

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

**SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN SÖZCÜK OKUMA BECERİSİ İLE  
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Seyhan SOĞANCI**

**Ankara, Ağustos, 2017**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

**SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN SÖZCÜK OKUMA BECERİSİ İLE**  
**İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Seyhan SOĞANCI**

**Danışman: Prof. Dr. Tevhide KARGIN**

**Ankara, Ağustos, 2017**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Seyhan SOĞANCI'nın hazırladığı "Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin S¼zc¼k Okuma Becerisi İle İlişkinin İncelenmesi: Boylamsal Bir Çalışma" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı'nda Y¼ksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Ad- Soyad

İmza

Başkan: Prof. Dr. Tevhide KARGIN (Danışman)

¼ye: Yrd. Doç. Dr. İ. Birkan G¼LDENOĐLU

¼ye: Yrd. Doç. Dr. Latife ŐZAYDIN

ONAY

Bu tez Ankara Őniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim – Őđretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../20..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ 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.



Seyhan SOĞANCI

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın hem planlanma aşamasında hem de uygulanmasında desteği ve katkısı olan, teşekkürlerimi sunmak istediğim kişiler vardır.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında zamanını ayırarak bana yol gösteren, desteğini ve sabrını benden esirgemeyen, her zaman beni motive eden değerli hocam, Prof. Dr. Tevhide Kargın' a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması başta olmak üzere olmak üzere araştırmanın bütün aşamalarında önemli katkıları bulunan, görüşleriyle araştırmayı yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan Güldenoğlu'na teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma boyunca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli dostlarım Özel Eğitim Uzmanı Ayşenur Nazik'e, Arş. Gör. Halime Miray Sümer'e, bir eğitimci olarak daima rol modelim olan Ayten Hasdemir'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak; her zaman beni destekleyen, anlayış gösteren, yanımda olan annem Ayşe Soğancı'ya sonsuz teşekkürler...

**Seyhan SOĞANCI**

## ÖZET

# SESBİLGİSEL FARKINDALIK BECERİLERİNİN SÖZCÜK OKUMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: BOYLAMSAL BİR ÇALIŞMA

Soğancı, Seyhan

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tevhide Kargın

Ağustos, 2017, xi + 58 Sayfa

Bu araştırmada anasınıfına devam eden öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkökul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 133 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tümünün anasınıfında sesbilgisel farkındalık becerileri, ilkökul birinci sınıfta ise sözcük okuma becerisi değerlendirilmiştir. Anasınıfında yapılan değerlendirmelerde Erken Okuryazarlık Testi EROT' un Sesbilgisel Farkındalık Alt Testi kullanılmıştır. İlkokul birinci sınıfta ise uluslararası bir projede oluşturulmuş olan ve 42 sözcük çiftinden oluşan, bilgisayar destekli bir program ile veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda; sözcük çözümlene doğruluğu ve sözcük çözümlene hızı açısından bakıldığında, iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucuların sözcük okuma performansının zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyuculara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucuların sözcükleri daha doğru ve daha hızlı çözümlendiği görülmüştür.

Sesbilgisel farkındalık becerisi, sözcük çözümlene doğruluğu ve sözcük çözümlene hızı arasındaki ilişkiler okuyucu grupları temelinde değerlendirildiğinde; iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucularda sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma doğruluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken, sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma hızı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki

gözlenmiştir. Sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir.

Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyuculardan elde edilen bulgular incelendiğinde grubunun sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ancak sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ise negatif yönde güçlü bir ilişki gözlenmiştir.





**ABSTRACT****INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN  
PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS AND WORD READING  
SKILLS: A LONGITUDINAL STUDY****Soğancı, Seyhan****Master Thesis, Special Education Department****Supervisor: Prof. Dr. Tevhide Kargin****August, 2017, xi + 58 Pages**

In this study, the relationship between the phonological awareness skills of the students who attend the nursery class and the word reading skills of the first grade in primary school is examined. The study group consists of 133 students. All of the participants were assessed for their phonological awareness skills in the nursery class and they were assessed for their word reading skills in the first grade. The Early Childhood Literacy Test EROT 's Phonological Awareness Subtest was used in assessments at the preschool level. In the first year of primary school, data were collected by a computer-aided program, consisting of 42 word pairs, which was formed in an international project. Data from the study were analyzed using one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation technique.

In terms of word decoding accuracy and speed of word decoding, the results of the analysis revealed that readers with good phonological awareness skills differ significantly from those of readers with poor phonological awareness skills and it has been found that readers with good phonological awareness skills decode words more accurately and faster.

When the relations between phonological awareness skill, word decoding accuracy and word decoding speed are assessed on the basis of reader groups, there is a significant positive correlation between phonological awareness and the accuracy of reading word in readers with good phonological awareness skills, and a moderate

correlation was observed between the phonological awareness and the speed of word reading in the negative direction. There was a moderate correlation between word reading accuracy and word reading speed in the negative direction.

When the findings obtained from readers with poor phonological awareness skills were examined, no significant relationship was observed between the group's phonological awareness total scores and their word reading accuracy and word reading speed. However, there was a strong correlation between word reading accuracy and word reading speed in the negative direction.



## İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
ETİK BİLDİRİM.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM I .....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Erken Okuryazarlık ve Erken Okuryazarlık Becerileri .....	2
1.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri, Gelişimi ve Okuma İle İlişkisi .....	7
1.2.1. Sözel Dil ve Sesbilgisel Farkındalık.....	9
1.2.2. Yazılı Dil ve Sesbilgisel Farkındalık.....	10
1.2.3. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık.....	11
1.3. İlgili Araştırmalar .....	12
1.4. Amaçlar .....	16
1.5. Önem .....	17
1.6. Sınırlılıklar.....	18
1.7. Tanımlar .....	19
BÖLÜM II .....	20
2. YÖNTEM.....	20
2.1. Araştırma Modeli.....	20
2.2. Katılımcılar.....	20
2.3. Veri Toplama Araçları.....	21
2.3.1. Aile ve Çocuk Bilgi Formu .....	22
2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı.....	22
2.3.3 Sözcük Okuma Değerlendirme Aracı.....	23
2.4. Uygulama Süreci .....	24

2.4.1 Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinin Uygulanması.....	24
2.4.2. Sözcük Okuma Değerlendirme Aracının Uygulanması .....	27
2.5. Verilerin Analizi .....	29
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>30</b>
<b>3. BULGULAR .....</b>	<b>30</b>
3.1. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Çözümleme Hız ve Hata Sayısı Açısından İncelenmesi.....	30
3.2. Çalışmaya Dahil Edilen Tüm Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	33
3.3. İyi Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	34
3.4. Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	35
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>37</b>
<b>4. TARTIŞMA VE SONUÇ.....</b>	<b>37</b>
4.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	43
4.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	43
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>45</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>55</b>
EK-1 .....	56

**TABLolar DİZİNİ**

Tablo 1. Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	31
Tablo 2. Sözcük Okuma Doğruluğu Puan Ortalamalarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	32
Tablo 3. Sözcük Okuma Hızı Ortalamalarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	32
Tablo 4. Tüm Katılımcıların Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Hızı Arasındaki Korelasyon .....	33
Tablo 5. İyi Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Sözcük Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon .....	34
Tablo 6. Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Sözcük Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon .....	35

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Öğrenme merakı bireylerin çevrelerini algılama ve çevrelerinde olup biteni anlamlandırma çabası içine girmelerine neden olur. Bireylerin öğrenme arzusu onların buldukları çevreyi keşfetmelerini, diğer insanlarla iletişim kurmalarını ve bilgi alışverişinde bulunmalarını gerekli kılmıştır. Bu gerekliliği yerine getirmede kullandıkları en etkili yol okuma ve yazmadır. Okuma-yazma süreci ile bireyler düşüncelerini diğer bireylere aktarabildiği gibi bu süreci kullanarak sözel dile dayalı olmayan bir iletişimi de gerçekleştirip çevrelerini şekillendirebilirler.

Okuma yazma süreci temel anlamda sözcükleri oluşturan harfleri seslere dönüştürerek çözümlmeyi, ardından çözümlenen sözcükleri anlamlandırmayı ve yazmayı içerse de; bahsedilen bu becerilerin başarılı bir şekilde kazanılabilmesi için öncelikle başka birçok ön becerinin edinilmiş olması gerekmektedir. Bu ön beceriler alanyazında erken okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmaktadır. Sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve sözcük bilgisi alt boyutlarında incelenen erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde kazanılan bilgi ve becerilerdendir ve dil gelişiminin bir parçasıdır. Okuma yazma öğrenimi için önkoşul beceriler olan erken okuryazarlık becerileri doğrudan okuma öğretimine yapılan bir müdahale değildir.

Okuma yazma kazanımında sahip olduğu önem nedeniyle erken okuryazarlık alanyazında sıkça çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkar. Çocukların okumayı öğrenmede karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunların nedenlerini belirleyip, çözüm bulmaya yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, erken okuryazarlık çalışmalarının önemini artırmıştır. Ülkemizde yapılan erken okuryazarlık çalışmalarına bakıldığında (Yücel, 2009; Turan ve Gül, 2008; Karakelle, 2004; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Erdoğan, 2011) bu çalışmaların sayısında son

yıllarda artış olmakla birlikte söz konusu çalışmalar niceliksel olarak bekleneni karşılamaktan uzaktır. Konuyla ilgili olarak ilerleyen bölümlerde ele alınacak olan araştırmalar, çocukların erken okuryazarlık becerilerine sahip olmadan veya bu becerilerde yetersiz olarak okula başlamalarının, onların zayıf okuma performansına sahip olmalarında önemli bir etken olduğunu ve bu becerilerdeki sınırlılıklarının akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilediğini ileri sürmektedir.

Erken okuryazarlık becerileri de dahil olmak üzere okul öncesi dönemde kazanılan bilgi ve beceriler çocuğun hem akademik hem de sosyal becerilerde daha sonraki dönemde göstereceği performansı etkilediği gibi yaşamın her dönemi için önemli ve belirleyici bir yere sahiptir. Erken okuryazarlık becerilerinin bu dönemde desteklenmesinin çocuğun gelecekteki akademik başarısında belirleyici olacağı düşünülmektedir.

### **1.1. Erken Okuryazarlık ve Erken Okuryazarlık Becerileri**

Bu bölümde erken okuryazarlık becerileri alt boyutlarıyla birlikte açıklanmaktadır. Bu çalışmanın konusu sesbilgisel farkındalık becerileri olduğu için sesbilgisel farkındalık becerileri ile ilgili bilgi ve açıklamalara daha fazla yer verilmiştir. Erken okuryazarlık Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından, okul öncesi dönemde, okullarda okuma yazma öğretim sürecine başlanılmasından önce çocukların okuma yazma ile ilgili olarak kazanmaları beklenen ön koşul bilgi ve becerilerin bütünü olarak tanımlanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilk okuma kazanımında ileri dönemdeki performansları açısından yordayıcı olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Nelson, 2005; Vellitino, Scanlon ve Reid, 2000).

Kargın ve ark. (2015) okul öncesi dönemde erken okuryazarlık ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan yola çıkarak, bu becerilerin sadece ilk okuma becerilerinin kazanımında etkili olmadığını ilerleyen sınıflardaki akademik performansı da etkilediğini ve okuma becerileri ile birlikte çocukların okula karşı olumlu davranış sergilemelerinde de belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Birçok çalışma, ilkokula erken okuryazarlık becerilerinden yoksun olarak başlayan çocukların sadece sistematik okuma öğretiminin gerçekleştiği süreçte güçlük yaşamadıklarını, söz konusu güçlük ve sorunların tüm akademik yaşamları boyunca devam ettiğini göstermektedir (Adams,

1990; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Juel, 1988; Stanovich, 1986; Torgesen ve Burgess, 1998).

Özetlemek gerekirse erken okuryazarlık, erken çocukluk döneminde okuma ve yazmaya ilişkin önkoşul becerilerin gelişimini gerektirmektedir. Erken dönemde gerek okul gibi formal ortamlardaki yaşantılarda, gerek aile gibi formal olmayan yaşantılarda bu becerileri destekleyen çalışma ve etkinliklere yer verilmesi okuma yazmaya temel oluşturduğu gibi ilerleyen dönemlerde de okuma başarısını etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerileri sözcük dağarcığı, harf bilgisi, yazı farkındalığı, dinlediğini anlama ve sesbilgisel farkındalık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan harf bilgisi, yazı farkındalığı ve sesbilgisel farkındalık doğrudan öğretilebilir beceriler olması açısından sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerisinden farklıdır. Katz ve Frost (1992) ve Paris (2011) yazı bilgisi ve sesbilgisel farkındalığın, üst düzey bir bilgi birikimini gerektirdiğini ve bu becerilerde yetkinlik kazanmanın daha uzun sürebileceğini belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları ve her bir alt boyutun okuma becerisi ile ilişkisi şu şekilde açıklanmaktadır;

Okuyucunun dağarcığında yer alan, anlamını bildiği ve anlamına uygun şekilde kullanabildiği sözcük miktarını ifade eden *sözcük dağarcığı* kavramı, okuma sırasında sözcükleri çözümlenme, akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, ve Poe, 2003). Hem kelime işleme hem de okuduğunu anlama okuyucunun var olan sözcük dağarcığı ile doğrudan ilişkilidir (Mellard, Fall, Woods, 2011). Birçok araştırma sözel dil becerilerinin okuma kazanımı üzerindeki uzun vadedeki etkilerini incelemiştir; özellikle fonolojik farkındalık ve sözcük dağarcığının gelecekteki okuma başarısı üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgulamıştır (Akt. Dickinson ve diğ. 2003). Nitekim Sabatini ve diğ. (2012) sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama arasında .60-.70 düzeyinde bir korelasyon gözlemlendiğini; sözcük dağarcığının okunan metnin anlamına ulaşmada çok önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) ise sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerinde metin türleri açısından yordayıcılığını incelemişlerdir. Beşinci sınıfa devam eden 120 çocuk ile gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda sözcük bilgisinin okuduğunu anlama ile güçlü bir ilişkisi olduğunu, bu ilişkinin metin türleri açısından incelendiğinde, hikaye edici metinlerde sözcük bilgisinin okuduğunu anlama ile orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu; bilgi verici metinlerde ise bu ilişkinin yüksek



düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Başka bir araştırmada Beck ve diğ. (1982) sözcük dağarcığındaki gelişmenin çocuklarda sözcük farkındalığını artırdığını vurgulamışlardır. Lonigan ve diğ. (2000) çocukların erken dönemde sahip oldukları sözel dil becerilerinin gelecekteki okuma başarısı üzerindeki yordayıcılığını incelemişlerdir. Bu çalışmadaki sözel dil; cümle üretme, gramer, alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların 60 aylıkken sahip oldukları sözcük dağarcığı da dahil olmak üzere sözel dil becerilerinin 18 ay sonraki ilk okuma dönemindeki fonolojik farkındalık becerilerini, sözcük tanıma ve okuma performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Share (2004) çocuğun sesler ile harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmesi ve sahip olduğu sözcük bilgisini bu beceriye eklemesi ile okumayı öğrendiğini belirtmiştir. Okuma sürecinde kişi sözcükleri çözümleyip anlamı ile ilişki kurmalıdır. Çözümlemeyi başarıyla gerçekleştirirse bile anlama ulaşamıyorsa okuma gerçekleşmiş olmaz. Bu aşamada sözcük dağarcığının önemi karşımıza çıkmaktadır. Hammer, Farkas ve Maczuga (2010) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönemde çocuğun sahip olduğu sözcük dağarcığı becerilerinin gelecekteki yazı ve harf bilgisi ile ilişkili olduğunu ve yaşamın erken dönemlerinde (3 yaş) ölçülen sözel dil becerilerinin birinci sınıftaki harf ve sözcük tanıma becerilerini yordadığını belirtmişlerdir. Dickinson ve diğ. (2003) sözcük dağarcığı ve fonolojik farkındalık becerilerinin karşılıklı olarak birbirini etkilediğine değinmişlerdir. Diğer bir deyişle erken dönemde sözcük dağarcığındaki yetkinlik fonolojik farkındalık becerilerinde de ustalık kazanmayı kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte fonolojik farkındalık da sözcük dağarcığının gelişebilmesi için uyarıcı nitelikte olabilmektedir (Hammer, Farkas, ve Maczuga, 2010; Dickinson, Mc Cabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg, ve Poe, 2003).

*Yazı farkındalığı*; yazının konuşulan dili sembolize ettiğinin, soldan sağa bir yön izlediğinin, kendisini oluşturan birimler bulunduğunun ve yazının bir işlevi olduğunun farkına varma ve bu durumlara duyarlı olma olarak açıklanmaktadır (Çetin, 2014). Okuma sürecinin ilk becerileri, çocuğun yazılı materyallere karşı ilgili olması, isminin yazılışını ve birtakım harfleri tanıyabilmesi, çevresindeki markalara ait logoları tanıması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Üstün, 2007). Aynı zamanda yazı farkındalığı ile çocuklar, satırların yukarıdan aşağıya doğru bir sıra izlediğini de öğrenmektedirler. Tüm bu belirtiler yazı farkındalığının oluşmaya başladığının göstergesidir. Bu dönemde çocuk

okuma becerisi için gerekli ön koşul becerileri kazanmaya başlarken, okumanın öğrenileceği okul dönemine de hazırlanır. Yazı farkındalığı ile okuma arasındaki ilişki ele alındığında, bu becerinin de çocuğu okumanın öğrenileceği okul dönemine hazırladığı görülmektedir. Paris (2011) çocukların yazı kavramlarıyla ilgili yetkinlik kazanmalarının anasınıfından üçüncü sınıfa kadar gerçekleşmesi gerektiğini belirterek, yazı farkındalığının diğer okuryazarlık becerileri için de önemli bir belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Ergül (2014) yazı farkındalığının çocukların okula geçişlerini kolaylaştırdığı gibi okulda gösterecekleri performanslarını da olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

*Harf bilgisi*; harf bilgisi harflerin isimlerine ilişkin bilgi sahibi olmayı ifade etmektedir. Çocukların sesleri öğrenip sözcükleri okumasının harflerin isimlerini kullanarak gerçekleştiğini dikkate alındığında, harf bilgisinin hem sesbilgisel farkındalık becerisinin gelişmesinde ön koşullardan birisi olduğunu hem de okumayı kazanma sürecinin önemli bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. Share (2004) harf isimlerinin çoğu zaman duyulan sözcüklerdeki ses dizileri ile eşleşmekte olduğunu, kendisini oluşturan harflerin ismi ve sesleri bilinen sözcüklerin çocukları yazmanın temel fonolojik doğasına duyarlı hale getirmesine değinerek harf isimlerinin bilinmesinin çocukların yazının konuşulan dili temsil ettiğini anlamalarına yardımcı olarak erken okumaya doğrudan katkıda bulunacağını ileri sürmektedir. Çocuklar okumayı öğrenme sürecinde, sesleri öğrenip sözcükleri okuma ve ayırt etme işlemlerini harflerin isimlerini kullanarak gerçekleştirmektedirler. Adams (1990) ve Chall (1967) harf bilgisinin başlangıçtaki okuma başarısını yordamada güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirterek çocukların harfleri bütün olarak gördüklerinde, sözcüklerdeki harf örüntülerinin de farkına varacaklarını; harf isimlerini bilmenin çocuğa harfin sesini öğrenmede de kolaylık sağlayacağını dolayısıyla harf örüntülerinden oluşan sözcükleri daha kolay okuyacağını ve bu durumun yıl sonundaki okuma başarısını etkileyeceğini vurgulamışlardır. Treiman ve Rodriguez (1999) ise harf bilgisinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimindeki rolünün göz ardı edilemeyeceğini; ilerleyen dönemlerdeki okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Leppanen ve ark. (2008) anaokulu çağındaki Fin çocukların sahip oldukları harf bilgisinin dördüncü sınıftaki okuma becerileri üzerinde ne derece yordayıcı olduğunu araştırmak amacıyla 5-6 yaş grubundaki 158 çocuğun anaokulu başında sahip oldukları harf bilgisini değerlendirerek, birinci ve dördüncü sınıflarda ise okuduğunu anlama, metin okuma ve sözcük dizisi

okuma olarak ele aldığı okuma becerilerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda anaokulu başında çocuğun sahip olduğu harf bilgisinin dördüncü sınıf sonundaki okuma becerilerinin en önemli yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların yeterli sayıda harfi isim ve sahip oldukları sesle birlikte tanıyabildiklerinde sözcükleri fonetik olarak tanımayı öğrenecekleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda Levin, Carmon ve Rave (2006) okul öncesi dönemde harf isimleri ve seslerine yönelik öğretimin sözcük tanıma üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 123 okul öncesi öğrenci ile harflerin isimleri ve sesleri ile birlikte öğretildiği bir çalışma planlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular harf isim ve seslerine yönelik öğretim yapılan çocuklarda sözcük tanıma performanslarının yapılmayanlara göre daha yüksek olduğu yönündedir. Buna ek olarak araştırmacılar, harf bilgisinin sonraki dönemde sözcük tanıma becerisinin gelişmesinde önemli etkisinin olduğunu da vurgulamaktadırlar. Bahsedilen araştırmalarda da görüldüğü gibi harf bilgisi çocukların okumayı öğrenmelerinde ve sonraki okuma performanslarında önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte harf bilgisi ilk okuma dönemindeki okuma performansı için tek başına açıklayıcı değildir. Nitekim Karakelle (2004) okuma öncesinde var olan harf bilgisi ve fonolojik farkındalık düzeyinin okuma akıcılığını ne düzeyde yordadığını incelemiş ve tek başına harf bilgisinin okuma akıcılığını %20 oranında yordadığı ancak fonolojik farkındalık ve harf bilgisi becerilerinin her ikisinin birlikte okuma akıcılığını %39 oranında yordadığı sonucunu bulmuştur.

*Dinlediğini anlama;* çocukların var olan dil performansları ile ilişkili olan bu beceri, okumanın nihai amacının anlama olması sebebiyle, okumanın amacına ulaşılabilmesi için önemli becerilerden birisidir. Dinlediğini anlama becerisinde başarılı bir performans sergilenebilmesi için çocukların dilin anlamsal ve sözdizimsel yapısını kazanmış olmaları gerektiği gibi; çocukta var olan sözcük bilgisi de bu beceride önemli bir etkidir. Dinleme becerisi kendiliğinden gelişen bir beceri olmakla birlikte, literatürde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde kullanılan bazı yöntemlerin bu becerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğu ilişkin bilgi yer almaktadır (Huebner, ve Payne, 2010; Emiroğlu, ve Pınar, 2013). Bu yöntemlerin başında etkileşimli kitap okuma adı verilen, yetişkin ve çocuğun birlikte gerçekleştirdiği paylaşım içeren kitap okuma etkinlikleri yer almaktadır (Huebner, ve Payne, 2010; Ergül, Sarıca, ve Akoğlu, 2016; Doğan, 2008). Hart ve Risley (2003) ile Huebner ve Payne (2010) okul öncesi dönemde düzenli olarak bir yetişkinle kitap okuma etkinliklerine katılan çocukların

özellikle ifade edici dil ve sözcük dağarcığı alanlarındaki sözel dil becerilerinde bu etkinliklere katılmayan akranlarına göre daha iyi performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak Ergül ve ark. (2016) etkileşimli kitap okuma uygulamaları ile çocukların çalışılan hikayelere karşı ilgi duymalarının sağlandığını, çocukların sözcük dağarcığının zenginleştiğini ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini vurgulamışlardır. Dinlediğini anlama becerisinin okuma edinimine etkileri incelendiğinde ise şu bulgularla karşılaşılmaktadır; dilin birbirleri ile karşılıklı bir ilişki içerisinde olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temelde dört beceri alanı vardır. Birey ilk olarak bu beceri alanlarından dinleme becerisini kazanmaktadır. Dinleme ve dinlediğini anlama becerisi de konuşma, okuma ve yazmanın gelişebilmesi için ön koşuldur (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çocuklar dil öğrenimi de dahil olmak üzere okul çağına gelip okumayı öğreninceye kadar elde ettikleri bilgilerin büyük bir kısmını dinleme yoluyla anlamlandırıp kazanırlar. Bu nedenle dinleme ve dinlediğini anlama ilk olarak dili öğrenme için kullanılan bir araç iken sonraki yıllarda dil, daha farklı bilgilerin öğrenilebilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2008). Dinlediğini anlama, çocukların var olan dil performansı ile yakından ilişkili olmakla birlikte çocuğun var olan sözcük dağarcığı, sözdizimsel bilgi ve becerilerinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu noktada daha önceden de belirtildiği gibi erken okuryazarlık becerilerinin kendi içinde de birbirinden bağımsız olmadığı görülmektedir. Isbell, Sobol, Lindauer ve Lawrance (2004) yapmış oldukları çalışmada 3-5 yaş arası çocukların dil gelişimi ile okunan veya anlatılan hikayenin anlaşılması arasındaki bir ilişki olup olmadığını araştırmışlar; araştırma sonucunda ise çocukların sözel dil performansları ile hem anlatılan, hem de okunan hikayenin anlaşılması arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bilgilerden yola çıkarak dinlediğini anlama becerisinin okuryazarlık için önemli becerilerden birisi olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

## **1.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerileri, Gelişimi ve Okuma İle İlişkisi**

Basit olarak farklı sesleri ayırt edebilme becerisi olarak ifade edilen sesbilgisel farkındalık becerisini Turan ve Gül (2008) *“çocukların sesbirimlerini bilinçli olarak kullanabilmesi ve günlük konuşmalar sırasında ya da bir metin okuma sırasında sesbirimlerin sıralanışına ve niteliklerine ilişkin farkındalıkları”* olarak tanımlamaktadırlar.

Anthony ve Francis (2005) sesbilgisel farkındalık becerilerini kişinin odaklandığı sözcük biriminin boyutuna bakılmaksızın bireyin dilindeki sesleri tanıma, ayırma ve işleme kabiliyeti olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlara ek olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinin bireyingelişimi boyunca farklı becerilerde gözlemlenebilen, özellikle okul öncesi ve erken ilköğretim çağlarında kendini gösteren yetenekler olarak ele alınmaktadır.

Anthony ve diğ. (2003) sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimsel olarak ele alındığında heterotipik ve sürekli olduğunu, çocukların yeni sesbilgisel farkındalık becerilerini öğrenirken diğer yandan da önceden edinmiş oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Bu bilgiye ek olarak Anthony ve diğ. (2003) sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik görevlerin hiyerarşik bir sırayla gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Buna göre çocuklar büyüdükçe sözcüklerin küçük parçalarına duyarlı hale gelmektedirler. Çocuklar ilk ses ve uyakları algılayıp manipüle etme yeteneği kazanmadan önce heceleri algılayıp manipüle edebilirler. İlk ses ve uyakları manipüle etmeyi ve algılamayı ise sözcüklerdeki hece içi sesbirimlerini algılayıp manipüle etmeden önce öğrenirler. Sözcük içindeki seslerin manipüle edilmesi ise benzer veya benzer olmayan sesleri fark edebilme becerisi kazanıldıktan sonra gerçekleşmektedir. Genel olarak ele alındığında çocuklar sesbilgisel bilgiyi harmanlamayı, sesbilgisel bilgiyi ayırmadan önce edinirler.

Yaşla birlikte gelişen sesbilgisel farkındalık becerileri, hiyerarşik gelişimi açısından şu şekilde sıralanmaktadır;

- Uyak becerileri,
- Sözcükleri hecelerine ayırma,
- Aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma,
- Aynı sesle biten sözcükleri tanıma,
- Bir sözcükteki ses sayısını hesaplama ve ünsüz-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırma,
- Ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz- ünlü- ünsüz-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırma,
- Bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme (Paul, 2001).

Sesbilgisel farkındalık becerileri, odak noktası ses birimi olan görevler ile tanımlanmaktadır. Bu görevler sesleri karıştırma, sözcükleri kendisini oluşturan seslere

ayırma/birleştirme, iki farklı sözcüğün ortak seslere sahip olup olmadığına karar verme gibi sesbilgisel becerilere yöneliktir. Güneş (2007) sesbilgisel farkındalık becerileri sayesinde çocukların sözcüklerin seslerden oluştuğunu, seslerin birleşerek heceleri meydana getirdiğini öğrendiğini; sözcükleri oluşturan sesler ve heceleri birleştirebildiğini ve ayırabildiğini, sözcüğü oluşturan birimleri manipüle ederek yeni sözcükler oluşturabildiğini belirtmektedir.

Kargın ve ark. (2015) ise sesbilgisel farkındalık becerilerini; uyak farkındalığı, ilk sese göre eşleştirme, son sese göre eşleştirme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birleştirme, sözcüklerin ilk sesini atma, sözcüklerin son sesini atma olarak sekiz alt boyutlarda incelemiştir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kazanımı ve gelişmesi için okul öncesi dönem oldukça önemlidir. Birçok çalışma sesbilgisel farkındalığın formal okumaya geçilmeden önceki dönemde gelişmeye başlayan, ve öğretilen bir beceri olduğunu belirtmektedir (Chard ve Dickson, 1999; Ege, 2006; Philips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003). Suortti ve Lipponen (2014) yapmış oldukları araştırmada 2-6 yaş arasındaki Finlandiyalı çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerini incelemiştir. Bu çalışmada sesbilgisel farkındalık becerileri hatalı söylenen fonemi belirleme, hatalı söylenen fonemi düzeltme, konuşma seslerini manipüle etme, karışık seslerden sözcük üretme, uyak belirleme ve uyak üretme olmak üzere altı görevden oluşmaktadır. Görevlerden alınan puanlar 2-4 yaş için, 5-6 yaş için ve tüm grup için ayrı ayrı hesaplanarak analiz edilmiş ve araştırma sonucunda sesbilgisel farkındalık becerilerinde 2-4 yaş grubundaki puan artışının 5-6 yaş grubundaki puan artışından daha fazla olduğu bulunmuştur. Yani sesbilgisel farkındalık becerileri yaş ile birlikte gelişmektedir ancak bu erken dönem için geçerlidir. Yaş ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişki ilerleyen dönemde zayıflamaktadır.

### *1.2.1. Sözel Dil ve Sesbilgisel Farkındalık*

Tüm erken okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi sesbilgisel farkındalık becerileri de kullanılan sözel dilden bağımsız değildir. Sözel dil deneyimlerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişiminde önemli rolü vardır. Anthony ve Francis (2005) çocuğun bulunduğu ortamda konuşulan dilin sözcük yapılarının belirginliği ve karmaşıklığı, ek ve fonemlerin konumu gibi belirleyici faktörlerin sesbilgisel farkındalık

becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmekte; konuşulan dildeki ünlü ve ünsüz uyumu, dilin artikülasyonuna ilişkin özelliklerin de sesbilgisel farkındalığın gelişimini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Alanyazında bu görüşü destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur.

Demont ve Gombert (1996) ile Durgunoğlu ve Öney (1999) heceler arasındaki sınıırın belirgin olduğu dilsel ortamlarda büyüyen çocukların, hecelerinin daha az belirgin olduğu dilsel ortamlarda büyüyen çocuklara göre hece farkındalığını daha erken dönemde ve daha kolay kazandığını bulmuşlardır. Bu bulgulara ek olarak Caravolas ve Bruck (1993) konuşulan dildeki hece başlangıçlarının belirginliği ve zorluğunun ilk ses ve fonem farkındalığının gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda farklı ortografiye sahip olan İngilizce ve Çekçe konuşan çocuklar ile karşılaştırmalı olarak yürüttükleri araştırmada, okuma yazma bilmeyen İngiliz çocukların sözcüklerdeki ilk heceyi ayırmada, okuma yazma bilmeyen Çek çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri; Çek çocukların ise hece kümelerindeki ilk sesleri ayırmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılıklar her iki dilin fonolojik karakteri ve ortografisindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

### *1.2.2. Yazılı Dil ve Sesbilgisel Farkındalık*

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimini etkileyen bir diğer faktör yazılı dildir. Çocukların yazılı dil ile ilgili deneyimleri özellikle fonem farkındalığı olmak üzere sesbilgisel farkındalığın gelişiminde etkilidir. Çoğu çocuk az da olsa fonem farkındalığına sahip olarak okuma yazma öğretim sürecine başlamaktadır. Anthony ve Francis (2005) konuşmada üretilen fonemlerin akustik olarak birbirinden ayıramayacağını, bu yüzden harflerin seslerini ve isimlerini öğrenmenin fonemlerin temsil ettikleri ses gruplarına katılabilmesini somutlaştırdığını ve sözel dil ile yazılı dil arasındaki bağlantıyı kurabilmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir. Buna ek olarak bir dildeki yazım- ses, ses- yazım arasındaki tutarlılık sesbilgisel farkındalık geliştirmeyi etkilemektedir. Nitekim özellikle şeffaf ortografiye sahip dillerde okuma yazma öğretimi yapılan çocuklarda daha belirgin görüldüğü gibi okuma yazma öğretimi başladıktan sonra bu sürece paralel olarak sesbilgisel farkındalık da gelişmeye başlamaktadır. Perfetti, Beck, Bell ve Hughes (1987) okuma ve yazma öğretiminin çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimini etkileyen geribildirim sağladığını belirterek, çocukların önceden geliştirmiş olduğu sesbilgisel farkındalık becerilerinin de onların alfabadeki harf ve

sesleri okuyup yazmalarını kolaylaştıracağını, okuma yazma öğrenme ve sesbilgisel farkındalık geliştirme arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu vurgulamışlardır. Okuma-yazma ile sesbilgisel farkındalık arasında nedensel bir ilişki olduğunu vurgulayan Gonzalez ve Gonzalez (1993) fonolojik farkındalığın okumayı öğrenmede ön koşul bir beceri olarak kabul edildiğini ancak bu iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki de olabileceğini vurgulamıştır. Buna göre fonolojik farkındalığın okumayı öğrenmede ön koşul olduğunu savunanlar erken okuma becerilerinin grafem ve fonem arasındaki ilişkiyi öğrenmeye dayalı olduğu inancından yola çıkmaktadırlar. Böylece çocukların dilin farklı birimlerinin farkında olması gerekecektir. Bu farkındalık özellikle anlamsız sözcükleri okuma becerisi olmak üzere okuma becerisinin gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Perfetti ve Hogaboam, 1975; Oloffson ve Lundberg, 1985; Backman, Bruck, Herbert ve Seidenberg, 1984; Perfetti, Beck, Bell ve Hughes, 1987; Vellutino ve Scanlon, 1987).

### 1.2.3. Okuma ve Sesbilgisel Farkındalık

Okuma-yazma, akademik becerilerin temelinde yer alan bir beceridir. Öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca diğer akademik alanlardaki öğrenmelerini okuma yoluyla kazandıkları gerçeğinden yola çıkıldığında, okuma-yazmanın okul döneminde tüm öğrencilerin kazanması hedeflenen en önemli becerilerden biri olduğu görülmektedir. Okumanın söz konusu önemi dikkate alındığında öğrencilerin akademik yaşamlarının temelinde bu becerinin yer aldığı, okuma alanında karşılaşılan sorunların, öğrencinin diğer akademik alanlardaki başarısının düşmesine neden olacağını söylemek mümkündür. Düşük akademik başarı ise öğrencinin okula ve derslere karşı motivasyonunun ve ilgisinin azalmasında önemli bir etkidir. Tüm bunların yanında okumanın, bilişsel ve psikolojik süreçlerin işe koşulmasını gerektiren, birden fazla bileşeni olan karmaşık bir yapısı vardır.

Bu bileşenler göz önünde bulundurularak okuma Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015) tarafından “*okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri; çözümlenen kelimeleri var olan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaştıkları bir süreç*” olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre okuma süreci, sözcük çözümleme/kodlama ve anlama olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Hoover ve Gough (1990)’a göre,



okumanın sözcük çözümleme boyutunda yazılı semboller sese dönüştürülürken; anlama boyutunda ise çözümlenen sözcüklere okuyucu tarafından anlam yüklenir. Okumanın nihai amacı, anlamının gerçekleşmesi ve okuyucunun verilen mesaja ulaşmasıdır. Bunun için okuyucunun ilk olarak, kendisine sunulan metindeki sözcükleri çözümlemesi ve kelime işleme aşamasında başarılı olarak sözcük düzeyinde anlama ulaşması daha sonra ise sözdizimsel bilgi ve beceriler kullanılarak anlamı cümle düzeyine taşınması gerekmektedir. Güneş (2007)'in belirttiği gibi okuma sadece yazılı sembolleri seslere dönüştürmek değildir; okuma aynı zamanda yazılı sözcüklerin anlamı ile ön bilgileri birleştirerek yazılı metni yeniden anlamlandırmayı ve yeni anlamı zihinde yapılandırmayı içermektedir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi, okuyucunun çok iyi bir çözümleyici olmasının ötesinde, çözümlendiği sözcüğün anlamına ulaşmasını ve anlamı zihinde yapılandırmasını gerektirmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda okuma sürecinin gerçekleşebilmesi ve okuyucunun okuma metninde anlatılanı okuyup anlamlandırabilmesi için ilk olarak sözcüklerdeki harf dizisini fonetik bir koda dönüştürerek sözcüğü çözümlemesi, çözümlendiği sözcüğü var olan sözcük dağarcığı ile ilişkilendirerek anlamlandırması gerekmektedir. Bu noktada kelime işleme devreye girmekte ve çocuk sözcük düzeyinde anlama ulaşmaktadır. Kelime işleme tamamlandığında morfolojik farkındalık becerileri, sözdizimsel bilgi ve beceriler, sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler gibi sözel dili anlamaya yönelik beceriler kullanılarak sözcük düzeyinde gerçekleşen anlama cümle düzeyine taşınmaktadır. Görülmektedir ki okuyucunun anlama ulaşabilmesi için ilk olarak sözcük çözümleme basamağını geçmesi gerekmektedir. Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi okuma yazma kazanım sürecinin başlamasından önce çocukların erken okuryazarlık başlığı altında incelenen ön koşul becerileri edinmiş olmaları çok önemlidir. İlkokul ile birlikte sistematik olarak okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, daha önceden kazanmış olduğu erken okuryazarlık becerilerini kullanarak süreç içerisinde karşılaştığı zorluklarla baş edebilmektedir.

### **1.3. İlgili Araştırmalar**

Sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar incelendiğinde özellikle okuma kazanımının ilk dönemlerinde çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde göstermiş oldukları performansın kritik derecede önemli olduğu görülmektedir (Ball, ve Blachman, 1991; Blachman, 2000; Bryant,

MacLean, Bradley, ve Crossland, 1990; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, ve Tola, 1988; Durgunoğlu, ve Öney, 1997; Erdoğan, 2011). Çocukların dilin farklı birimlerinin farkında olması özellikle sözcük çözümlene becerisi başta olmak üzere okuma gelişimini etkilemektedir (Perfetti ve Hogaboam, 1975; Perfetti, Beck, Bell ve Hughes, 1987). Sesbilgisel farkındalık becerilerinde zayıf performans gösteren çocukların okuma güçlüğü açısından risk oluşturduğunu, sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumanın kazanıldığı ilk dönemlerde önemli etkilerinin olduğunu, bu etkilerin daha çok sözcük okuma düzeyinde ve akıcılıkta görüldüğünü belirten araştırmalar mevcuttur (Michalick-Trigenelli ve Cardoso-Martins, 2015; Groot ve diğ., 2015; Lervag, Lyster ve Hulme, 2012; Tengedal ve Tonnessen, 2011). Alanyazında sesbilgisel farkındalık alt boyutlarını ele alan müdahale programlarının çocuklara erken dönemde uygulanmasının sonraki okuma başarısına etkisini inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalar sesbilgisel farkındalık görevlerinde yetkin hale gelen çocukların okumaya geçtiklerinde bu eğitimi almayan çocuklara göre sözcük çözümlene ve okumada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ball, Blachman, 1991; Brennan, Ireson, 1997; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Schneider, Küspert, Roth, Visé ve Marx, 1997; Weiner, 1994; Byrne ve Fielding-Barnsley, 1991).

Gonzalez ve Gonzalez (1993) yaş ortalaması 7 olan 80 İspanyol çocukla sesbilgisel farkındalık düzeyinin alfabetik kod çözümlene becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Farklı sesbilgisel farkındalık düzeyine sahip, okuma eğitimi almış olan çalışma grubu iyi okuyucular, zayıf okuyucular ve okuyamayanlar olarak üç düzeyde gruba ayrılmıştır. Tüm gruplardaki öğrencilere hece farkındalığı, fonem farkındalığı, hece başlangıcı ve hece içi uyak farkındalığı görevlerinden oluşan sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda iyi okuyucuların sesbilgisel farkındalık görevlerinde zayıf okuyucular ve okuyamayan gruba göre daha yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Zayıf okuyucular ile okuyamayan grupta bu becerilerin benzer olduğu gözlenmiştir. İyi okuyucular hece farkındalığı görevlerinde, zayıf okuyucular ve okuyamayan gruptan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç alfabetik kod çözümlene becerisinde uzmanlaşmak için sesbilgisel farkındalık becerileri içinde yer alan hece farkındalığı gibi basit düzeydeki görevlerin yeterli olmadığını göstermektedir. Bunun yanında fonem farkındalığı, ilk hece ve hece içi uyak farkındalığı gibi sesbilgisel farkındalık görevlerinin alfabetik kod çözümlene becerisinde etkili olduğu gibi genel anlamda okumanın kazanımında da önemli rol oynamakta olduğu görülmüştür. Bu

bilgilere ek olarak çocuğun okuma yazma öğrendiği dil de sesbilgisel farkındalık– okuma ilişkisini etkilemektedir. Türkçe harf ses uyumunun düzenli olduğu, fonolojik süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı bir dildir. Bu nedenle çocuklar okumayı öğrenirken sözcükleri kodlama ve sözcük tanıma sürecinde sesbilgisel bilgi ve becerileri yoğun olarak kullanmaktadır. Nitekim Stothard ve Hulme (1996) okumanın iki boyutu olan çözümleme ve anlamamanın farklı beceriler gerektirdiğini ancak, bu farklı becerilerin hepsinin aslında okuma için gerekli beceriler olduğunu belirtmişlerdir. Çözümleme daha çok sesbilgisel becerilerle ilişkili iken anlama genel dil becerileri ile ilişkili görülmektedir (Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001). Yani sesbilgisel farkındalık becerilerindeki sınırlılık okuma performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun yanında erken dönemde sahip olunan sesbilgisel bilgi ve becerilerin, daha sonraki dönemde edinilen sözcük tanıma ve okuma akıcılığı becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Ehri, 2002; Torgesen,1999). Bu durumun bir sonucu olarak sesbilgisel farkındalık ve okuma arasındaki ilişki pek çok dilde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir (Caravolas ve Bruck, 1993; Mann, 1986; Cossu ve ark., 1988). Bu ilişki her dil için farklı olmaktadır. Katz ve Frost (1992) İspanyolca, İtalyanca ve Türkçe gibi saydam dillerde çocukların, birinci sınıfa kadar, saydam olmayan bir dil olan İngilizce'den daha kolay bir şekilde sesbirim-yazıbirim ilişkisini kurabileceklerini belirtmişlerdir.

Öney ve Durgunoğlu (1997) Fince ve Türkçe gibi saydam ortografilerde çözümleme becerisinin daha hızlı kazanıldığını, çocukların birinci sınıfın sonunda anlamsız ve karmaşık sözcükleri doğru çözümlediklerini belirtmişlerdir. Durgunoğlu ve Öney (1999) ile Raman ve Weekes (2005) saydam ortografiye sahip bir dil olan Türkçe ile okuma kazanımı üzerine yapmış oldukları çalışmalarda; saydam ortografilerde her bir harfin sadece bir sese karşılık geldiğine, böylece harf ses ilişkisi ve dönüşümünün okuyucular tarafından daha kolay kavrandığına değinerek saydam ortografilerde okumanın saydam olmayan ortografilere göre daha kolay kazanıldığını belirtmişlerdir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin yazılı sözcükleri tanıma ve kodlama sürecinin önemli bir ögesi olmasının yanında, sözcüklerin daha küçük parçalara bölünebileceğini fark edebilme becerisi ile sözcük tanıma ve heceleme becerilerinin gelişiminde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yücel (2009) sesbilgisel farkındalık becerileri bakımından iyi düzeyde olan çocukların heceleme ve okuma eğitimine başladıklarında ana dili konuşma sürecinden ana dili okuma ve yazma sürecine daha kolay geçtiğini;

sesbilgisel farkındalık becerileri açısından zayıf düzeyde olan veya sesbilgisel bilgiyi işlemede güçlük çeken çocukların ise okuma kazanımı sırasında güçlük yaşadıkları ve okuma güçlüğü için risk grubunda yer aldıklarını belirtmiştir.

Okuyucu okuma eylemini gerçekleştirmek için yazılı dil ile sözel dil arasındaki ilişkiyi fark edebilmeli, yazılı dil ve sözel dil arasında eşleştirme ve dönüştürme yapabilmelidir. Bu beceriyi gerçekleştirebilmek için okuyucunun sözcüklerdeki sesbirimlerine ilişkin farkındalık kazanmış olması gerekmektedir. Sesbilgisel becerilerdeki eksiklik, farkındalık kazanımını dolayısıyla da okuma edinimini olumsuz etkilemektedir. Pek çok araştırma sesbilgisel farkındalığın okuma-yazma problemlerinin belirleyicisi olduğunu, gelecekteki okuma yazma başarısı için kritik bir beceri olduğunu, çocukların okulöncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin performanslarının erken okuma başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır (Chard ve Dickson, 1999; Ege, 2006; Philips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Pullen ve Justice, 2003; Blachman, 2000).

Wright ve Jacobs (2003) sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük tanıma ve okuma akıcılığına zemin oluşturan alfabetik bilginin kazanılmasında etkili olduğunu vurgularken; Durgunoğlu ve Öney (2002) yapmış oldukları çalışmada sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda yapılan eğitimin sözcük tanıma becerisi üzerinde pozitif etkisi bulunduğunu belirtmiştir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ile arasındaki ilişki yapısı hakkında farklı yorumlar yapan çalışmalar da mevcuttur Stanovich, Cunningham ve Cramer (1984) gibi araştırmacılar okuma ve sesbilgisel farkındalık arasındaki ilişkinin nedensel olduğunu ve sesbilgisel farkında olmanın okuma öğrenimi için bir ön koşul olduğunu ileri sürmekte iken; Vellutino ve Scanlon (1987) gibi araştırmacılar sözcüğü seslere ayırma, seslerden sözcük oluşturma, sözcük başındaki/sonundaki sesi atma görevlerini içeren sesbilgisel farkındalık işlemlerinin okuma kazanımıyla paralel olarak geliştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan yola çıkarak sesbilgisel farkındalığın okumayı, okumayı öğrenmenin de sesbilgisel farkındalığı geliştirdiği; sesbilgisel farkındalık ve okuma arasında karşılıklı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak bireylerin okuma sürecinde başarılı olabilmeleri için ilk olarak sözcük çözümlenme ve kelime işleme görevlerinde yeterli düzeyde başarılı olmaları gerekmektedir. Okuma sürecini bir bütün olarak ele aldığımızda asıl amacın anlama

ulaşmak olduğunu görmekteyiz. Bu noktada okuduğunu anlama üzerinde sesbilgisel farkındalık becerilerinin doğrudan bir etkisinin olmadığı düşünülebilir. Ancak okumanın temel bileşenlerinden birisi de sözcük düzeyinde anlama ulaşabilmek için gerçekleşmesi gereken sözcük çözümlene işlemidir.

Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük çözümlene becerisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma edinimi sürecindeki öneminin göz ardı edilemeyeceği görülmektedir. Buna göre sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi düzeyde performans gösteren okuyucuların sözcük çözümlene ve daha sonraki aşama için ele alındığı taktirde okuduğunu anlamada sesbilgisel farkındalık becerilerinde düşük performans gösteren okuyuculardan daha başarılı oldukları uluslararası alanyazında yapılan araştırmalarda görülmektedir. Uluslararası alanyazında konuya ilişkin pek çok çalışma bulunmakla birlikte; bu çalışmaların ağırlıklı olarak İngilizce gibi opak bir ortografide yapılmış olduğu, Türkçe gibi saydam bir ortografide yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve sözcük çözümlene becerilerinde ses bilgisel farkındalık becerilerinin ilişkisini ele alan çalışmaların niceliksel olarak yeterli olmadığı bilinmektedir. Aynı zamanda alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda sesbilgisel farkındalık görevlerinin çocuğun sonraki dönemdeki okuma başarısına etkisi belirlenirken bu görevlerin ayrı olarak ele alınmadığı, benzer görevlerin gruplandırıldığı görülmüştür. Bu durum da hangi görevin sonuç üzerinde daha fazla etkili olduğunu belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

#### **1.4. Amaçlar**

Bu araştırmanın genel amacı, anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda belirlenen araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

1. İyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin sözcük okuma becerileri çözümlene hızı ve hata sayısı açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?

2. Çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.5. Önem

Okumayı öğrenemeyen ve bu beceride sorun yaşayan öğrencilerin sadece akademik alanda başarısızlık yaşadıklarını söylemek yetersiz bir ifade olacaktır. Bu çocukların akademik becerileri öğrenme ile birlikte duygusal- sosyal problemler ile davranışsal sorunları yaşama ihtimallerinin de yüksek olduğunu belirtilmektedir (González, ve González, 1993; Kargın, Ergül, Büyüköztürk, ve Güldenoğlu, 2015). Bu sebeple muhtemel okuma problemleri ile karşılaşılması durumunun engellenmesi ve bu yönde özellikle okul öncesi dönemde öğrencilerin erken okuryazarlık başlığı altında ele alınan becerilerde desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu konuda görülen ve gittikçe artan farkındalık ülkemizde de araştırmacıları erken okuryazarlık çalışmalarına yönlendirmektedir. Son yıllarda erken okuryazarlık becerilerinin ele alan çalışmaların sayısında artış olmakla birlikte bu çalışmalar niceliksel olarak bekleneni karşılayamamaktadır. Bunun yanında erken okuryazarlık becerileri arasında yer alan sesbilgisel farkındalık becerisi ile ilgili olarak daha önceki bölümlerde ele alınan çalışmalar, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz olarak okula başlamalarının, onların zayıf okuma performansına sahip olmalarında önemli bir etken olduğunu ve bu becerilerdeki sınırlılıklarının ileri dönemdeki okuma başarılarını olumsuz olarak etkileyeceğini ileri sürmektedir (Karakelle, 2004;Leppänen, Aunola, Niemi, ve Nurmi, 2008; Mann, 1986; Perfetti, Beck, Bell, ve Hughes, 1987). Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi farklı dillerde deneysel çalışmalar yapan araştırmacılar, sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik müdahale ve destek eğitim programlarının sesbilgisel birimleri fark edebilme ve bu yapıları manipüle edebilme becerilerini, sözcükleri çözümleyebilme becerilerini artırarak okuma kazanımını kolaylaştırdığı yönünde bulgular elde etmişlerdir (Torgesen, ve Burgess, 1998;Vellitino, Scanlon, ve Reid, 2000;Weiner, 1994). Bununla birlikte Türkçe’de sesbilgisel farkındalık becerisinin

okuma kazanımı üzerindeki olası etkisini açıklayan araştırmaların sayısının sınırlı olduğu gör÷lmektedir. Bu bölüme kadar sunulan bilgiler bir bütün olarak ele alındığında sahip olunan sesbilgisel bilgi ve becerilerinin olası okuma başarısı ve performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu konu yurt dışı alanyazında birçok çalışmada ele alınmıştır. Ancak sesbilgisel farkındalık becerilerinin Türk çocuklarında karşılaşılan okuma sorunlarındaki yerini ve etkisini tartışan araştırmaların sayısının sınırlı olması nedeniyle bu araştırmaların söz konusu okuma problemlerinin kaynağını açıklama konusunda yeterli olamadığı düşün÷lmektedir.

Ulusal alanyazına baktığımızda konuyla ilgili olarak yapılmış olan çalışmaların çoğunda okumada yaşanan problemler farklı bir dilde yapılmış olan araştırmaların bulguları çerçevesinde açıklanmaya çalışılmaktadır. Ancak Türkçe birebir harf- ses dönüşümü olan şeffaf bir ortografiye sahiptir ve böyle bir dilde karşılaşılan okuma sorunlarının saydam olmayan ortografiye sahip dillerde yapılan araştırmaların sonuçları ile açıklanamayacağı ortadadır. Bu sebeplerden dolayı konuyla ilgili olarak ulusal alanyazındaki bu önemli sınırlılıkların giderilmesi ve saydam bir ortografi olan Türkçe’de sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin açıklanabilmesi için daha fazla araştırmaya gerek duyulmaktadır. Bu nedenle söz konusu araştırmada anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkokul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın dikkatleri bu konuya çekmesi açısından önemli olduğunu düşün÷lmektedir. Ek olarak bu araştırma, bir yıl sonra yapılan izleme çalışması ile boylamsal bir araştırma olması nedeniyle kendi sınırlılıkları çerçevesinde iyi bir örnek oluşturduğu düşün÷lmektedir. Çalışmadan elde edilecek bulguların, öğrencilerin okumayı kazanma sürecinde yaşadıkları sorunların ve güçlüklerin açıklanabilmesi ve bu problemlere ve güçlüklerle yönelik okuma müdahale programlarının geliştirilebilmesi açısından da önemli olduğu düşün÷lmektedir.

## **1.6. Sınırlılıklar**

1.Bu araştırma Ankara ili sınırları içinde çalışmanın yürütüleceği okullar ve öğrencilerle sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Sesbilgisel Farkındalık:** Alfabetik ilkeye dayalı harf- ses ilişkilerini anlama ve ses birimlerini manipüle edebilme becerisini ifade etmektedir.

**Sözcük Okuma/Çözümleme:** Sözcüklerin ortografik veya sesbilgisel olarak çözümlenmesi sürecidir. Bu çalışmada sözcük çözümleme becerisi, anlamlı sözcüklerde çözümleme doğruluğu ve hızı alt boyutlarıyla ele alınmıştır.

**İyi Okuyucu:** EROT sesbilgisel farkındalık alt testinden 16 ve üzeri puan alan okuyucu grubunu ifade etmektedir.

**Zayıf Okuyucu:** EROT sesbilgisel farkındalık alt testinden 16'dan daha az puan alan okuyucu grubunu ifade etmektedir.



## **BÖLÜM II**

### **2. YÖNTEM**

#### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışma, anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, aynı grubun ilkokul birinci sınıftaki sözcük çözümleme performansları üzerindeki etkilerini boylamsal olarak belirlemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

#### **2.2. Katılımcılar**

Araştırma grubunu Ankara ili kent merkezi sınırları içerisinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören 133 öğrenci oluşturmuştur. Aynı öğrenci grubu bir yıl sonra birinci sınıfta iken 2016-2017 öğretim yılında tekrar değerlendirmeye alınmıştır. Birinci veri grubu altı anasınıfından toplanırken; ikinci veri grubu aynı öğrencilerin devam ettiği yedi ilkokuldan toplanmıştır. Araştırma grubu aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur:

Araştırmanın birinci yıl verilerinin toplanmasında toplam 198 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin a) tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması (öğrenme güçlüğü, duygusal davranışsal bozukluk, zihinsel engel, görme/işitme engeli, gelişimsel gerilik, dil konuşma bozukluğu, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite bozukluğu) b)2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkokula başlayacak yaş ve düzeyde olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın yapılacağı okullar, bulunduğu çevrelerin sosyo ekonomik düzeyi dikkate alınarak üst, orta ve alt sosyo ekonomik çevrelerdeki çocuklarla çalışma imkanı sağlayabilmesi göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Çalışmaya katılacak olan çocukların belirlenmesi şu şekilde gerçekleşmiştir; araştırma hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile aile ve çocuk

bilgi formu öğrencilerin ebeveynlerine ulaştırılıp doldurmaları istenmiştir. Formu doldurup çocuklarının araştırmaya katılmalarına izin verdiğine dair imza atan ailelerin çocukları yukarıda bahsedilen ölçütleri karşılayabilme durumuna göre öğretmen görüşü alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar 2015- 2016 öğretim yılında okul öncesi eğitime devam etmiş ve daha öncesinde herhangi bir okul öncesi eğitimi almamıştır. Araştırmaya katılan çocukların 86'sı erkek, 112'si ise kız öğrenciden oluşmaktadır.

Aynı öğrenci grubundan ikinci yıl veri toplanmasında toplam 133 öğrenci değerlendirilmiştir. Bunun sebebi birinci yıl verilerinin toplandığı toplam 198 öğrenciden 133 tanesine ulaşılabilmesidir. Bu nedenle araştırmaya söz konusu 133 öğrencinin katılımı ile devam edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin a) bağımsız olarak sözcük okuma becerisine sahip olması b) anasınıfından sonraki süreçte herhangi bir engelle yönelik tanı almamış olması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın birinci yıl verileri üst, orta ve alt sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerden toplanmıştır ancak ikinci yıl verilerinin toplanmasında üstsosyo ekonomik düzeye sahip katılımcılara ulaşamadığı için alt ve ortasosyo ekonomik düzeye sahip katılımcılar ile araştırma devam etmiştir. Araştırmanın ikinci yıl verilerinin toplanması sırasında öğrencilerin seçimi şu şekilde yapılmıştır; araştırma hakkında öğretmenlere bilgi verilmiş ve öğretmenler aracılığı ile ailelerden çocuklarının araştırmaya katılmasına yönelik izinleri alınmıştır. Çocuklarının araştırmanın ikinci veri toplama aşamasında da katılımcı olarak devam etmesine izin veren ailelerin çocukları yukarıda bahsedilen ölçütleri karşılayabilme durumuna göre öğretmen görüşü alınarak araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci veri toplama aşamasında araştırmaya katılan çocuklar 60 erkek, 73 kız öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tümü hem okul öncesi eğitimleri sırasında hem de ilkokulda alt ve orta sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenimlerini sürdürmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki dönemde sahip olunan sözcük okuma performansları üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla iki farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; a) *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı*, b) *Sözcük Okuma Değerlendirme Aracı*. Bu değerlendirme araçlarına ek olarak *Aile ve Çocuk Bilgi Formu* kullanılmıştır.

### 2.3.1. Aile ve Çocuk Bilgi Formu

Çalışmaya katılan çocuklar ve onların ebeveynleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almaması, okul öncesi eğitim süresine ilişkin bilgiler ile ebeveynlerin eğitim düzeyi, gelir düzeyi ve demografik bilgiler yer almaktadır (EK 1).

### 2.3.2. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri Erken Okuryazarlık Testi (EROT) içinde yer alan, Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi ile değerlendirilmiştir. EROT, Kargın, Büyüköztürk, Ergül, Güldenoğlu (2014) tarafından TÜBİTAK'ın desteklediği ulusal bir okuma projesi kapsamında geliştirilmiştir. EROT'un amacı erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu becerilerde desteğe ihtiyaç duyan çocukların belirlenmesidir ve yedi alt testten oluşmaktadır. EROT erken okuryazarlık becerilerini 7 alt testi ile ölçmektedir. EROT alt testlerine ilişkin bilgiler şu şekildedir; alıcı dilde sözcük bilgisi; ifade edici dilde sözcük bilgisi; genel isimlendirme; işlev bilgisi; harf bilgisi; ses bilgisel farkındalık.

Bu araştırmada kullanılan sesbilgisel farkındalık alt testinde, sesbilgisel farkındalık becerileri sekiz alt boyutta değerlendirilmiştir. Bu alt boyutlar şu şekilde açıklanmıştır;

*Uyak Farkındalığı*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklara bir hedef sözcük sunulmakta ve sunulan üç seçenek arasından bu hedef sözcükle benzer söylenişe sahip olan sözcüğü seçmeleri istenmektedir. *İlk Sese Göre Eşleştirme*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklara bir hedef sözcük sunulmakta ve sunulan üç seçenek arasından bu hedef sözcük ile aynı sesle başlayan sözcüğü seçmeleri istenmektedir. *Son Sese Göre Eşleştirme*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklara bir hedef sözcük sunulmakta ve sunulan üç seçenek arasından son sesi bu hedef sözcük ile aynı olan sözcüğü seçmeleri istenmektedir. *Cümleyi Sözcüklere Ayırma*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklardan kendilerine söylenen cümleleri sözcüklerine ayırmaları ve bunu yaparken de her sözcük için ellerini birbirine veya masaya vurmaları

istenmektedir. *Sözcükleri Hecelerine Ayırma*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklardan kendilerine söylenen sözcükleri hecelerine bölerek söylemeleri istenmektedir. Heceleri birleştirme; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklardan kendilerine hecelerine bölünerek söylenen sözcükleri hecelerini birleştirerek söylemeleri istenmektedir. *Sözcüklerin İlk Sesini Atma*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklardan kendilerine söylenen sözcüklerin ilk sesini atarak geriye kalan kısmı söylemeleri beklenmektedir. *Sözcüklerin Son Sesini Atma*; iki örnek madde ve dört soru maddesinden oluşan bu bölümde çocuklardan kendilerine söylenen sözcüklerin son sesini atarak geriye kalan kısmı söylemeleri beklenmektedir. Sesbilgisel farkındalık alt testinde çocuğun tepki vermesi için bekleme süresi beş saniyedir. Örnek madde sunulduktan sonraki beş saniye içinde çocuktan tepki gelmemişse veya yanlış cevap gelmişse uygulamacı model olmak amacıyla soruyu yanıtlamaktadır. Test maddelerinde ise uygulamacı, öğrenci doğru/yanlış cevapladığında veya tepki vermediğinde tepkide bulunmayarak diğer soruya geçmektedir.

Testin puanlaması öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtlarına göre 1/0 şeklindedir ve testten alınabilecek maksimum puan 32'dir. Bunun yanında erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda olan veya desteklenmesi gereken öğrencilerin saptanabilmesi amacıyla EROT'un her bir alt testi için kesme puanı belirlenmiştir. Ses Bilgisel Farkındalık alt testi için kesme puanı 16'dır.

EROT, kısa süreli bir eğitimle araştırmacıların ve eğitimcilerin rahatlıkla uygulayabileceği bir araçtır. Aynı zamanda EROT erken okuryazarlık becerileri açısından risk grubunda yer alan ve okul öncesi dönemde bu becerilerde desteklenmesi gereken çocukların belirlenmesini yedi alt boyutta gerçekleştirmeyi amaçlayan bir değerlendirme aracıdır. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan mevcut araçlar düşünüldüğünde EROT'un, oldukça kapsamlı bir biçimde bu becerileri değerlendirdiğini söylemek mümkündür. Bu sebepler göz önünde bulundurularak araştırmada EROT'un kullanılmasına karar verilmiştir.

### 2.3.3 Sözcük Okuma Değerlendirme Aracı

Sözcük okuma becerisinin değerlendirilmesinde Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilen sözcük listesi kullanılmıştır. Sözcük listesi bir bilgisayar programı aracılığı ile

öğrencilere sunulmaktadır. Program katılımcıların verdiği cevapların hem sürelerini hem de doğruluğunu uygulama bitiminde otomatik olarak kaydetmektedir. Kaydedilen bu veriler gerekli analizlerde kullanılmaktadır.

Bu araştırmada çocukların sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla anlamlı sözcüklerin okunmasını içeren tek bir işlem kullanılmıştır.

Anlamlı sözcüklerin okunması; araştırmaya katılan öğrencilerin anlamlı sözcükleri okuma becerisinin değerlendirilebilmesi için uygulanan bu süreçte toplam 42 sözcük çifti yer almaktadır. Uygulama boyunca sözcük çiftleri bilgisayar ekranında belirmektedir. Sözcük çiftlerinden birisi düz yazı ile diğeri el yazısı ile sunulmaktadır. Uygulama sırasında öğrencilerden ekranda gördükleri sözcük çiftlerinin aynı mı farklı mı olduklarına yapabildiği en hızlı şekilde karar vermeleri istenmektedir. Uygulamada kullanılan program öğrencilerin tepki hızları ve tepki doğruluğunu otomatik olarak kaydetmektedir.

Bu araştırmada sözcük okuma performansı ile ilgili işlemlerde, uygulamadaki kolaylığı, katılımcıların performansını hem tepki hızı hem de tepki doğruluğu açısından otomatik olarak kaydetmesi konusunda araştırmanın gereklerini karşıladığı için söz konusu sözcük okuma değerlendirme aracının kullanılmasına karar verilmiştir.

## 2.4. Uygulama Süreci

### 2.4.1 Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testinin Uygulanması

Uygulamaya başlanmadan önce okullarda uygulama yapabilmek için uygulamada kullanılacak olan işlemlerin ilkökul ve anaokullarında uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığına dair İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onaylı izin belgesi alınmıştır. Buna ek olarak katılımcıların seçilmesi planlanan beş anaokulu ve bir ilkökulda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılılarıyla da görüşülerek araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve okullarında uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmaya katılacak öğrencilere ilişkin seçim ölçütlerine göre öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda uygulamaya katılacak olan öğrencilerin isimleri okulöncesi öğretmenlerinden alınmış ve 198 öğrenci 2015-2016 öğretim yılında araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Çocukların okul öncesi eğitim müfredatında geçen sesbilgisel farkındalık görevlerini kazanmış olması

gerektiği için uygulamaya mayıs ayının ikinci haftasında başlanmıştır. Haziran ayının ilk haftasını da kapsayan uygulama süreci dört hafta sürmüştür. Uygulamaya başlanmadan önce çalışmaya dahil edilmesi planlanan öğrencilerin velileri ile görüşülmüş araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek öğrencilerin ailelerinden de izin alınmıştır.

Uygulama sürecinde ilk olarak çocukların yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almaması, okul öncesi eğitim süresine ilişkin bilgiler ile ebeveynlerin eğitim düzeyi, gelir düzeyi, demografik bilgilerin yer aldığı aile çocuk bilgi formu öğretmenler aracılığı ile ailelere ulaştırılmış ve bilgilerin eksiksiz doldurulması sağlanmıştır. Ardından öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi için yapılması planlanan uygulamaya geçilmiştir. Uygulama her okulun fiziksel şartlarına göre uygun olan boş alanlarda yapıldı (kütüphane, destek eğitim sınıfı, okul aile birliği odası vb.). Ancak uygulamanın yapıldığı ortamın öğrenci ile bire bir çalışmaya elverişli, sessiz ve çalışmayı engelleyecek dikkat dağıtıcı uyaranlar olmayacak şekilde araştırmacı tarafından okul idaresi iş birliği ile düzenlemesi yapılmıştır.

Ardından Erken Okuryazarlık Testi (EROT)' nin Sesbilgisel Farkındalık Alttesti kullanılmış ve uygulama süresince her öğrenci ile bireysel olarak çalışılmıştır. Değerlendirmeye ilk olarak *Uyak Farkındalığı* alt boyutu ile başlanmıştır. Çocuğa “Şimdi söylediklerimi dikkatlice dinlemeni ve aynı anda resimlere bakmanı istiyorum. Sana bazı sözcükler söyleyeceğim ve söylediğim sözcükle söylenişi benzer olan sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*İlk sese göre eşleme* alt boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle başlayan sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Son sese göre eşleme* alt boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle biten sözcüğü göstermeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Cümleyi sözcüklere ayırma* boyutu değerlendirilirken çocuğa “Şimdi sana bir cümle söyleyeceğim. Senden bu cümleyi sözcüklerine ayırmanı ve her sözcüğü söylerken aynı anda bir kez elini birbirine ya da masaya vurmanı istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Sözcükleri hecelerine ayırma* boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana söylediğim sözcükleri hecelerine ayırarak bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Heceleri birleştirme* alt boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana söylediğim hecelerine bölünmüş sözcükleri birleştirerek bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Sözcüklerin ilk sesini atma* alt boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana söyleyeceğim sözcüklerin ilk sesini atıp ve geriye kalanı bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm

maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

*Sözcüklerin son sesini atma* alt boyutunun değerlendirilmesinde çocuğa “Şimdi sana söyleyeceğim sözcüklerin son sesini atıp ve geriye kalanı bana söylemeni istiyorum, Tamam mı?” yönergesi verilmiş ve örnek maddelerin ardından testte yer alan tüm maddeler sırasıyla sunulmuştur. Çocuk örnek maddelerde tepki vermediğinde veya yanlış cevapladığında doğru cevap için model olunmuştur. Öğrencinin uygulama boyunca vermiş olduğu yanıtlar eş zamanlı olarak öğrenci için hazırlanmış olan yanıt formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

Tüm alt boyutlarda değerlendirme işlemi bittiğinde araştırmacı öğrenciye katılımı için teşekkür ederek ve uygulamayı sonlandırmıştır.

#### 2.4.2. *Sözcük Okuma Değerlendirme Aracının Uygulanması*

Uygulamaya başlanmadan önce okullarda uygulama yapabilmek için uygulamada kullanılacak olan işlemlerin ilkokullarda uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığına dair İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden onaylı izin belgesi alınmıştır. Okul öncesi eğitime devam ederken sesbilgisel farkındalık becerileri değerlendirilen çocukların gidebileceği okullar listelenerek bu ilkokulda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarıyla da görüşülmüş, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş, öncesinde değerlendirilen öğrencilerin sınıfları tespit edilmiş ve okullarında uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır.

Okullardaki yetkililerle yapılan görüşme sonucunda okul öncesi dönemde araştırmaya katılan 198 öğrencinin ancak 133’ünü devam ettiği ilkokul ve sınıfları tespit edilebilmiştir. Bu nedenle araştırmaya 2016-2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı sekiz ilkokuldan 133 öğrenci ile devam edilmiştir. Öğrencilerin sözcük çözümleme becerisinde yeterli akıcılığı kazanmış olması gerektiği için uygulama başlangıç tarihi nisan ayının son haftası olarak belirlenmiştir. Uygulama haziran ayının ilk haftasının sonuna kadar sürmüştür ve uygulama süreci altı haftada tamamlanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce araştırmanın sürdürülmesi için katılımına ihtiyaç duyulan öğrencilerin



velileri ile görüşülmüş araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilerek öğrencilerin ailelerinden de izin alınmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı, katılımcı grubun yaş özelliklerini de dikkate alarak, uygulama kolaylığı sağlamak amacıyla bilgisayarda bulunan ve öğrencinin kullanması gereken tab tuşlarına görsel öğeler eklemiştir. Bu doğrultuda uygulamanın içeriğine bağlı olarak olumlu anlama gelen sağ taraftaki tab tuşuna gülen yüz etiketi; olumsuz anlama gelen sol taraftaki tab tuşuna ise üzgün yüz etiketi yapıştırarak düzenleme yapılmıştır.

*Anlamlı Sözcüklerin Okunması* Uygulama her okulun fiziksel şartlarına göre uygun olan boş alanlarda yapıldı (kütüphane, destek eğitim sınıfı, okul aile birliği odası vb.). Ancak uygulamanın yapıldığı ortamın öğrenci ile bire bir çalışmaya elverişli, sessiz ve çalışmayı engelleyecek dikkat dağıtıcı uyaranlar olmayacak şekilde araştırmacı tarafından okul idaresi iş birliği ile düzenlemesi yapılmıştır.

Uygulama başlatılmadan önce öğrencilere değerlendirme boyunca yapabildikleri en hızlı şekilde ekranda gördüğü sözcük çiftlerinin aynı mı, farklı mı olduğuna karar vermeleri gerektiği açıklanmıştır. Ardından bilgisayar öğrencinin rahatça kullanabileceği ve görebileceği şekilde tam karşısına konulmuştur. Uygulama için gerekli yönergeler şu şekilde sunulmuştur: Uygulamacı, “Gördüğün gibi ekranda iki sözcük var. Senin olabildiğince hızlı şekilde ekranda gördüğün sözcükleri okuyup bunların aynı\ farklı olup olmadığına karar vermen gerekmektedir. Eğer iki sözcük aynı ise gülen yüz olan tuşa (bilgisayarın sağ tarafındaki tab tuşu kastedilmektedir ve uygulamacı bu sırada sağdaki tab tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar) eğer aynı değilse üzgün yüz olan tuşa (bilgisayarın sol tarafındaki tab tuşu kastedilmektedir ve uygulamacı bu sırada soldaki tab tuşuna öğrencinin de görebileceği şekilde basar) basman gerekiyor. Ekranda göreceğin sözcüklerin biri düz yazı diğeri ise el yazısı ile yazılmıştır. Senin yapman gereken iki sözcüğün yazı tipini (el yazısı-düzyazı) dikkate almadan sadece sözcükleri okuyup aynı olup olmadığına göre uygun tuşa basmaktır. Eğer bir soruda yanlış yaptığını fark edersen durma ve diğer soruları cevaplamaya devam et. Hazırsan uygulamayı başlatıyorum”, der ve öğrenciden gelen hazırım onayı ile uygulama başlatılır. Test maddelerine geçmeden önce uygulamacı model olmuştur. Sonrasında öğrencinin yapılacak olan uygulamaya alışması ve yönergeyi ve yapılacak işlemi anlayıp anlamadığının kontrol edilerek öğrenciye uygulamayı anlayıp anlamadığı sorulmuştur. Öğrenciden gelen olumlu cevap sonrasında test maddelerine geçilmiştir. Tüm sözcük

çiftlerine yönelik cevaplar verildiğinde uygulamacı bilgisayardaki “ESC” tuşuna basar. Bu aşamada ekranda “Veriler kaydedilsin mi?” sorusu oluşmaktadır ve “Evet” tuşuna basılarak programın otomatik olarak öğrencilerin uygulamaya ilişkin tepki zamanlarını ve hatalarını kaydetmesi sağlanmıştır. Bu işlem sonrasında uygulamacı öğrenciye teşekkür ederek ve bir sonraki aşamaya geçmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme alt testi çocuğun sözel olarak sunduğu yanıtların uygulamacı tarafından kaydedilmesini; sözcük okuma becerisinin değerlendirilmesi ise uygulamaları bilgisayarda uygulanan işlemleri içermektedir. Bilgisayarda uygulanan işlemlerden elde edilen veriler kullanılan bilgisayar programı ile otomatik olarak kaydedilmiş ve uygulama sonunda SPSS paket programına aktarılmıştır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme işlemine ait öğrenci performansları ise uygulamacı tarafından SPSS paket programına uygulama bitiminde el ile kodlanmıştır. Araştırma için toplanmış olan tüm veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS for Windows 22 programı yardımıyla gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Analizler sırasında iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin sözcük okuma becerilerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla tek faktörlü varyans analizi (one- way ANOVA); çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları ve karşılaştırmalar bir sonraki bölüm olan bulgularda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

## BÖLÜM III

### 3. BULGULAR

Çocukların anasınıfında sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerilerinin onların ilkokul birinci sınıftaki sözcük okuma becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen analizler, araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda dört başlık altında toplanmıştır.

Bu başlıklar sırasıyla *okuyucu gruplarının sözcük okuma becerilerindeki çözümlene hızı ve doğruluğu açısından incelenmesi; çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi; iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi; zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* şeklindedir. Her bir başlıkla ilgili olarak yapılan analizler ve elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

#### **3.1. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Olan Öğrencilerin Sözcük Okuma Becerilerinin Çözümlene Hız ve Hata Sayısı Açısından İncelenmesi**

Araştırmanın birinci amacına yönelik analizlerin yapılabilmesi için öncelikle araştırma grubu, iyi ve zayıf okuyucu olarak iki gruba ayrılmıştır. Bunun için araştırmaya katılan her bir öğrencinin EROT sesbilgisel farkındalık becerileri alt testinden almış oldukları puan kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın ilk yılında EROT ile değerlendirilen tüm katılımcıların, sesbilgisel farkındalık becerilerinde sergiledikleri performanslara göre iyi düzeyde sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler ve zayıf düzeyde sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler şeklinde iki gruba ayrılması amaçlanmıştır. Grupların belirlenmesinde EROT sesbilgisel farkındalık alt testi kesme puanı temel alınmıştır. EROT'a göre 16 puan sınır olup, 16 puanın

üstündekiler iyi, 16 puanın altındakiler ise zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrenciler şeklinde belirlenmiştir. Okuyucu gruplarına ait sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Sesbilgisel Farkındalık Puanlarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Okuyucu Grubu	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	SS
Zayıf Becerisine Sahip Okuyucu	77	4,00	15,00	12,5224	2,85699
İyi Becerisine Sahip Okuyucu	56	17,00	28,00	19,7321	2,66623

SBF: Sesbilgisel farkındalık

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm öğrenciler EROT sesbilgisel farkındalık alt testi kesme puanına göre yapılan hesaplama sonrasında iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular (N=56) ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular (N= 77) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Araştırma grubunun iyi ve zayıf okuyucu olarak ikiye ayrılmasının ardından araştırmanın “*iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin sözcük okuma becerileri çözümlene hızı ve hata sayısı açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna yönelik analizler one-way ANOVA tekniği kullanılarak yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 2’de okuyucu gruplarının sözcük okuma doğruluğu ortalamalarına göre karşılaştırılması sunulmuştur. Tablo 3’te ise okuyucu gruplarının sözcük okuma hızı ortalamalarına göre karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 2.

*Sözcük Okuma Doğruluğu Puan Ortalamalarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Okuyucu grubu	N	$\bar{x}$	ss	F	p
İyi SBF becerilerine sahip okuyucular	56	28,6786	9,13158	10,442	0,02
Zayıf becerilerine sahip okuyucular	77	24,2338	6,73736		
Toplam	133	26,1053	8,10748		

Analizlerde araştırmaya katılan okuyucuların sözcük okuma doğruluğu puan ortalamalarının okuyucu grubuna göre fark oluşturup oluşturmadığına bakılmış ve sözcük okuma doğruluk puan ortalamalarının iki okuyucu grubuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür ( $F(1,131)=10,442$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.07$ ). Tablo 2’de görüldüğü gibi iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucu grubunun sözcük okuma doğruluk düzeyi puan ortalamaları ( $\bar{x}= 28,678$ ) zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucu grubunun sözcük okuma doğruluk düzeyi puan ortalamalarından ( $\bar{x}=24,233$ ) daha yüksektir. Yani sesbilgisel farkındalık becerilerinde gösterilen performansın iyi düzeyde olması sözcük okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 3.

*Sözcük Okuma Hızı Ortalamalarının Okuyucu Gruplarına Göre Karşılaştırılması*

Okuyucu grubu	N	$\bar{x}$	ss	F	p
İyi SBF becerilerine sahip okuyucular	56	96860,9	23520,6	4,292	,040
Zayıf becerilerine sahip okuyucular	77	104149,2	17066,1		
Toplam	133	101080,5	20279,2		

Not: zaman dilimi milisaniyedir.

Araştırmaya katılan okuyucuların sözcük okuma hızı ortalamalarının okuyucu grubuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve analiz sonuçları okuyucu grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $F(1,131)= 4,292$ ,  $p<.05$ ). Tablo 3’te sunulduğu gibi sözcük okuma işleminde iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucular zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyuculara göre daha hızlı okudukları görülmektedir.

### 3.2. Çalışmaya Dahil Edilen Tüm Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan ‘‘çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’’ sorusuna yönelik analizler sırasında sesbilgisel farkındalık puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasındaki korelasyonun yönü ve düzeyi tüm katılımcılar için Pearson Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Tüm Katılımcıların Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Hızı Arasındaki Korelasyon*

	SBF puanı	SOD	SOH
SBF Puanı	1	,335**	-,266**
		,000	,002
SOD	,335**	1	-,600**
	,000		,000
SOH	-,266**	-,600**	1
	,002	,000	

SOD: sözcük okuma doğruluğu; SOH: sözcük okuma hızı (milisaniye)

Tablo 4'te görüldüğü gibi tüm katılımcıların sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma doğruluğu arasında ( $r=,335$ ,  $p<,001$ ) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki; sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma hızı arasında ( $r=,266$ ,  $p<,001$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki, sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ( $r=,600$ ,  $p<,001$ ) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

### 3.3. İyi Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan “ *iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?* ” sorusuna yönelik analizler sırasında sesbilgisel farkındalık puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasındaki korelasyonun yönü ve düzeyi iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular için Pearson Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5.

*İyi Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Sözcük Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon*

	SBF puanı	SOD	SOH
SBF Puanı	1	,367**	-,442**
		,005	,001
SOD	,367**	1	-,535**
	,005		,000
SOH	-,442**	-,535**	1
	,001	,000	

SOD: sözcük okuma doğruluğu; SOH: sözcük okuma hızı (milisaniye)

Tablo 5’te görüldüğü gibi iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucu grubunun sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma doğruluğu arasında ( $r=,367$ ,  $p<,001$ ) düzeyinde pozitif yönde; sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma hızı arasında ( $r=,442$ ,  $p<,001$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki, sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ( $r=,535$ ,  $p<,001$ ) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

### 3.4. Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Becerileri İle Sözcük Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Çalışmanın son araştırma sorusu olan “*zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna yönelik analizler sırasında sesbilgisel farkındalık puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasındaki korelasyonun yönü ve düzeyi zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular için Pearson Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon hesaplamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerilerine Sahip Öğrencilerin Sesbilgisel Farkındalık Puanları İle Sözcük Okuma Doğruluğu ve Sözcük Okuma Hızı Arasındaki Korelasyon*

	SBF puanı	SOD	SOH
SBF Puanı	1	,010	,018
		,938	,888
SOD	,010	1	-,622**
	,938		,000
SOH	,018	-,622**	1
	,888	,000	

SOD: sözcük okuma doğruluğu; SOH: sözcük okuma hızı (milisaniye)



Tablo 6’da görüldüğü gibi zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucu grubunun sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ( $r=-,622$ ,  $p<,001$ ) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucu grubunun sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki gözlenememiştir.



## BÖLÜM IV

### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı, anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinin ilkökul birinci sınıftaki sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmaya anaokulunda eğitim gören 133 öğrenci dahil edilmiş ve aynı öğrenciler birinci sınıfın sonunda sözcük okuma becerisi açısından tekrar değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların araştırma soruları çerçevesinde ele alınarak tartışılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın ilk amacı iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmanın öğrencilerin sözcük okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla araştırma grubunu oluşturan öğrenciler sesbilgisel farkındalık becerilerinde göstermiş oldukları performansa göre iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olanlar ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olanlar olarak iki gruba ayrılmış ve sözcük okuma becerileri değerlendirilmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında sözcük okuma doğruluğuna ait puan ortalamaları iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucularda zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyuculara göre daha yüksek çıkmıştır. Yani iyi düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olma durumu sözcük okuma doğruluğunu etkilemektedir. Bunun sebebi bu dönemde çocukların okuma işlemini sesbilgisel süreçleri kullanarak gerçekleştirmesidir. Birinci sınıf düzeyindeki okuyucular henüz ortografik okumaya geçmemiştir. Bulgular incelendiğinde ortaya çıkan sonuçların bir diğeri de iki okuyucu grubunun sözcük okuma hızı ortalamalarının farklılaştığıdır. İyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucular zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyuculara göre daha hızlı okudukları görülmektedir. Gruplar arasındaki bu farkı iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular okuma işlemini gerçekleştirmek için gerekli olan sesbilgisel süreçleri, sesbilgisel farkındalık becerilerindeki yetkinliğin bir getirisi olarak daha hızlı ve etkili kullanabilmektedir şeklinde yorumlayabiliriz.

Alanyazın incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Elbro (1996) sesbilgisel farkındalığın hem çocuklarda hem de yetişkinlerde okumanın gelişiminde en güçlü yordayıcılardan birisi olduğunu belirterek, var olan sesbilgisel farkındalık performansının yazılı sözcükleri çözümlene becerisindeki yetkinliği etkilediğini vurgulamaktadır. Gonzalez (1995) sesbilgisel farkındalık görevlerinin sözcük çözümlene becerisinde etkili olduğu gibi genel anlamda okumanın kazanımında da önemli rol oynamakta olduğunu vurgulayarak sesbilgisel farkındalık düzeyinin sözcük çözümlene becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda iyi okuyucuların sesbilgisel farkındalık görevlerinde zayıf okuyuculara göre daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür. Bir diğer araştırma Güldenoğlu (2016) tarafından yapılmıştır ve araştırma sonucunda okuyucuların sesbilgisel becerilerde gösterdikleri sınırlılıkların sözcük çözümlene ve okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilediğini, bundan dolayı sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük çözümlene ve okuduğunu anlama becerilerinin ikisiyle de ilişkisi bulunduğu belirtilmiştir. Demirtaş (2017) okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerileri arasındaki ilişkileri normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılarak incelemiştir. Araştırma sonucunda hem okuma güçlüğü olan öğrencilerde hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin gösterdikleri sözcük okuma performansları ile sahip oldukları sesbilgisel farkındalık puanları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu bilgilere ek olarak sesbilgisel farkındalık düzeyinin sözcük okuma hızı ve doğruluğu üzerindeki etkisinin Türkçe'nin ortografik özelliğinden kaynaklandığını da söylemek mümkündür. Nitekim Türkçe birebir harf ses dönüşümüne sahip şeffaf bir ortografidir. Türkçe'nin bu özelliğinden dolayı sesbilgisel süreçler yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle çocuklar özellikle ilk okumayı öğrenirken sözcük çözümlene ve sözcük tanıma sürecinde sesbilgisel bilgi ve becerileri fazlasıyla kullanılmaktadır. Bu yönde yapılan çalışmalardan birisi Durgunoğlu ve Öney (2002) tarafından sesbilgisel farkındalık becerileri ile ortografinin ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş ve Türkçe'nin ortografik yapısı dikkate alındığında sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumanın ilk kazanımının en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hem şeffaf hem de opak ortografiye sahip farklı dillerde sesbilgisel farkındalık, ortografi ve okuma arasındaki ilişki incelendiğinde ortografilerde ses harf dönüşümünün belirgin olma durumunun okuma hızını etkilediği, şeffaf ortografiye sahip dillerde okuma öğrenme sürecinde sesbilgisel bilgi ve becerilerin yoğun olarak kullanıldığı ve sesbilgisel becerilerdeki performansın çözümlene becerisini

etkilediği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Glushko, 1979, Treiman ve diğ., 1995; Borgwaldt ve diğ., 2005; Schmalz ve diğ., 2015).

Okumayı öğrenme sürecinin ilk aşamalarının temelinde yer alan sesleri tanıma, sesleri ayırt etme, harf ve ses ilişkisini kurarak gerekli eşleştirmeyi yapma görevleri, sesbilgisel farkındalık becerilerini gerektirmektedir. Bu sebeple sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan çocukların okuma sürecinin başında sorunlar yaşaması olasıdır (Froyen, Williams ve Blomert, 2011). Sonuç olarak okuma sürecinin gerçekleşmesi yazılı dil ile sözel dil arasında bir ilişki olduğunun fark edilmesini gerektirmektedir. Okuyucu özellikle ilk okuma öğrenme sürecinde yazılı dil ve sözel dil arasında eşleştirme ve dönüştürme yapabilmelidir. Bu beceriyi gerçekleştirebilmek için okuyucunun sözcüklerdeki sesbirimlerine ilişkin farkındalık kazanmış olması gerekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sesbilgisel farkındalık becerilerindeki eksikliğin okuma ediniminin erken dönemlerinde kritik bir beceri olan sözcük çözümleme becerisini hem çözümleme doğruluğu hem de çözümleme hızı açısından olumsuz etkilediği yönündedir. Bu bulgular Türkçe'nin şeffaf bir ortografiye sahip olmasının okuma sürecinde doğal olarak sesbilgisel becerileri öne çıkarmasına neden olduğu ve ilk okuma sürecinde sesbilgisel bilgi ve becerilerini yoğun olarak kullanmayı gerektirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer amaçlarına yönelik bulguları birlikte açıklanacak olursa; çalışmaya dahil edilen öğrencilerin tüm katılımcılar ve okuyucu grupları ayrı ayrı olmak üzere sesbilgisel farkındalık becerileri ile sözcük okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tüm okuyucular için ele alındığında sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma doğruluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma hızı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. İyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucularda ise sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma doğruluğu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenirken sesbilgisel farkındalık ile sözcük okuma hızı arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci grubunun sınıf düzeyi dikkate alındığında söz konusu bulguların elde edilmesi beklenen

bir durumdur. Bu dönemde çocuklar sesbilgisel işlemlerin kullanımına dayanan sesbilgisel okuma stratejisini kullanarak okurlar. Bunun için de çocuklar sözcüklerdeki harflerin sahip olduğu sesleri bir araya getirerek hem harflerin sırasını göz önünde bulundurur hem de yazı birimleri sesbirimlere dönüştürerek bunları birleştirirler. Böylece sözcük okuma işlemi gerçekleşmiş olur. Tüm bu süreçte çocuğun yoğun olarak kullandığı ve onu amaca ulaştıran değişken, çocuğun sahip olduğu sesbilgisel bilgi ve becerilerdir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinde iyi performans gösteren okuyucular zayıf sesbilgisel becerilere sahip okuyuculara göre sözcük çözümleme işlemini daha az hata ile ve daha hızlı gerçekleştirmektedirler (Glushko, 1979, Treiman ve diğ., 1995; Borgwaldt ve diğ., 2005; Schmalz ve diğ., 2015; Durgunoğlu ve Öney, 2002). Araştırmadan elde edilen bu bulguyu sesbilgisel farkındalık becerilerindeki yetkinliğin sözcükleri çözümlemeye kolaylık sağladığı ve çözümleme becerisine hız kazandırdığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Öyle ki iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucu grubunda sözcük okuma hızı ve sesbilgisel farkındalık puanı arasındaki anlamlı ilişki tüm gruplardan daha yüksek düzeydedir. Kjellden, ve diğ. (2014) ile Rakhlin ve diğ. (2014) öğrencilerin sesbilgisel farkındalık düzeyleri ile sözcük okuma hızları arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu belirterek öğrencilerin sesbilgisel farkındalık görevlerindeki performansı arttıkça sözcük çözümleme hızının da arttığını vurgulamışlardır. Bu durum ise sözcük düzeyinde gerçekleşen hızlı çözümlemenin sonraki dönemde metin okuma hızını da artıracığı yönünde yorumlanabilir.

Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyuculardan elde edilen bulgular incelendiğinde ise grubunun sesbilgisel farkındalık toplam puanları ile sözcük okuma doğruluğu ve sözcük okuma hızı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ancak sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında ise negatif yönde güçlü bir ilişki gözlenmiştir. Bunun sebebini şu şekilde açıklamak mümkündür; sesbilgisel farkındalık becerileri Türkçe’de okumanın kazanılmasında önemli bir ön beceri olmakla birlikte, okumanın kazanılması tamamen sesbilgisel farkındalık becerilerinde gösterilen performansa bağlı değildir. Türkçe’nin ortografik özellikleri dikkate alındığında bu okuyucu grubundaki öğrenciler ilk okuma öğretimi sırasında harfleri kodlamayı öğrenerek sözcük çözümlemeyi gerçekleştirmiş olabilirler. Zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucuların aksine iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucular aktif ve hızlı bir şekilde sözcük çözümlemeyi gerçekleştirmektedir. İyi sesbilgisel farkındalık becerilere sahip okuyucuların sözcük çözümleme becerilerindeki

hız ve yetkinlik ileriki dönemlerde iyi okuyucu olabilmeleri için önemli bir kriterdir. Ancak zayıf sesbilgisel farkındalık becerilere sahip okuyucu grubu kelimeleri çözümleyebilse bile bu onların ileride iyi bir okuyucu olacakları anlamına gelmemektedir. Alanyazında bu durumu açıklayan farklı araştırmalar mevcuttur; Güldenoğlu, Ergül ve Kargın (2016) sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma ve metin okumadaki etkilerini inceledikleri çalışmada, anlamlı kelime okuma performanslarının okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerinden bağımsız olarak şekillendiğini ancak iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Erdoğan (2012) ise öğrenciler ilk okuma-yazmayı ses temelli cümle yöntemi ile öğrendiklerini bu yöntemin uygulanmasında gerçekleştirilen etkinliklerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile paralellik gösterdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, sesbilgisel farkındalık becerileri yüksek olan öğrenciler ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrendikleri harflerden oluşan sözcükleri daha doğru ve akıcı okuyabildiklerini, sesbilgisel farkındalık becerileri zayıf olan öğrencilerin ise ilk okuma öğretimi sürecinde yer alan etkinlik ve alıştırmalar yoluyla anasınıfında sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını ve bu durumun birinci sınıfın sonunda okuma performansını etkilediğini söylemek mümkündür. Nitekim araştırmanın daha önceki bölümlerinde bahsedildiği gibi özellikle şeffaf ortografiye sahip dillerde okuma yazma öğretimi başladıktan sonra bu sürece paralel olarak çocuklarda var olan sesbilgisel farkındalık becerileri gelişmeye devam etmektedir. Perfetti, Beck, Bell ve Hughes (1987) okuma ve yazma öğretiminin çocukların sesbilgisel farkındalık gelişimini etkileyen geribildirim sağladığını, okuma yazma öğrenme ve sesbilgisel farkındalık geliştirme arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğunu belirtmişlerdir.

Analizlerden elde edilen bir diğer bulgu ise tüm okuyucu gruplarında sözcük okuma doğruluğu ile sözcük okuma hızı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguyu sözcük okumaya ayrılan süre arttıkça sözcük okuma doğruluğunun düştüğü şeklinde yorumlamak mümkündür. Nitekim alanyazında sözcük çözümleme için ayrılan sürenin sözcük okuma doğruluğunu etkilediğine, akıcı ve doğru sözcük okuma becerisinin okuduğunu anlamayı artırdığına vurgu yapan araştırmalar mevcuttur (Goff, Pratt ve Ong, 2005; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008; Ouellette ve Beers, 2010). Araştırma sonuçları iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmanın hem okuma doğruluğu hem de okuma hızı üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Türkçe'nin saydam ortografisi göz önüne alındığında okuma kazanımının ilk dönemlerinde bu beklenen bir sonuçtur. Özcan ve Özcan (2014) Türkçe'de var olan harf ses dönüşümlerini kavramada zorluk yaşayan öğrencilerin çözümleme işleminde başarısız olduğunu, ilk okuma yazmayı öğrenmede sorunlar yaşadıklarını, bu dönemde sesbilgisel okumada başarısız oldukları için bağımsız okuma yazmaya geçemediklerini belirtmişlerdir. Baydık (2006) okuma kazanımı sırasında sesbilgisel stratejiyi kullanmada sorun yaşayan öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde ortografik okumada başarısızlık gösterdiğini de aktarmaktadır. Baydık (2006) yapmış olduğu araştırmada çocuğun sesbilgisel bilgi ve becerilerinin ilk okuma döneminde gerekli olan sesbilgisel stratejiyi kullanabilme yeteneğini, sesbilgisel stratejiyi kullanmadaki performansının ise okumanın daha ileri dönemlerinde gerekli olan ortografik okuma stratejisini daha verimli kullanılmasını kolaylaştırarak bütüncül okumayı hızlandıracağı yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma bulgularını özetlemek gerekirse; sesbilgisel farkındalık becerilerinde gösterilen performansın iyi düzeyde olması sözcük okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. İyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyucular zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip okuyuculara göre daha hızlı okudukları görülmektedir. İyi düzeyde sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olma durumu sözcük okuma doğruluğunu da etkilemektedir. Bunun sebebi bu dönemde çocukların henüz ortografik okumaya geçmemiş olması ve okuma işlemini sesbilgisel süreçleri kullanarak gerçekleştirmesidir. Bu durum da iyi sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip okuyucuların daha hızlı ve etkili okuma yapmasını sağlamaktadır. Zayıf sesbilgisel becerilere sahip okuyucular da sözcük okuma görevini gerçekleştirmişlerdir. Türkçe'de okumanın kazanılması tamamen sesbilgisel farkındalık becerilerinde gösterilen performansa bağlı değildir ve ilk okuma öğretiminde harfleri ve harf kodlamayı öğrenen çocuklar da sözcük çözümleme işlemini gerçekleştirebilmektedir. Türkçe'de okuma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi de çocukların sesbilgisel farkındalığın gelişmesine ilişkin geribildirim sağlamaktadır. Bu durumun zayıf sesbilgisel becerilere sahip okuyucuların sözcükleri çözümlemelerini kolaylaştıracağı ancak öğrencilerin sonraki yıllarda okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşama riskini ortadan kaldıramayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak okuma süreci tüm bileşenleri ile ele alındığında sözcük çözümleme becerisinin okumanın en temelinde yer alan bir beceri olduğu görülmektedir. Bu temel bileşeni yerine getirememesi veya çözümleme sürecinde yaşanan sorunlar okumanın amacına ulaşamamasına ve okuma sorunları yaşanmasına neden olmaktadır. Sesbilgisel farkındalık becerileri ise sözcük okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır ve bu becerilerde yeterli performans gösterememe durumu okuma güçlüğü açısından risk oluşturabilmektedir. Bu nokta dikkate alındığında çocukların gelecekte okuma güçlüğü açısından risk altında olmalarını engellemek okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık becerilerine ağırlık verilmesini veya bu becerilere yönelik müdahale programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır.

#### **4.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. İlk olarak bu araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleri alt ve orta düzeydedir ve sınırlı sayıda katılımcı ile çalışılmıştır. Bu nedenle daha sonraki araştırmalar daha geniş bir katılımcı grubuyla ve üst sosyo ekonomik düzeyi de kapsayacak şekilde planlanarak tekrarlanmalıdır.
2. Bu çalışmada öğrencilerin sözcük okuma performansı anlamlı sözcükler ile sınırlı tutulmuştur. İleri dönemdeki çalışmalar farklı değerlendirme araçları ile ve anlamsız sözcükleri de içerecek şekilde planlanarak çocukların sesbilgisel farkındalık performansı ve sözcük okuma performansı arasındaki ilişkiye yönelik daha ayrıntılı bilgi edinilmesi amaçlanmalıdır.
3. Bu araştırmada okuyucuların sözcük düzeyindeki okuma becerileri değerlendirilmiştir. İleriki araştırmalarda cümle düzeyi ve paragraf düzeyi gibi farklı düzeylerde işlemler kullanılarak çocukların okuma becerileri ile sesbilgisel farkındalık becerileri arasındaki ilişkiye yönelik daha ayrıntılı bilgilerin elde edilmesi sağlanmalıdır.

#### **4.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Türkçe'nin ortografik özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin ilk okuma becerisini kazanabilmeleri amacıyla okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitiminin verilmesi büyük öneme sahiptir. Bu nedenle okul öncesi dönemde



eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklere mutlaka zaman ayırmalıdır.

2. Okul ncesi eğitim kurumlarında verilen sesbilgisel farkındalık eğitimi ve bu amaçla düzenlenen etkinlikler sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimindeki hiyerarşik sıra göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.
3. Türkiye’de sesbilgisel farkındalık becerisini değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar ile çocukların okul öncesi dönemdeki sesbilgisel farkındalık becerilerinin düzeyi belirlenmeli ve gerekli görülen çocuklarda bu beceriler erken dönemde desteklenmelidir.



**KAYNAKÇA**

- Acarlar, İ. F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üst dil gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63 – 73.
- Adams, M. J. (1990). Learning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470-487.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M., & Seidenberg, M. S. (1984). Acquisition and use of spelling-sound correspondences in reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(1), 114-133.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 49-66.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 29-36.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In (Ed.), M. L. P. Kamil, B. Mosenthal, P., D. Pearson, & R. Barr *Handbook of reading research* (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brennan, F., & Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing*, 9(4), 241-263.

- Borgwaldt, S. R., Hellwig, F. M., & De Groot, A. M. (2005). Onset entropy matters—Letter-to-phoneme mappings in seven languages. *Reading and Writing, 18*(3), 211-229.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology, 26*(3), 429.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 451.
- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 1-30.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundation of spelling ability: Evidence from a 3- year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- Chall, J.(1967). *Learning to Read : A Great Debate*, NewYork, McGrawHill Company.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic, 34*, 261-270.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics, 9*, 1-16.
- Demirtaş, Ç. P., (2017). “Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Demont, E., & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology, 66*(3), 315-332.

- Dickinson, K. D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 465-481.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Durgunoğlu, A., & Öney, B. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Durgunoğlu, A., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 281-299.
- Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6, 245- 266.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.
- Ehri, L.C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & 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, 393-447.
- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. *Reading and Writing*, 8(6), 453-485.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204

- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Froyen, D., Willems, G., & Blomert L. (2011). Evidence for a specific cross-modal association deficit in dyslexia: An electrophysiological study of letter–speech sound processing. *Developmental Science*, 14(4), 635–648.
- Glushko, R. J. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*, 5(4), 674.
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children’s reading comprehension, working memory, language skills and component of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18, 583-616
- González, J. E. J., & González, M. R. O. (1993). Phonological awareness in learning literacy. *Cognitiva*, 5(2), 153-170.
- Groot, B. J., Bos, K. P., Minnaert, A. E., & Meulen, B. F. (2015). Phonological processing and word reading in typically developing and reading disabled children: Severity matters. *Scientific Studies of Reading*, 19(2), 166-181.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29 (73), 18-38.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30, 82-96.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15 (1), 251-272.

- Güldenoglu, 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*, 8(3), 425.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın.
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the family and child experiences survey database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe. *American Educator*, 27(4), 6-9.
- Høien-Tengesdal, I., & Tønnessen, F. E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 93-103
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 45-56.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık (EROT) testi geliştirme çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16, 237-268.

- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology*, 94, 67-84.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 263-284.
- Lundberg, I., & Høien, T. (1991). Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: Print awareness and phonological segmentation. In *Phonological awareness in reading* (pp. 73-95). Springer New York.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review.
- Mellard, D. F., Fall, E., Woods, K. L. (2011). A path analysis of reading comprehension for adults with low literacy. *Journal of Learning Disability*, 43 (2), 154- 165.
- Michalick-Triginelli, M. F. & Cardoso-Martins C. (2015). The role of phonological awareness and rapid automatized naming in the prediction of reading difficulties in Portuguese. *Psychology*, 28(4), 823-828.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.

- Olofsson, Å., & Lundberg, I. (1985). Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kinderarten: Illustrations of some methodological problems in evaluation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26(1), 21-34.
- Ouellete, G., & Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual Word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189-208.
- Özcan, A. O., & Özcan, A. F. (2014). Türk Çocuklarının Ses Gelişim Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence assessment and intervention*. Second Edition.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-1987), 283-319.
- Philips, B. M., Menchetti, J. C., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topic in Early Childhood Special Education*, 28, 3-17.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98.
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16, 59-69.
- Sabatini J. P., Shore, J. R., Sawaki, Y., Scarborough, H. S. (2011). Relationships among reading skills of adults with low literacy. *Journal of Learning Disability*, 43 (2), 122- 138.



- Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M., & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic bulletin & review*, 22(6), 1614-1629.
- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., & Marx, H. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(3), 311-340.
- Share, D. L. 2004. Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection, *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 213–233.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 36–407.
- Stothard, S.E., & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In C. Cornoldi & j. Oakhill (Eds.), *Children With Reading Comprehension Difficulties: Processes and Interventions*, 93-112. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suortti, O., & Lipponen, L. (2014). Phonological skills and ability to perceive auditorily the structure of a word at the level of a single phoneme at ages 2–6. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 510-533.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.

- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1 (3), 217-234.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: evidence from longitudinal correlational-instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*, (pp.161-188), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Turan, F., & Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: Sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 265-284.
- Üstün, E. (2007). Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi. İstanbul: Morpa Kültür.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 321-363.
- Vellutino, R. F., Scanlon, D. M., & Reid, L. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers. *Journal of Reading Disabilities*, 33, 223-238.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Weiner, S. (1994). Effects of phonemic awareness training on low-and middle-achieving first graders' phonemic awareness and reading ability. *Journal of Literacy Research*, 26(3), 277-300.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848- 872.

- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Pssychology*, 23, 17-47.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1531-1547.
- Yücel, D. (2009). “Sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.





**EK-1****A. Çocuğunuz İle İlgili Bilgiler**

1. Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek
2. Doğum tarihi:
3. Kardeş sayısı:
4. Araştırmaya katılan çocuk kaçınıcı çocuğunuz?
5. Çocuğunuz okul öncesi eğitime kaç yaşında başladı?
6. Anasınıfından önce anaokulu veya kreşe devam etti mi? ( ) Evet ( ) Hayır Devam ettiyse ne kadar sürdü: .....
7. Çocuğunuzun engel / yetersizlik durumu var mı? ( ) Evet ( ) Hayır Çocuğunuzun engel/ yetersizlik durumu varsa türü: ..... Çocuğunuzun engel/ yetersizlik durumu varsa derecesi: .....

**B. Aile Üyelerine İlişkin Bilgiler**

8. Annenin yaşı .....	Babanın yaşı.....
9. Annenin öğrenim durumu ( ) Okula hiç gitmedim ( ) İlkokulu yarıda bıraktım ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Yüksekokul mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Yüksek lisans mezunu ( ) Doktora mezunu Diğer.....	Babanın öğrenim durumu ( ) Okula hiç gitmedim ( ) İlkokulu yarıda bıraktım ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Yüksekokul mezunu ( ) Üniversite mezunu ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora mezunu Diğer....
10. Annenin çalışma durumu ( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( ) Emekli	Babanın çalışma durumu ( ) Çalışıyor ( ) Çalışmıyor ( ) Emekli
11. Annenin mesleği .....	Babanın mesleği .....

**C. Kardeşler**

	12. Eğitim durumu	Yaş	Cinsiyet	Engel Durumu
1.				
2.				
3.				

**D. Diğer Bilgiler**

<b>13.</b> Yaşadığınız yer: ( ) Köy ( ) İlçe ( ) Kasaba
<b>14.</b> Evde konuşulan dil:
<b>15.</b> Evde okuma-yazma bilen kişi sayısı:
<b>16.</b> Evde çocukla kim ilgileniyor? <input type="checkbox"/> Anne <input type="checkbox"/> Baba <input type="checkbox"/> Bakıcı <input type="checkbox"/> Uzman <input type="checkbox"/> Akrabalardan biri (ücretsiz) <input type="checkbox"/> Akrabalardan biri (ücret karşılığında)
<b>17.</b> Evde kimler yaşıyor? (anne, baba, kardeşler, anneanne, babaanne, kuzen vb.)
<b>18.</b> Ailenizin aylık geliri ne kadardır? .....TL
<b>19.</b> Evinizdeki oda sayısı:
<b>20.</b> Çocuğunuzun odası: ( ) Kendisine ait <input type="checkbox"/> Kardeşleriyle paylaşıyor <input type="checkbox"/> Tüm aile bireyleri aynı odada yatıyor
<b>21.</b> Sinema, tiyatro, konser, sergi gibi ev dışı sosyal etkinliklere ne sıklıkta katılırsınız? <input type="checkbox"/> Hiç katılmam <input type="checkbox"/> Birkaç ayda bir <input type="checkbox"/> Ayda bir <input type="checkbox"/> Haftada bir <input type="checkbox"/> Haftada birkaç kez
<b>22.</b> Ailenizle yılda kaç defa şehir dışına tatile çıkarsınız? <input type="checkbox"/> Hiç <input type="checkbox"/> Yılda bir defa <input type="checkbox"/> Yılda iki defa <input type="checkbox"/> Yılda üç defa veya daha fazla
<b>23.</b> Çocuğunuz günde kaç saat televizyon izler? <input type="checkbox"/> Hiç izlemez. <input type="checkbox"/> 1 saatten daha az. <input type="checkbox"/> 1- 2 saat arası <input type="checkbox"/> 2 saatten daha fazla

<p><b>24.</b> Evinizde aile bireyelerine ait kitaplık var mı? ( ) Evet ( ) Hayır Varsa okul kitapları hariç evinizde kaç adet kitabınız var? .....</p>
<p><b>25.</b> Kitap okuma sıklığınız nedir? ( Ne sıklıkla okuduğunuz kitabı bitirirsiniz?) ( ) Haftada bir ( ) Haftada birkaç ( ) Ayda bir ( ) Ayda birkaç ( ) Yılda bir ( ) Yılda birkaç ( ) Hiç okumuyorum.</p>
<p><b>26.</b> Evinizde sadece çocuğunuza ait kitap, dergi vb. baskılı materyaller var mı? ( ) Evet ( ) Hayır Varsa kaç tane ..... Bu materyallerin seçimini kim yapıyor? ( ) Çocuğumun seçtiği materyalleri alıyorum. ( ) Kendim seçerek alıyorum. ( ) Öğretmenin tavsiyesi ile alıyorum. ( ) Tanıdıklarımın tavsiyesiyle alıyorum. ( ) Diğer (Belirtiniz) .....</p>
<p><b>27.</b> Kitap, dergi gibi baskılı materyalleri çocuğunuzla etkileşimli olarak kullanma sıklığınız nedir? ( ) Hiç ( ) Günde 30 dakikadan daha az ( ) Günde 30 dk- 1 saat arası ( ) Günde 1-2 saat arası ( ) Günde 2 saatten daha fazla</p>
<p><b>28.</b> Çocuğunuzla evde okuma yazma öğretimine yönelik etkinlikler yapıyor musunuz? ( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır Yapıyorsanız bu etkinlikler nasıldır? ( ) Adını yazmasına yardım ediyorum. ( ) Harfleri yazmasına ve seslendirmesine yardım ediyorum. ( ) Bilmediği kelimeleri açıklıyorum. ( ) Birlikte hikaye kitabı okuyoruz. ( ) Resimli kitaplarda resme bakarak olayı anlatması için cesaretlendiriyorum. ( ) Diğer (Belirtiniz) ..... Bu tür etkinlikler ( ) Çocuğumla eğlenceli zaman geçirmemizi sağlıyor. ( ) Çocuğumla aramızdaki bağı güçlendiriyor. ( ) Çocuğumun okuma yazma öğrenmesine yardımcı oluyor. ( ) Çocuğumun dil becerilerinin gelişmesine yardımcı oluyor. ( ) Çocuğumun okuma yazmaya yönelik ilgi ve isteğinin artmasını sağlıyor. ( ) Diğer (Belirtiniz) .....</p>
<p><b>29.</b> Okuldaki etkinlikleri evde de devam ettiriyor musunuz? ( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır</p>
<p><b>30.</b> Çocuğunuzun öğretmeniyle ne sıklıkla görüşürsünüz? ( ) Hiç ( ) Haftada birkaç kez ( ) Haftada bir defa ( ) Ayda bir defa ( ) Ayda birkaç kez</p>
<p><b>31.</b> Çocuğunuzun öğretmenliğiyle iş birliği yapar mısınız? ( ) Evet ( ) Bazen ( ) Hayır</p>