Değerlendirme Aracı

Anlamsız Sözcükler			
Hece Sayısı	n	Örnek Maddeler	
Tek Heceli	6	lok - lok	✓*
İki Heceli	12	dike - ekir	X*
Üç Heceli	12	yasnelda - yasnelda	✓*
Dört Heceli	12	zeyevinlot - basliyigar	✓*
Toplam	42 madde (21'i aynı- 21'i farklı)		

Not: ✓* : Belirtilen iki sözcük aynı
X* : Belirtilen iki sözcük farklı

EK 5: Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5149461
Konu : Araştırma İzni

09.05.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 28/04/2016 tarihli ve 1727 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi CebraİL TURNA'nın "**Sesbilgisel Farkındalığın Kelime Okuma Becerisi Üzerindeki Yordayıcılığının Belirlenmesi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Hasan KALELİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Elektronik İmza
Asli ile Aynıdır

09.05.2016

Hasan KALELİ
Şef

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : CebraİL TURNA

Doğum Tarihi : 23/05/1990

İletişim Bilgileri : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Oda: 3001

Tel : 05455077155

E-posta adresi : cebrailturna@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Özel Eğitim Bölümü	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2009-2013

İş Deneyimi :

Ünvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2013-2014
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2014-...