



# Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma<sup>1</sup>

## Effects of Phonological Awareness Skills on Reading and Reading Comprehension: A Longitudinal Study<sup>2</sup>

**Birkan Güldenöğlü** Ankara Üniversitesi, [birkanguldenoglu@yahoo.com](mailto:birkanguldenoglu@yahoo.com)  
**Tevhide Kargın**, Ankara Üniversitesi, [tkargin@ankara.edu.tr](mailto:tkargin@ankara.edu.tr)  
**Cevriye Ergül**, Ankara Üniversitesi, [cevgul@ankara.edu.tr](mailto:cevgul@ankara.edu.tr)

**ÖZ.** Bu çalışmanın genel amacı, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında ve ilkokullarda öğrenim gören 85 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu çalışmada araştırma grubunda yer alan 85 öğrencinin anasınıfında sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerileri ile aynı grubun ilkokul birinci sınıf okuma ve okuduğunu anlama performansları karşılaştırılmıştır. Çalışma içerisinde öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerin onların okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla üç farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; öğrencilerin sesbilgisel farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan *Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı*, kelime okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan *Kelime Okuma Değerlendirme Aracı* ve okuma hızları ve doğrulukları ile okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan *Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Değerlendirme Aracıdır*. Çalışma içerisinde yapılan tüm değerlendirmeler öğrencilerin kendi okullarında belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen tüm veriler iki faktörlü MANOVA, tek faktörlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrenciler, okuma doğruluğu açısından benzer performans göstermişlerdir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından ise iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, zayıf olanlara göre daha iyi performans göstermişlerdir. Araştırmanın tartışma bölümünde, farklı sesbilgisel bilgi ve beceri düzeylerinden gelen öğrencilerde görülen okuma ve okuduğunu anlama performans farkları, yine onların sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve beceriler temelinde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okuma, Okuduğunu anlama, Sesbilgisel farkındalık becerileri, Kelime okuma becerileri, Sesbilgisel okuma kuramı.

**ABSTRACT.** This study aimed to determine the effects of phonological awareness skills on students' reading and reading comprehension performances. Participants were 85 students (45 of whom have proficient phonological awareness skills, 40 of whom have poor phonological awareness skills) from kindergarten classes. Two testing procedure were run in the study. Firstly, participants' phonological abilities were tested when they were in kindergarten classes, then their reading and reading comprehension performances when they were at first grade. Three independent subtests (Phonological Awareness Test, Word Reading Test and Text Reading and Reading Comprehension Test) were used to evaluate the participants' phonological awareness, reading and reading comprehension skills. All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually. One-Way Anova, two factors MANOVA and Kruskal-Wallis H Test were used to analyze the data gathered from participants' reading and reading comprehension performances. Findings from the present study indeed point that although participants with proficient phonological skills have similar reading accuracy with the participants with poor phonological abilities, they had better reading fluency and reading comprehension performances. All these findings are discussed with reference to the levels of phonological abilities of the participants.

**Keywords:** Phonological awareness skills, reading, reading comprehension, phonological reading theory, longitudinal study.

<sup>1</sup> Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 110K589 nolu proje kapsamında yürütülmüştür.

<sup>2</sup> This research was supported by Grant 110K589 from The Scientific and Technological Research Council of Turkey

## SUMMARY

**Purpose and Significance:** Reading is one of the most central aims of schooling, and all children are expected to acquire this skill in school (Güzel, 1998; Moates, 2000). It is defined as the process of extracting and constructing meaning from text (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). In order to become a proficient reader, one first has to be able to recognize words correctly and rapidly and in a second step has to grasp their final meaning within the context of a sentence. Several explanations have been proposed as to why readers have difficulty making sense of written text. One such explanation claims that reading failure reflects a processing deficit in converting the graphemes of written words into their corresponding phonemes (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Maclean, Bryant & Bradley, 1987; Mann, Tobin & Wilson, 1987; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Report of the National Reading Panel, 2000; Share, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Torgesen, Morgan & Davis, 1992; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Although it is not a sufficient condition for the proper development of reading, adequate word decoding skills are undoubtedly the basic requirement underlying reading proficiency. Studies show consistently that students' phonological awareness ability is one of the most predictive factors for their adequate reading skills (Ehri, et al., 2001; Report of the National Reading Panel, 2000; Share, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Snow, Burns, & Griffin, 1998;; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, et al., 2004). Second explanation for limited reading performances may be the orthographic transparency of read language. Orthography has become recognized as a crucial factor in determining the acquisition and the efficiency of the reading process in alphabetic writing systems. Although Turkish, a shallow orthography, requires the mastery of only a simple set of grapheme-to-phoneme conversion rules in order to sustain the processing of written words at the lexical level, researchers emphasized that the levels of phonological abilities of readers are one of the most important factors of their successful reading performances (Durgunoğlu & Öney, 1999, 2002; Peynircioğlu, Durgunoğlu, & Öney, 2002; Raman, 2006). Regrettably, longitudinal studies that focused on the effects of phonological abilities on students' reading and reading comprehension performances are strikingly absent in Turkey. Taking this into consideration, comparing the reading and reading comprehension skills of Turkish students with poor and proficient phonological skills may prove to be particularly helpful in providing satisfactory answers to whether there is a causal relationship between phonological awareness and reading and reading comprehension skills. These answers eventually may facilitate the development of more adequate reading instruction methods for those who fail to have successful reading skills.

**Method:** Eighty-five participants, 45 of whom have proficient phonological abilities and the remainder (40) have poor phonological abilities, were tested in the study. All of them were recruited from kindergarten and 1<sup>st</sup> grade classes in Ankara. All the participants' socioeconomic backgrounds, ages and genders were balanced. Only participants with no record of particular learning or emotional disorders were included. Two testing procedure were run in the study. Firstly, participants' phonological abilities were tested when they were in kindergarten classes, then their reading and reading comprehension performances when they were at first grade. Three independent subtests (Phonological Awareness Test, Word Reading Test and Text Reading and Reading Comprehension Test) were used to evaluate the participants' phonological awareness, reading and reading comprehension skills. All the testing sessions were carried out in a quiet room located on the school grounds of the tested participants, individually. One-Way Anova, two factors MANOVA and Kruskal-Wallis H Test were used to analyze the data gathered from participants' reading and reading comprehension performances.

**Results:** In order to test our research hypotheses, the data were analyzed in three steps; (a) we compared the word reading accuracy of the participants regarding to their phonological awareness skills, (b) we compared the text reading speed and accuracy of the participants regarding to their phonological awareness skills, (c) we compared the reading comprehension skills of the participants regarding to their phonological awareness skills. In order to compare the participant groups' reading and reading comprehension performances, ANOVAs and Kruskal

Wallis H Test were conducted. Findings from the present study indeed point that the main effect of reading accuracy of participant groups was not statistically significant, suggesting that participants with proficient phonological awareness skills had similar reading accuracy with the participants with poor phonological awareness skills. In contrast, analyses showed a significant main effect on reading fluency and reading comprehension skills of the participant groups, indicating that participants with proficient phonological awareness skills had better reading fluency and reading comprehension skills than participants with poor phonological awareness skills.

**Discussion and Conclusions:** The present study was aimed to investigate the effects of phonological abilities on students' reading and reading comprehension performances. Due to our findings, the participant groups have similar word reading accuracy performances in both real and pseudo-words. This can be explained by the processing strategy used by the participant groups. Moreover, they seem to imply the pseudo-word processing strategy (syllable by syllable processing) which may not have been phonological in nature; otherwise participants with poor phonological awareness skills would have had weaker accuracy in processing of pseudo-words than participants with proficient phonological awareness skills. On the other hand, findings suggested that participants with proficient phonological awareness skills read more fluent and had better reading comprehension performances than participants with poor phonological awareness skills. It can be acceptable that because participants with proficient phonological awareness skills were more experienced in reading especially in word recognition skills, they can recognize the words faster than participants with poor phonological awareness skills. It can be said that having more reading experience and phonological skills provides some advantages to the participants with proficient phonological awareness skills in terms of their reading comprehension performances.

---

## GİRİŞ

Okuma, formal eğitim-öğretim süreci içerisinde temelleri okulöncesi dönemlere dayanan ve öğrencilerin başarılı bir akademik yaşantıya sahip olabilmeleri için öncelikli olarak kazanmaları beklenen önemli bir beceridir. Okuma kazanımının, okul döneminin en önemli amacı olduğu düşünüldüğünde, tüm öğrencilerin okul yaşantılarının ilk yıllarında bu beceriyi kazanmalarının gerektiği açıktır (Moates, 2000). Bu yönüyle bakıldığında, tüm akademik becerilerin öğrenilmesinde anahtar konumunda olan ve diğer birçok akademik becerinin kazanılması için önkoşul niteliği taşıyan okuma, öğrencilerin akademik başarıları için yordayıcı özellik taşıyan önemli bir beceridir. Okuma performansı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında, okuma becerisinde yetersizlik gösteren öğrencilerin, farklı ders konularına ilgi duymaları, ders kitaplarında okuduklarını anlamaları ve akademik alanlarda başarılı bir performans sergilemeleri beklenemeyeceği gibi; okuma becerisinde ortaya çıkan gecikmeler nedeniyle öğrencilerin tüm akademik yaşamlarının olumsuz olarak etkileneceği belirtilmektedir (Güzel, 1998).

En genel tanımıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma, birçok bilişsel ve dilsel beceriyi içerisinde barındıran karmaşık bir görevdir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Daha açık bir tanımla, başarılı bir okuma etkinliğini okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından 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 ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamak mümkündür (Güldenöğlü, Kargın ve Miller, 2013). Bu tanımlardan yola çıkıldığında, her ne kadar içeriğinde birçok bilgi ve beceriyi barındırır da okumanın temelde iki ana boyuttan oluştuğu söylenebilir. Bunlar; kelime çözümleme/kodlama ve anlamadır. En genel tanımıyla kelime çözümleme, yazılı sembolleri seslere dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen kelimelere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Ross, 1976). Başarılı bir okuma görevinin gerçekleşebilmesi için okuyan kişinin hem iyi bir çözümleyici olması, hem de çözümlendiği sembolleri uygun şekilde anlamlandırabilmesinin gerekmektedir (Güzel, 1998).

Okuma kazanım süreçlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı çalışmalarda, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, başarılı bir okuma performansı için güçlü bir yordayıcı olduğu vurgulanmaktadır. (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, Carlson, Francis, Foorman ve Fletcher, 2002; Share, 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Sesbilgisel okuma kuramı (phonological reading theory), okuma kazanımında bu bakış açısını benimseyen güçlü bir okuma kuramıdır. Bu kurama göre başarılı bir okuma etkinliği için öğrencilerin öncelikle uygun sesbilgisel bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir (Frost 1998; Ramus, Pidgeon ve Frith, 2003). Sesbilgisel temellere dayanan bu okuma kuramına (Frost, 2006; Ziegler ve Goswami, 2005, 2006) göre okuma, sesbilgisel çözümlemeler yoluyla gerçekleşmekte olup; okuyucular kelimeleri oluşturan sesbilgisel yapı bloklarını çözümleyerek ve çözümledikleri kelimeleri anlamlandırarak okumayı gerçekleştirmektedirler (Frost, 1998; Ramus ve ark., 2003). Buna göre, okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilerindeki sınırlılıklar (özellikle kelimelerin sesbilgisel bileşenlerini çözümlemedeki sınırlılık ve zayıf alfabetik çözümleme becerileri) onların öncelikle kelime çözümleme, ardından da okuduğunu anlama becerilerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu yönüyle bakıldığında, sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin hem kelime çözümleme, hem de okuduğunu anlama becerileri ile hiyerarşik bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerileri ile ileriki dönemde kazanılması beklenen akıcı okuma becerileri arasında (Frost, 1988) ve akıcı okuma ile de okuduğunu anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Ehri, 2002; Perfetti, 1985; Samuels ve Farstrup, 2006; Torgesen, 1999). Alanyazında akıcı okumanın genel olarak okuyucuların yazılı metinlerde karşılaştıkları kelimeleri oluşturan ses ve hece yapılarını olabildiğince hızlı biçimde çözümleyerek kelimelerin anlamına ulaştıkları bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, akıcı okumanın sadece hızlı ve doğru çözümleme yapma anlamına gelmediği, bu süreçte okuyucuların mutlaka hızlı biçimde çözümledikleri kelimeleri uygun şekilde anlamlandırmaları gerektiğini söylemek mümkündür (Allington, 2006; Fuchs, Fuchs, Hops ve Jenkins, 2001). Sesbilgisel bilgi ve beceriler ile akıcı okuma arasındaki ilişkiye bakıldığında ise sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından yetkin olan okuyucuların, olmayanlara göre kelimeleri daha hızlı ve doğru çözümleyecekleri, bunun doğal bir sonucu olarak da sesbilgisel çözümlemeye harcayacakları zamanı anlamlandırma için kullanacakları ve böylece de okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı olabilecekleri belirtilmektedir (Therrien, 2004; Paap ve Noel, 1991). Bir başka ifadeyle, alanyazında okuyucuların kelime çözümleme becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve okuyucuların sesbilgisel farkındalık becerilerindeki ustalıklarına göre kelime çözümleme becerilerinde daha başarılı oldukları, bu sayede de okuma görevi sırasında sesbilgisel kelime çözümleme yerine anlamaya daha çok vakit ayırdıkları belirtilmektedir (Ehri ve ark., 2001; Report of the National Reading Panel, 2000; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004; Young-Suk, Richard ve Danielle, 2012).

Okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama becerisinin kazanımına bakıldığında, alanyazında kelime çözümlemenin okuduğunu anlama becerisi için tek başına bir belirleyici olmadığı; buna karşın önemli bir yordayıcı olduğu, diğer bir deyişle okuyucuların başarılı bir anlama performansına sahip olabilmeleri için öncelikle uygun kelime çözümleme becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin her ne kadar okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan etkisi yokmuş gibi görüle de, bu bilgi ve becerilerin anlamının temel bileşenlerinden biri olan kelime çözümleme becerileri ile doğrudan ilişkili olması nedeniyle okuduğunu anlama becerilerindeki öneminin yadsınamaz olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre yeterli sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan okuyucular, kelime çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinde, zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan okuyuculara göre daha başarılı olacaklardır.

Çocukların erken dönemde sahip oldukları yeterli sesbilgisel farkındalık becerilerinin, onların ilk okumaya geçtiklerinde harf ses dönüşümlerini, bu becerilerde zorlanan akranlarına

göre daha başarılı bir biçimde gerçekleştirecekleri düşünülmektedir. Bu harf ses dönüşümlerinin özellikle Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan dillerde daha kolaylıkla kazanılması beklenmektedir. Nitekim alanyazında sesbilgisel bilgi ve becerilerin farklı dillerde yapılan okumalar üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok araştırmada, bu becerilerin okumanın yapıldığı dilin dilbilimsel (ortografik ve sesbilgisel) özelliklerine göre farklı etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Cossu, Shankweiler, Liberman, ve Gugliotta, 1995; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Frost, 2006; Miller, Kargin ve Güldenoğlu, 2012; Öney ve Durgunoglu, 1997; Peynircioğlu, Durgunoğlu ve Öney, 2002; Raman, 2006; Raman, Baluch ve Besner, 2004; Raman ve Weekes, 2005; Wimmer ve Hummer, 1990; Zaretsky, Kraljevic, Core, ve Lencek, 2009). Alanyazında farklı dillerde okuma yapan okuyucuların okuma performanslarının karşılaştırmalı olarak incelendiği birçok çalışmada, Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan bir dilde, her harfin yalnızca tek bir sese karşılık gelmesinden dolayı, harf-ses ilişkisinin ve harf-ses dönüşümlerinin okuyucular tarafından daha kolay algılanacağı ve ilk okuma öğretimi sırasında okuyucuların saydam olmayan ortografilere göre okumayı daha hızlı biçimde kazanacakları belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Raman, 2006; Raman, ve ark., 2004). Ayrıca alanyazında her ne kadar Türkçe gibi saydam bir ortografiye sahip olan dillerde okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerilere daha az gereksinim duyacakları belirtilse de (Spencer ve Henley, 2003) bu konunun ayrıntılı olarak incelendiği çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin Türkçede yapılan okumalar için önemli bir yordayıcı beceri olduğu ifade edilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoglu, 1997; Peynircioğlu, ve ark., 2002).

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, okuyucuların sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerin onların ileriki okuma performansları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu açıktır. Konuya ilişkin yapılan taramalarda, bu konunun ayrıntılı olarak ele alındığı birçok çalışma olmasına rağmen, çalışmaların çoğunluğunun yurtdışı alanyazına ait (Ehri ve ark., 2001; Kjeldsen, ve ark., 2014; Rakhlin, ve ark., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schiff, ve ark., 2011; Schatschneider, ve ark., 2002; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004; Young-Suk, ve ark., 2012) olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin yapılmış mevcut çalışmalar içerisinde Türk çocuklarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışma olması (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Raman, 2006; Raman, ve ark., 2004), Türkçede okuma yapan okuyucuların okumada karşılaştıkları sorunların kaynağını açıklamada yetersiz kalma sorununu gündeme getirmektedir. Nitekim ulusal alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalara bakıldığında, çalışmaların büyük bir çoğunluğunda okuyucuların okumada karşılaştıkları problemlerin yabancı dillerde gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan elde edilen bulgularla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Halbuki Türkçe gibi harf-ses dönüşümleri bakımından tamamen saydam bir ortografiye sahip bir dilde okuma yapan okuyucuların okumada karşılaştıkları sorunların benzer bir ortografiye sahip olmayan bir dilde ortaya konulan sonuçlar ile tam olarak açıklanamayacağı ortadadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, hem ulusal alanyazındaki bu önemli boşluğun doldurulması, hem de Türkçe gibi tamamen saydam bir ortografide okuma yapan okuyucuların sesbilgisel bilgi ve becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkilerin tanımlanabilmesi için ek araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilecek bulguların, öğrencilerin okuma kazanım süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin açıklanabilmesi ve bunlara yönelik etkili okuma müdahale programlarının geliştirilebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışma, Ankara İlinde anasınıfına devam eden öğrencilerin sesbilgisel farkındalık bilgi ve becerilerinin, yine aynı grubun ilkökul birinci sınıfta göstermiş oldukları okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada 7 temel hipotez oluşturulmuş ve oluşturulan bu hipotezler, 3 araştırma sorusuyla test edilmiştir. Buna göre aşağıda her bir araştırma sorusuna ilişkin gruplanarak oluşturulmuş hipotezler ve bu hipotezleri test etmek için belirlenmiş olan araştırma soruları verilmiştir.

## Hipotezler ve Araştırma Soruları

- Hipotez 1.1. Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından iyi ve zayıf olan tüm öğrenciler birlikte düşünüldüğünde, öğrenciler anlamlı kelimeleri okumada anlamsız kelimelere göre daha iyi performans göstereceklerdir.
- Hipotez 1.2. Sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler kelime okuma toplam puanlarında zayıf olanlara göre daha iyi performans göstereceklerdir.
- Hipotez 1.3. Sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler hem anlamlı hem de anlamsız kelimeleri okumada zayıf olanlara göre daha iyi performans göstereceklerdir.
- Hipotez 1.4. Sesbilgisel farkındalık becerileri açısından iyi ve zayıf olan öğrenciler arasındaki anlamsız kelimeleri okuma performans farkları, anlamlı kelimeleri okumada olduğundan daha büyük olacaktır.
- *Araştırma Sorusu 1. Araştırmaya katılan iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin kelime okuma becerilerinde anlamlı farklılık var mıdır? (Kelime Okuma Becerileri)*
- Hipotez 2.1. Sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler, zayıf öğrencilere göre dakikada daha fazla doğru sözcük okuyacaklardır.
- Hipotez 2.2. Sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler, kendilerine verilen metni zayıf öğrencilere göre hem daha hızlı hem de daha az hatalı okuyacaklardır.
- *Araştırma Sorusu 2: Araştırmaya katılan iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin okuma hızları ve okuma doğruluğu arasında anlamlı farklılık var mıdır? (Okuma Hızı ve Doğruluğu)*
- Hipotez 3.1. Sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler zayıf olanlara göre okuduğunu anlama becerisinde daha iyi performans göstereceklerdir.
- *Araştırma Sorusu 3. Araştırmaya katılan iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır? (Okuduğunu Anlama)*

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

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

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Ankara İli kent merkezi sınırları içerisinde yer alan dört merkez ilçede bulunan (Mamak, Çankaya, Sincan, Keçiören) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkökulların anasınıfları ile birinci sınıflarında öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmuştur. Boylamsal olarak düzenlenen bu çalışmada, araştırma grubunda yer alan öğrenciler öncelikle anasınıfına devam ederken; ardından da ilkökul birinci sınıfta iken değerlendirilmişlerdir. Her iki değerlendirme işlemi bir yıl arayla nisan ve mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubu oluşturulurken sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkeni başta olmak üzere, yaş, cinsiyet ve tanılanmış herhangi bir engelinin bulunmaması gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırma grubunun SED'leri geliştirilen Aile-Çocuk Bilgi Formu ile belirlenmiştir. Bu formda öğrencinin kimlik bilgileri, demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almama) ile ailesi hakkında (anne-babanın eğitim durumu, gelir düzeyi ve demografik özellikleri vb.) bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırma grubunun SED'lerini belirlemek için formda yer alan 11 sosyal ve ekonomik gösterge ile bir sosyo-ekonomik indeks oluşturulmuş ve oluşturulan bu indekse göre öğrencilerin SED'leri belirlenmiştir (Tablo 1).

Araştırmanın grubunu oluşturan öğrenciler anasınıfında iken yapılmış olan ilk değerlendirme sonucuna göre iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. İyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin oluşturulması için 85 öğrencinin sesbilgisel farkındalık testinden elde ettikleri

puanlar, “K-ortalamlar kümeleme yöntemi (K-Means Cluster Analyses)” kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrenciler, Tablo 1’de görüleceği gibi 45 iyi ve 40 zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Araştırma gruplarının oluşturulmasına ilişkin yapılan tüm analizler ve analizlerden elde edilen sonuçlar bulgular başlığı altında ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Sosyo-Demografik Bilgiler**

Gruplar	Cinsiyet			SED				Kreşe Gitme Süresi			
	Kız	Erkek	Toplam	Alt	Orta	Üst	Toplam	Hiç	<1 yıl	>1 yıl	Toplam
Zayıf	13	27	40	18	12	10	40	29	8	3	40
İyi	21	24	45	12	14	19	45	31	7	7	45
<b>Toplam</b>	34	51	85	30	26	29	85	60	15	10	85

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada erken dönemde kazanılan sesbilgisel farkındalık becerilerinin ileriki dönemde sahip olunan okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla üç farklı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlar; a) Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Aracı, b) Kelime Okuma Değerlendirme Aracı ve c) Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracıdır.

#### a) 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. Araştırmacılar tarafından TUBİTAK destekli ulusal bir okuma projesinde geliştirilmiş olan bu alt test, öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini 8 alt boyutta ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracıdır. Bunlar; a) Uyak farkındalığı, b) İlk sese göre eşleme, c) Son ses göre eşleme, d) Cümleyi sözcüklerine ayırma, e) Heceleri ayırma, f) Heceleri birleştirme, g) İlk ses atma ve h) Son ses atmadır.

Sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme alt testinin içeriği incelendiğinde, testte yer alan maddeler oluşturulurken; okul öncesi müfredatında yer alan ünitelerden, öykü kitaplarından, ünite dergilerinden ve Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri’nden (TİGE) yararlanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar, öncelikle bu kaynaklarda geçen kelimeleri isim, sıfat ve eylem olarak gruplandırmış, ardından da zorluk düzeyleri ve kullanım sıklıklarına göre sıralamışlardır. Kelimelerin kullanım sıklıkları için “Yazılı Türkçe’nin Kelime Sıklığı Sözlüğü” ile “Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri (TİGE)” incelenmiş olup, test içerisinde bu kaynaklarda yer alan kelimelerin kullanımına dikkat edilmiştir. Ayrıca testte yer alan kelimelerin kullanım sıklıkları ve zorluk düzeylerinin belirlenebilmesi için özel eğitim alanında çalışan iki uzman ile dilbilim alanında çalışan bir uzmandan görüşler alınmıştır. Uzmanlardan okulöncesi öğrencilerini göz önünde bulundurarak belirlenen kelimeleri kullanım sıklıklarına göre az veya sık kullanılan şeklinde, zorluk düzeyine göre ise kolay, orta, zor şeklinde sınıflamaları istenmiştir. Araştırmacılar uzmanlardan alınan geribildirimler sonrasında, test içerisinde sadece kullanım sıklığı yüksek, orta ve zor güçlük düzeyine sahip olan kelimelerin kullanılmasına karar vermişlerdir. Araştırmada kullanılan bu alt testte uyak farkındalığı ile kelimelerin ilk ve son sesine göre eşleme alt boyutlarında öğrencilere, birinin hedef kelime olduğu dört resim verilip, onlardan uyaklar için hedef kelime ile söylenişi benzer, ilk sesine göre eşleme için aynı sesle başlayan, son sesine göre eşleme için ise aynı sesle biten kelimeyi, diğer üç resim arasından göstermesi istenmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, bu boyutlarda yer alan kelimeleri oluşturduktan sonra onları en iyi şekilde temsil eden resimleri belirlemişlerdir. Bunun için benzer amaçla yürütülmüş bir başka uluslararası projenin veri tabanını ve “istockphoto.com” ile “fotolia” adlı internet sitelerini kullanmışlardır. Son olarak araştırmacılar, cümleyi kelimelerine ayırma alt boyutu için okulöncesi öğrencilerinin rahatlıkla anlayabileceği cümleler oluşturmuşlardır. Oluşturulan cümlelerin yapısal özelliklerine bakıldığında ise cümlelerin tümünün öğrenciler için tanıdık, maksimum 5 kelimedenden oluşan ve tek eylem içeren basit yapıdaki cümleler olduğu görülmektedir.

Araştırmacılar yukarıda belirtilen sekiz ayrı boyut ve her bir boyutta 4 madde olmak üzere toplamda 32 maddeden oluşan *Sesbilgisel Farkındalık Becerisini Değerlendirme Alt Testinin* tüm

alt boyutlarını uygun bilgisayar formatında birleştirmiş ve testi bir bütün olarak tekrar uzman görüşüne sunmuşlardır. Uzmanlardan, sesbilgisel farkındalık becerisi değerlendirme alt testini, amaç, test maddeleri, yönergeler ile uygulanış biçimi boyutlarında değerlendirmeleri istenmiş ve alınan geri bildirimlere göre teste son şekli verilmiştir. Test, öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtlarına göre 1/0 şeklinde puanlanmakta olup, testten alınabilecek maksimum puan 32'dir. Sesbilgisel farkındalık becerisini değerlendirme alt testine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında ise uzman görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda düzenlenen test ile yapılan uygulamalar sonrasında testin kapsam olarak geçerli ve güvenilir (KR20=.87) olduğu belirtilmiştir.

#### **b) Kelime Okuma Değerlendirme Aracı**

Bu çalışmada öğrencilerin kelime okuma becerisini değerlendirmek amacıyla Baydık (2002) tarafından geliştirilen "*Kelime Okuma Değerlendirme Aracı*" kullanılmıştır. Bu araç anlamlı ve anlamsız kelimelerin okunması üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araçta yer alan kelimelerin belirlenmesi sırasında ise Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun Okuma-Yazma, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarından yararlanılmıştır. Öncelikle belirtilen kitaplarda sıkça geçen ve birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcığında olduğu düşünülen, bir, iki, üç ve dört heceden oluşan toplam 143 isim ve sıfatın yer aldığı bir havuz oluşturulmuş; sonrasında bu havuzda yer alan kelimelerden çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülenler listelenmiştir. Ardından listelenen bu kelimelerin uygunluğuna ilişkin iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda listeye son şekli verilmiş ve listelenen kelimelerden hece yapıları temel alınarak 4 tek heceli, 5 iki heceli, 6 üç heceli ve 3 dört heceli olmak üzere toplam 18 anlamlı, 18 anlamsız 36 kelime belirlenmiştir. Kelime okuma değerlendirme aracının uygulanış biçimine bakıldığında ise öncelikle belirlenen 36 kelimenin 8x10 ebatlarındaki kartlara basıldığı ve artan hece sayılarına göre sırayla öğrencilere verilerek okumalarının istendiği görülmektedir. Okumalar sırasında öğrencilerin doğru ve yanlış okumaları 1/0 şeklinde puanlanmakta olup, alabilecekleri maksimum puan 36'dır.

#### **c) Metin Okuma ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı**

Bu çalışmada öğrencilerin okuma hızları ile okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla Erdoğan (2009) tarafından geliştirilen Metin Okuma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Bu araçta öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilebilmesi için bir okuma metni ve bu metne ilişkin çoktan seçmeli 10 soru yer almaktadır. Aracın geliştirilmesi sırasında öncelikle, öğrencilerin düzeylerine uygun metinler ve bu metinlere ilişkin çoktan seçmeli sorular oluşturulmuş, ardından da oluşturulan metinler ve soruların uygunluğuna ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda metinlerde ve sorularda gerekli görülen değişiklikler yapılarak ölçme aracına son şekli verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için kullanılan metin, öğrencilerin düzeylerine uygun 162 sözcükten, sorular ise çoktan seçmeli (üç seçenekli) 10 sorudan oluşmaktadır. Aracın uygulanış biçimine bakıldığında ise öncelikle metnin çift aralıklı, Arial 24 punto büyüklüğünde bir A4 kâğıdına basıldığı, ardından da metnin öğrencilere verilerek okumalarının istendiği görülmektedir. Öğrencilerin metni okumaları sırasında ise uygulamacı öğrencilerin bir dakikada ve toplamda okudukları doğru sözcük sayıları ile tüm metni okuma sürelerini kaydetmektedir. Okuduğunu anlama becerisi performanslarının değerlendirilebilmesi için ise öğrencilerden okudukları metinle ilgili çoktan seçmeli 10 soruyu yanıtlamaları istenmektedir. Öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtları 1/0 şeklinde puanlanmakta olup, alabilecekleri maksimum puan 10'dur. Metin okuma değerlendirme aracına ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında ise uzman görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen araç ile yapılan uygulamalar sonrasında aracın kapsam olarak geçerli ve güvenilir (KR20=.82) olduğu belirtilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın tüm verileri, TÜBİTAK tarafından desteklenen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın boyutsal bir araştırma olmasından dolayı, çalışmaya dâhil edilen katılımcıların sesbilgisel farkındalık becerilerine ilişkin verileri onlar anaokulundayken (15 Nisan- 1 Haziran 2012), okuma ve okuduğunu anlama



becerilerine ilişkin verileri ise onlar ilkokul birinci sınıfta eğitim alırken (1-30 Mayıs 2013) toplanmıştır.

Çalışmanın veri toplama aşamasında öncelikle Ankara İlinde çalışmaya dâhil edilmesi planlanan bölgeler ve bu bölgelerde çalışmanın uygulanabileceği okullar belirlenmiştir. Ardından Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve çalışmanın belirlenen okullarda yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra belirlenen okullara gidilmiş ve veri toplama için uygun gün, saat ve ortam, okul yöneticisi ya da onun görevlendirdiği bir kişi ile birlikte belirlenmiştir. Ardından belirlenen okullarda çalışmaya dâhil edilecek yaş grubunda öğretmenlik görevini sürdüren sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve onlara çalışmanın içeriği ve amacı anlatılarak, sınıflarında bu çalışmaya katılmasını önerdikleri öğrencilerin isimleri alınmıştır. Uygulamaya geçmeden önce çalışmaya katılması önerilen tüm öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüş ve öğrencilerden sadece katılmaya gönüllü olanlarıyla çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Çalışma içerisinde yapılan tüm uygulamalar öğrencilerin kendi okulları içerisinde belirlenmiş bir ortamda yaklaşık 15-20 dakikalık bireysel oturumlarla yürütülmüştür.

Çalışmanın tüm verileri sadece uygulayıcı ve öğrencinin bulunduğu sessiz bir ortamda toplanmıştır. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi sırasında bilgisayar programının kullanılmasından dolayı, bu oturumlar dışındaki tüm oturumlarda, öğrenci, uygulamacının karşısına gelecek şekilde oturtulmuştur. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirilmesi sırasında ise uygulamacı öğrencinin performansını rahat bir şekilde kayıt edebilmesi için bilgisayarın sağ tarafına, değerlendirilen öğrenci ise sol tarafına oturtulmuştur. Tüm oturumların başında, öğrencilerin temel ihtiyaçları (açlık, tuvalet vb.) giderilmiş ve hazırım onayları ile uygulamalar başlatılmıştır.

### **Uygulama-1; Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Değerlendirilmesi (15 Nisan- 1 Haziran 2012)**

Bu çalışmada sesbilgisel farkındalık becerilerinin değerlendirmek için Erken Okuryazarlık Testi Ölçme Aracında yer alan ve 8 alt boyut ile 32 maddeden oluşan Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme Alt Testi bilgisayar aracılığıyla öğrencilere sorulmuştur. Testin uygulanması sırasında uygulamacı öncelikle yönergeyi öğrencilere vermiş ve ardından da öğrencinin hazırım onayı ile test aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, öğrencilere soruları bağımsız olarak yanıtlamaları ve yanlış yaptıklarını düşündükleri yer olursa, duraksamadan uygulama sonuna kadar devam etmeleri gerektiği söylenmiş ve o alt boyuta ilişkin test maddeleri sırasıyla öğrenciye sunulmuştur. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin doğru yada yanlış cevapları karşısında nötr kalınmış ancak teste devam etmeleri için uygun sözel pekiştireçler (tamam, peki, çok güzel oturuyorsun vb.) verilmiştir.

### **Uygulama-2; Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi (1-30 Mayıs 2013)**

Bu çalışmada öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen tüm oturumlar iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar "açıklama" ve "test etme" aşamalarıdır. Uygulamanın ilk aşaması olan açıklama aşamasında, uygulamacı öğrenciye yapacağı uygulamanın amacını ve o oturumda kendisinden beklenen görevleri açıklamıştır. Örneğin metin okuma ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi sırasında uygulamacı öğrenciye; "Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Sana okuman için bir metin vereceğim ve senden bu metni dikkatlice okumanı istiyorum çünkü sen okumayı bitirdikten sonra sana bu metinle ilgili sorular soracağım", deyip öğrenciye yapacağı uygulamayı tanıtmıştır. Ardından uygulamacı, öğrenciye "Anlaşıldı mı?, hazırsan başlayalım mı?" diye sormuş ve öğrencinin hazırım onayı ile test aşamasına geçilmiştir. Tüm oturumlarda öncelikle kelime okuma ardından da metin okuma ve okuduğunu anlama değerlendirme aracı sunulmuş ve ölçülmek istenen hedeflere (ör; dakikada okunan doğru sözcük sayısı, okuma süresi, doğru okunan sözcük sayısı, vb.) yönelik gerekli işlemler yapılmıştır. Öğrencinin okuma görevini tamamlamasıyla da öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerileri ile okuma ve okuduğunu anlama performanslarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılan analizler üç temel başlık altında gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulması, ikincisi iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuma hızlarının ve kelime okuma performanslarının karşılaştırılması, sonuncusu ise iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın veri toplama aşamasında toplanan tüm veriler öncelikle uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da SPSS for Windows 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma içerisinde araştırma gruplarının belirlenebilmesi için çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel farkındalık testinden elde ettikleri puanları K-ortalama Kümeleme Yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve analizler sonucunda öğrenciler iyi ve zayıf olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. İyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin yapılan grup karşılaştırmalarında ise verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine tek faktörlü ANOVA ile Kruskal-Wallis H-Testi ile bakılmıştır. Son olarak bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin kelime okuma performanslarının karşılaştırılabilmesi için öğrenci gruplarının (iyi-zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip) deneklerarası faktör, kelime türü etkisinin (anlamli-anlamsız) ise denekleriçi faktör olarak belirlendiği iki faktörlü MANOVA kullanılmıştır.

Verilerin analizi sırasında her bir analize ilişkin ele alınan değişkenler ve bu değişkenlerin dağılımları ile analizlerden elde edilen sonuçlar ise bir sonraki bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde sesbilgisel farkındalık becerisinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan analizler üç başlık altında sunulmuştur.

### A. Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Göre Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenci gruplarının oluşturulabilmesi için öğrencilerin sesbilgisel farkındalık testinden elde ettikleri puanları K-ortalama Kümeleme Yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Göre Oluşturulan Öğrenci Gruplarının Dağılımı**

Öğrenci Grupları	n	$\bar{x}$	ss	Min.	Max.
Zayıf	40	7,50	3,17	,00	11,00
İyi	45	15,48	2,79	12,00	23,00
Toplam	85	11,72	4,98	,00	23,00

Not: Sesbilgisel farkındalık testinden alınabilecek en yüksek puan 32'dir.

Tablo 2'ye bakıldığında çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sesbilgisel farkındalık testinden elde ettikleri toplam puanlara göre iyi (n=45) ve zayıf (n=40) öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçme aracı 8 alt testten oluşmaktadır. Bu nedenle iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin toplam sesbilgisel farkındalık puanları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın ilgili alt testlerdeki dağılımlarına bakılması, oluşturulan öğrenci gruplarına ilişkin daha güvenilir sonuçların alınmasını sağlayacaktır. Bu görüşten hareketle, çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin belirtilen alt testlerden elde ettikleri puanları Kruskal-Wallis H-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin alt testlerden elde ettikleri ortalama ve standart sapmaları ise Tablo 3'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 3. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Öğrencilerin Alt Testlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları ile Ortalama ve Standart Sapmaları**

Uyak Farkındalığı							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	27,94	1	29,35	.00	1,20	1,22
İyi	45	56,39				2,88	1,09
İlk Sese Göre Eşleme							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	29,85	1	22,93	.00	,72	,98
İyi	45	54,69				1,97	1,13
Son Sese Göre Eşleme							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	31,68	1	16,93	.00	,82	1,03
İyi	45	53,07				1,97	1,28
Cümleyi Sözcüklere Ayırma							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	31,61	1	22,70	.00	0,12	,46
İyi	45	53,12				1,08	1,16
Hece Ayırma							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	33,36	1	16,63	.00	2,80	1,47
İyi	45	51,57				3,75	0,77
Hece Birleştirme							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	32,63	1	15,98	.00	1,82	1,81
İyi	45	52,22				3,28	1,29
İlk Ses Atma							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	42,50	1	,88	.34	,00	,00
İyi	45	43,44				,08	,59
Son Ses Atma							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	39,00	1	7,73	.00	,00	,00
İyi	45	46,56				,42	1,03

Not: Sesbilgisel farkındalık alt testlerinden alınabilecek en yüksek puan 4'tür.

Tablo 3'e bakıldığında iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin alt testlerden elde ettikleri puanlar arasında ilk ses atma alt testi haricindeki tüm alt testlerde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. İlk ses atma alt testi dışındaki tüm alt testlerde iyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler, zayıf olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamalar elde etmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışma içerisinde oluşturulan araştırma gruplarına ilişkin yukarıda verilen tüm bulgulara birlikte bakıldığında, oluşturulan grupların ileride yapılması planlanan analizler için yeterli olduğu ve sesbilgisel farkındalık becerisi açısından iyi olan öğrencilerin zayıf öğrencilere göre beklenen şekilde daha başarılı performanslara sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yapılacak grup karşılaştırmalarında bu iki grubun kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

### B. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuma Hızı ve Kelime Okuma Performanslarının Karşılaştırılması

Bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuma hızı ve kelime okuma performanslarının karşılaştırılabilmesi için yapılan analizler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki, iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan

öğrencilerin kelime okuma performanslarının karşılaştırılması iken, ikincisi ise okuma hızları ve doğruluklarının karşılaştırılmasıdır.

### Kelime Okuma Performanslarının Karşılaştırılması (Anlamlı ve Anlamsız Kelimeler)

Bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin kelime okuma performansları iki faktörlü MANOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma performansları sırasındaki puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Kelime Okuma Performanslarına İlişkin MANOVA Sonuçları

MANOVA Sonuçları			
	F	p	$\eta^2$
Kelime Türü	127,95	.00	.60
Öğrenci Grupları	,68	.41	.00
Kelime Türü * Öğrenci Grupları	,00	.97	.00
Anlamlı Kelimeler			
Öğrenci Grupları	N	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	17,00	2,03
İyi	45	17,35	1,04
Toplam	85	17,18	1,59
Anlamsız Kelimeler			
Öğrenci Grupları	N	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	13,85	3,46
İyi	45	14,22	2,51
Toplam	85	14,04	2,98
Toplam Kelime Okuma			
Öğrenci Grupları	N	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	15,42	2,44
İyi	45	15,78	1,56
Toplam	85	15,61	2,02
Kelime Türü Etkisi			
Öğrenci Grupları	N	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	3,15	2,87
İyi	45	3,13	2,23
Toplam	85	3,14	2,54

Not: Gerçek ve anlamsız kelime okuma alt testlerinden alınabilecek en yüksek puan 18’dir.

İlk olarak çalışmaya dahil edilen tüm öğrenciler birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin kelime okuma performanslarında iki farklı kelime türüne göre bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin kelime okuma performanslarının kelime türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F(1,83)=127.95, p<.05, \eta^2=.60$ ). Tablo 4’de de öğrencilerin anlamlı kelimeleri okumada anlamsız kelimelere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

İkinci olarak iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin toplam kelime okuma performansları karşılaştırılmış ve analiz sonuçlarında, toplam kelime okuma ortalamalarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür ( $F(1,83)=.68, p>.05, \eta^2=.01$ ). Yine Tablo 4’e bakıldığında, iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin toplam kelime okuma performanslarının benzer olduğu görülmektedir.

Son olarak çalışmaya dahil edilen öğrencilerin iyi veya zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olmaları ile iki farklı türdeki kelime okuma performansları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve belirtilen iki durum arasında anlamlı bir ortak etki olmadığı görülmüştür ( $F(1,83)=.00, p>.05$ ). Bu sonuç ise her iki katılımcı grubunda yer alan öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma performans farklarının benzer olduğunu, bir

başka deyişle her iki grupta yer alan öğrencilerin her iki kelime türünden gelen kelimeleri benzer performanslar ile okuduklarını göstermektedir (Tablo 4).

Sonuç olarak iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelime okuma performanslarına ilişkin elde edilen tüm bulgular birlikte düşünüldüğünde, öğrenciler her ne kadar anlamsız kelime okuma görevinde anlamlı kelime okuma görevine göre daha çok zorlansalar da, sahip oldukları sesbilgisel farkındalık becerisinin onların anlamlı ve anlamsız kelime okuma performanslarını farklılaştırmadığını göstermiştir.

### **Okuma Hızları ve Doğruluklarının Karşılaştırılması (Okuma Süresi ve Doğruluğu)**

İyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuma hızı performanslarının karşılaştırılması sırasında üç farklı ölçüm kullanılmıştır. Bunlar, a) dakikada okunan doğru sözcük sayısı, b) metin okuma süresi, c) metindeki doğru okunan sözcük sayısıdır.

Çalışmada öncelikle iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerilerine sahip olan öğrencilerin dakikada okudukları doğru sözcük sayıları karşılaştırılmıştır. Tek faktörlü ANOVA kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 5. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Dakikada Okudukları Doğru Sözcük Sayısına Göre Karşılaştırılması**

<b>Dakikada Okunan Doğru Sözcük Sayısı</b>							
<b>Öğrenci Grupları</b>	<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>p</b>	<b>F</b>
Zayıf	40	35,32	15,78	,00	78,00		
İyi	45	42,55	15,53	4,00	88,00	.03	4,52
Toplam	85	39,15	15,97	,00	88,00		

Analiz sonuçlarına bakıldığında iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin dakikada okudukları doğru sözcük sayıları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. İyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler zayıf öğrencilere göre bir dakikada daha çok doğru sözcük okumuşlardır.

Çalışmada ikinci olarak, iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin metin okuma süreleri ile metindeki doğru okunan sözcük sayıları karşılaştırılmış ve analizler için Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlar ise Tablo 6’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 6. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Öğrencilerin Okuma Süresi ve Doğru Okunan Sözcük Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları ile Ortalama ve Standart Sapmaları**

<b>Metin Okuma Süresi</b>							
<b>Öğrenci Grupları</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>
Zayıf	40	49,21	1	5,78	.01	345,00	127,95
İyi	44	36,40				282,59	103,32
<b>Metindeki Doğru Okunan Sözcük Sayısı</b>							
<b>Öğrenci Grupları</b>	<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>sd</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>
Zayıf	40	43,98	1	,11	.73	147,85	28,45
İyi	45	42,13				152,86	9,96

Not: (1) Metin okuma süresine ilişkin yapılan ölçümler saniye üzerindedir.

(2) Metindeki doğru okunan sözcük sayısına ilişkin alınabilecek en yüksek puan 162’dir.

Tablo 6’ya bakıldığında iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin metin okuma süreleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. İyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler metni zayıflara göre daha hızlı şekilde okumuşlardır. Buna karşın, iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuma doğruluklarına bakıldığında ise öğrencilerin toplamda okudukları doğru sözcük sayıları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, iyi öğrenciler her ne kadar zayıf olanlara göre metinleri daha hızlı okusalar da her iki grubun da metni benzer doğrulukta okudukları görülmüştür.

### C. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarının Karşılaştırılması

Bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları Kruskal- Wallis H Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar ise Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. İyi ve Zayıf Sesbilgisel Farkındalık Becerisine Sahip Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları ile Ortalama ve Standart Sapmaları**

Okuduğunu Anlama							
Öğrenci Grupları	n	Sıra Ort.	sd	x <sup>2</sup>	p	$\bar{x}$	ss
Zayıf	40	34,50	1	9,10	.00	5,20	2,27
İyi	45	50,56				6,62	2,49

Not: Okuduğunu anlama testinden alınabilecek en yüksek puan 10’dur.

Tablo 7’ye bakıldığında iyi ve zayıf sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. İyi sesbilgisel farkındalık becerisine sahip olan öğrenciler zayıflara göre daha yüksek okuduğunu anlama performansı göstermişlerdir.

### TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, boylamsal bir çalışma desenlenmiş ve araştırma grubunda yer alan 85 öğrencinin sesbilgisel bilgi ve becerileri anasınıfında (5 yaş); okuma ve okuduğunu anlama becerileri ise birinci sınıfta iken değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde öncelikle araştırma grubunda yer alan 85 öğrenci sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilere göre iyi ve zayıf olmak üzere iki gruba ayrılmış, ardından da bu iki grupta yer alan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performansları kelime okuma, okuma hızı ve doğruluğu ile okuduğunu anlama becerileri kapsamında oluşturulan 7 temel hipotez doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın hipotezleri temelinde tartışılmıştır.

#### Kelime Okuma Becerileri

Bu çalışmada öğrencilerin kelime okuma becerileri anlamlı ve anlamsız kelimeler olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, test edilen ilk hipotez; *tüm öğrenciler birlikte düşünüldüğünde, öğrenciler anlamlı kelimeleri okumada anlamsız kelimelere göre daha iyi performans gösterecekler*, olmuştur. Elde edilen bulgular, bu hipotezin doğrulandığını ve araştırmaya katılan tüm öğrencilerin daha üst düzey bir beceri olması nedeniyle anlamsız kelimeleri okumada, anlamlı kelimelere göre daha çok hata yaptıklarını göstermiştir. Alanyazında anlamsız kelimelerin okuyucuların hali hazırdaki kelime dağarcıklarında karşılığı olmayan kelimeler olması nedeniyle okuyucuların bu kelimeleri okuma sırasında mutlaka birtakım sesbilgisel çözümlene stratejilerini kullanmaları gerektiği ve bu nedenle anlamlı kelimelerle kıyaslandığında, daha çok zaman kaybettikleri ve daha çok hata yaptıkları belirtilmektedir (Güldenoğlu ve ark., 2012; Kargın ve ark., 2011; Miller, 2004, 2006, Vaughn ve ark., 2003; Wauters ve ark., 2006). Bu bağlamda, elde edilen sonuçların alanyazınla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca alanyazınla paralel olarak bu çalışmaya dahil edilen öğrencilerin özellikle anlamsız kelimelerin okunması sırasında sesbilgisel çözümlene becerilerini kullanmaya çalıştıkları, bunun sonucunda ise kelime türleri arasında performans farklarının olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığın ise, öğrencilerin sesbilgisel bilgi ve becerilerde sahip oldukları performans farklarından kaynaklandığı açıktır. Diğer taraftan ortaya çıkan bu sonuca anlamlı kelimelerin okunması açısından bakıldığında, öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerin anlamlı kelime okuma becerileri üzerinde etkisi yokmuş gibi algılanmamalıdır. Alanyazında her ne kadar sesbilgisel bilgi ve becerilerin Türkçe gibi saydam ortografilerde yapılan okumalar üzerinde daha sınırlı etkileri olduğu belirtilse de, bu becerilerin saydam ortografilerdeki okuma kazanımı için de

gerekli bir beceri olduğu önemle vurgulanmıştır (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Öney ve Durgunoğlu, 1997; Peynircioğlu, ve ark., 2002). Bu açıdan bakıldığında, sesbilgisel bilgi ve becerilerin anlamlı kelime okuma performansları üzerindeki etkisinin anlamsız kelimelerde olduğu kadar büyük olmadığı ifade edilebilmektedir.

Bu çalışmada anlamlı kelime okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan kelime listesine bakıldığında, tüm kelimelerin öğrencilerin mevcut dağarcıklarında yer alan tanıdık kelimeler oldukları görülmektedir. Alanyazında, okuyucuların okuma görevi sırasında karşılaştıkları kelimelere ilişkin daha önceden bilgi ve deneyimlere sahip olmaları sonucu, bu kelimeleri mevcut ortografik bilgi ve becerileri ile çözümlenmeye çalıştıkları belirtilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). Bu şekilde yapılan bir çözümlenme işlemi sırasında, okuyucular daha önceden bildikleri bir kelime ile karşılaştıklarında uzun süreli belleklerinden o kelimeye ilişkin mevcut dağarcıklarında yer alan bir karşılığı geri çağırırlar. Bu süreçte okuyucular karşılaştıkları kelimeye ilişkin herhangi bir sesbilgisel çözümlenme yapmaya gerek duymaz ve karşılaştıkları kelimeye yer alan harf birimlerini zihinsel ve ortografik olarak resmedip kendi dağarcıklarındaki karşılığı ile eşleştirerek kelimeyi tanımlarlar. Her ne kadar bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin anlamlı kelimeleri okuması sırasında hangi çözümlenme stratejisini kullandıklarına ilişkin kesin bir yargıya varılamasa da, çalışmaya dahil edilen öğrenci grubunun sesbilgisel bilgi ve becerilerdeki farklılıklarına rağmen tanıdık oldukları anlamlı kelimeleri okumada anlamsızlara göre daha başarılı olmaları, onların anlamlı kelime okuma sırasında sesbilgisel çözümlenme yerine farklı bir kelime çözümlenme stratejisini kullandıklarını işaret etmektedir. Bir başka ifadeyle, eğer öğrenciler anlamlı kelimeleri okurken aynı anlamsız kelimelerde olduğu gibi varolan sesbilgisel bilgi ve becerilerini kullanmaya çalışsalar, iki farklı kelime türünde yapılan okumalarda ortaya çıkan performanslarının benzer olması gerekecekti. Ayrıca geliştirilen her iki türdeki (anlamlı/anlamsız) kelimelerin Türkçenin dilbilimsel özellikleri açısından benzer özelliklere (ünlü-ünsüz sıralaması ve hece uzunlukları, vb.) ve sesbilgisel olarak benzer zorluk düzeylerine sahip olmalarına rağmen öğrencilerin iki farklı kelime türünde yaptıkları okumalarda ortaya çıkan performans farkları yine onların kelime türüne bağlı olarak farklı kelime çözümlenme stratejilerini kullandıkları görüşünü desteklemektedir. Tüm bu bulgular birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrencilerin kendilerine tanıdık olan anlamlı kelimeleri okumada var olan ortografik bilgi ve becerilerini kullandıkları, bu nedenle anlamlı kelimelerin çözümlenmesinin öğrenciler için anlamsızlara oranla daha kolay olduğu bunun sonucu olarak ta anlamlı kelimelerde anlamsızlara göre daha başarılı performans sergiledikleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin kelime okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik test edilen bir diğer hipotez ise; *hem kelime okuma toplam puanlarında hem de her iki kelime türü (hem anlamlı hem de anlamsız kelimeler) ayrı ayrı düşünüldüğünde, sesbilgisel bilgi ve becerileri iyi olan öğrenciler zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterecekler*, hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, belirtilen hipotezin doğrulanmadığını ve araştırmaya katılan iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin hem toplam kelime okuma, hem de her iki kelime türünde (hem anlamlı hem de anlamsız) yapılan okumalarda benzer performanslara sahip olduklarını göstermiştir. Bu çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin toplam kelime okuma puanları, onların anlamlı ve anlamsız kelime okuma puanlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Bu nedenle öğrenci grupları arasında toplam kelime okuma puanlarında görülen benzerlikler yine onların her iki kelime türünde sahip oldukları benzer performanslarından kaynaklanmaktadır. Bu durumdan dolayı çalışmada iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, toplam kelime okuma performanslarında görülen benzerliklerin açıklanabilmesi için öncelikle onların her iki kelime türünden elde ettikleri benzer performansların açıklanması gerekmektedir. İyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, hem anlamlı hem de anlamsız kelimeleri okuma performanslarında görülen benzerliklerin ise temelde iki farklı nedenle açıklanabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki; çalışmaya dahil edilen öğrencilerin kelime türüne bağlı olarak kullandıkları çözümlenme stratejileri iken, ikincisi ise sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve beceri düzeyleridir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara öncelikle kullanılan çözümlenme stratejileri açısından bakıldığında; daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmaya katılan tüm öğrencilerin anlamlı

kelimeleri okuma sırasında varolan ortografik bilgi ve becerilerini kullandıkları, bir başka ifadeyle ortografik çözümlene stratejisini uyguladıkları düşünülmektedir. Hem değerlendirmede kullanılan anlamlı kelimelerin öğrenciler tarafından bilinen kelimeler olması, hem de öğrencilerin sesbilgisel olarak farklı düzeylerde olmalarına rağmen, her iki grupta yer alan öğrencilerin benzer şekilde anlamlı kelime okuma performanslarının yüksek olması, yani testten alınabilecek en yüksek puan 18 iken, her iki grubun da ortalamasının 17 olması, onların anlamlı kelime okuma performanslarının sesbilgisel bilgi ve becerilerinden bağımsız olarak şekillendiği görüşünü desteklemektedir. Ayrıca çalışma içerisinde öğrencilerin kelime okuma performanslarına ilişkin yapılan tüm değerlendirmelerin okul yılının ikinci döneminin sonlarına doğru yapılması, onların bu süreçte daha çok sayıda okuma etkinliğine katılmalarını sağladığı, bu durumun da onların okuma deneyimlerine olumlu olarak yansıdığı düşünülmektedir. Alanyazında öğrencilerin daha çok okuma etkinliğinde yer aldıklarında hem kelime girdilerinin hem de okuma deneyimlerinin arttığı, bu sayede daha fazla kelime dağarcığına ve okuma deneyime sahip olan okuyucuların ise okuma sırasında daha çok ortografik çözümlene stratejisini kullandıkları belirtilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmaya katılan iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan tüm öğrencilerin anlamlı kelimeleri okumaları sırasında ortografik çözümlene stratejisini kullandıkları, bunun sonucunda da her ne kadar sesbilgisel bilgi ve becerileri açısından farklı özelliklere sahip olsalar da anlamlı kelimeleri benzer performanslarda okudukları düşünülmektedir.

Çalışmaya dâhil edilen iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin anlamsız kelime okuma performansları incelendiğinde ise, yine iki grupta yer alan öğrencilerin anlamsız kelimeleri benzer doğrulukta okudukları görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgunun alanyazında bu konuda yapılmış olan farklı çalışmalardan elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir. Alanyazında bu konunun incelendiği farklı çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara bakıldığında, okuyucuların anlamsız kelimeleri okumaları sırasında sahip oldukları ses birim farkındalık becerilerine dayalı bir çözümlene yaptıklarının ve bu becerilerdeki düzeylerinin artması ile anlamsız kelime okuma performanslarında da artış olacağı beklentisinin olduğu görülmektedir (Frost, 1998, 2006; Jackson ve Coltheart, 2001; Ramus ve ark., 2003). Bu görüşten hareketle, bu çalışmada sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin anlamsız kelimeleri çözümlerken alanyazında belirtildiği gibi saf bir sesbilgisel çözümleneye gitmedikleri, bir başka ifadeyle kelimeleri doğrudan sahip oldukları ses bloklarına ayırarak bir çözümlene yapmak yerine farklı birtakım ek stratejiler kullandıkları düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada öncelikle, sahip olduğu saydam ortografik yapı nedeniyle Türkçenin, öğrencilerin anlamsız kelime okuma stratejileri üzerinde önemli etkileri olabileceğini düşündürmektedir. Her ne kadar kullanılan kelimeler öğrenciler için anlamsız da olsa, bu kelimelerin Türkçenin dilbilimsel özelliklerine uygun olarak geliştirilmesi nedeniyle, okuyucuların okuma sırasında kelimeleri seslerine ayırmadan okuma yaptıkları düşünülmektedir. Türkçe gibi saydam bir ortografik yapıya sahip olan bir dilde yapılan okumalarda okuyucuların kelimeleri ilgili seslerine ayırmak yerine, mevcut hecelerine ayırdıklarında da başarılı bir çözümlene yapabilecekleri bilinmektedir. Örneğin anlamsız kelime okuma becerilerinin değerlendirilmesinde yer alan kelimelerden biri olan “yazeke” kelimesi incelendiğinde, her ne kadar bu kelimenin öğrencilerin dağarcıklarında bir karşılığı olmasa da, bu kelimeyi çözümlene için yüksek bir ses farkındalık bilgi düzeyinde olmalarına gerek olmadığı, aksine kelimeyi uygun şekilde hecelerine ayırdıklarında doğru çözümleneye kolayca erişebilecekleri düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmadaki hem iyi hem de zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, uygun heceleme becerileri sayesinde anlamsız kelimeleri doğru olarak çözümlenebilecekleri söylenebilir. Buna göre araştırma grubundaki öğrenciler kabul edilebilir heceleme becerilerine sahip olmaları nedeniyle, bu becerinin kullanıldığı bir çözümlene işleminde benzer performans sergilemişlerdir.

İyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin hem anlamlı hem de anlamsız kelime okuma becerilerinde ortaya çıkan benzer performansların açıklanabilmesi için bu çalışmada kelime çözümlene stratejileri dışında ele alınan bir başka konu ise her iki grupta yer alan öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve beceri düzeyleridir. Alanyazında gerek Türkçede gerekse de farklı dillerde yapılan birçok çalışmada, okuyucuların sahip oldukları



sesbilgisel bilgi ve becerileri ile bu becerilerdeki ustalıklarının, onların kelime okuma performansları üzerinde anlamlı etkileri olduğu ve daha yüksek kelime okuma performansı sergilemelerine yol açtığı belirtilmektedir (Cossu, ve ark., 1995; Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Frost, 1989; Miller, ve ark., 2012; Oney ve Durgunoglu, 1997; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Raman, 2006; Raman, ve ark., 2004; Raman ve Weekes, 2005; Wimmer ve Hummer, 1990; Zaretsky, ve ark., 2009). Bu görüşten hareketle, bu çalışmada farklı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, sesbilgisel farkındalık becerilerinden elde ettikleri puan ortalamaları incelenmiş ve ortalamalara göre iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan grupta yer alan öğrencilerin, beklendiği gibi yüksek puan ortalamalarına sahip olmadıkları, bir başka ifadeyle testten alınabilecek en yüksek puan 32 iken, iyi gruptakilerin puan ortalamalarının bile 15 olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada her ne kadar iyi gruptakiler zayıf gruptakilere göre daha yüksek sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olsalar da, yine de iyi grupta olanların sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından tam olarak yetkin görünmemeleri, onların kelime okuma becerileri üzerinde beklenen etkileri yaratmamış olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada sesbilgisel bilgi ve becerilerin öğrencilerin kelime okuma becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi için test edilen son hipotez ise *sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından iyi ve zayıf olan öğrenciler arasındaki anlamsız kelimeleri okuma performans farkları, anlamlı kelimeleri okumadıkından daha büyük olacak*, hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, belirtilen hipotezin doğrulanmadığını ve araştırmaya katılan hem iyi hem de zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin her iki kelime türünde (hem anlamlı hem de anlamsız) benzer performanslara sahip olduklarını, bunun sonucunda da öğrenciler arasında kelime türüne göre ortaya çıkan farkların benzer olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre sesbilgisel bilgi ve becerilerden elde ettikleri avantajların özellikle onların anlamsız kelime okuma performanslarına olumlu katkılar sağlayacağı, bunun sonucunda da zayıf olanlara oranla anlamsız kelime okumalarında daha yüksek performanslara sahip olacakları düşünülmüştür. Fakat daha öncede belirtildiği gibi, çalışmadan elde edilen sonuçlar her ne kadar farklı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olsalar da, öğrencilerin sesbilgisel becerilerde sahip oldukları farklılıkların, onların kelime okuma performansları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Ortaya çıkan bu durum ise yine yukarıda belirtildiği gibi, öğrencilerin farklı türdeki kelimeleri çözümlerken sesbilgisel çözümlenmeden başka farklı birtakım çözümlenme stratejilerini kullanmaları ile açıklanabilir.

### **Okuma Hızı ve Doğruluğu**

Bu çalışmada öğrencilerin okuma hızları ve doğruluklarına yönelik test edilen ilk hipotez; *sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler, zayıf öğrencilere göre dakikada daha fazla doğru sözcük okuyacaklar*, hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu hipotezin doğrulandığını ve sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından iyi olan öğrencilerin zayıf olanlara göre bir dakikada daha fazla doğru sözcük okuduklarını göstermiştir. Alanyazında bu konunun araştırıldığı farklı çalışmalarda, okuyucuların sesbilgisel bilgi ve beceri düzeyleri ile okuma hızları arasında doğrusal bir ilişki olduğu, okuyucuların sesbilgisel bilgi ve beceri düzeyleri arttıkça kelime çözümlenme becerilerinde daha hızlı oldukları, hızlı çözümlenen kelimelerin ise onların okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002; Oney ve Durgunoglu, 1997; Ehri ve ark., 2001; Kjeldsen, ve ark., 2014; Peynircioğlu, ve ark., 2002; Rakhlin, ve ark., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Schatschneider, ve ark., 2002; Share 1995; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004). Bu görüşten hareketle, bu çalışmaya dahil edilen iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin, zayıf olanlara göre metinde yer alan kelimeleri daha hızlı çözümledikleri, bunun sonucunda bir dakika içerisinde daha fazla doğru sözcük okudukları düşünülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin elde edilen bu sonuçlar, ilk bakışta öğrencilerin kelime okuma becerilerine ilişkin yukarıda verilen yargılarla çelişiyor gibi görünse de, aslında öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilere göre okuma hızları arasında ortaya çıkan farklılıkların, okuma hızına ilişkin yapılan değerlendirmelerde kelimelerin yalın halde kullanımından, aynı ya da benzer kelimelerin cümle içinde ekleriyle kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle, bu

çalışmada kelime okuma değerlendirmelerinde kullanılan anlamlı kelimelerin herhangi bir ek almayan, yalın haldeki kelimeler olması, farklı sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin kelimeleri çözümleme sırasında sahip oldukları bu becerileri kullanmaya gerek duymamalarına neden olduğu fakat metin içerisindeki cümlelerde yer alan kelimelerin cümlede verilmek istenen mesajlara göre farklı morfolojik yapılarla birleştiği düşünüldüğünde, okuyucuların bu kelimeleri okurken mutlaka birtakım sesbilgisel çözümleme stratejilerini kullanmış oldukları düşünülmektedir. Ayrıca kelime okuma değerlendirmelerinde kullanılan tüm kelimelerin, öğrenciler için tanıdık olan kelimeler olması, onların kelime çözümleme sırasında sesbilgisel çözümleme yerine ortografik çözümleme stratejisini kullanmış olabileceklere görüşünü desteklerken, eklemeli yapısı nedeniyle Türkçede cümlelerde yer alan kelimelerin farklı eklerle tamamlanmış olması, öğrencilerin bu kelimeleri çözümlerken ortografik çözümleme stratejisini kullanmalarını zorlaştırdığını düşündürmektedir. Bu yönüyle bakıldığında, öğrencilerin metindeki cümlelerde yer alan farklı ek ve yapılarıdaki kelimeleri çözümlerken birtakım sesbilgisel bilgi ve becerilere ihtiyaç duydukları, ilgili bu becerilerde daha iyi performans gösterenlerin ise cümlelerde yer alan kelimeleri daha hızlı çözümlemiş olabileceklere düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaya dahil edilen öğrencilerin birinci sınıfta olmalarının ve metin okuma görevinde sınırlı deneyimleri olmasının, onların metinlerde karşılaştıkları cümlelerde yer alan farklı eklerle donatılmış kelimeleri ortografik olarak çözümlenmelerini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Alanyazında okuyucuların sahip oldukları okuma deneyimlerine göre ancak okuma görevinde belirli bir ustalık düzeyine eriştiklerinde farklı ek ve yapılarıdaki kelimeleri ortografik olarak çözümlenebilecekleri, aksi halde kelimeyi doğru tanırsalar bile sesletim ve anlama becerilerinde sınırlılıklar yaşayacakları belirtilmektedir (Jackson ve Coltheart, 2001; Paap ve Noel, 1991; Therrien, 2004). Bu görüşle paralel olarak bu çalışmaya dahil edilen birinci sınıf öğrencilerinin sınırlı okuma deneyimleri olduğu düşünüldüğünde, yine onların okudukları cümlelerde yer alan farklı ek ve yapılarıya sahip olan kelimeleri var olan sesbilgisel bilgi ve becerileri ile çözümlenmeye çalıştıkları, bunun sonucunda iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olanların zayıf olanlara göre cümlelerde yer alan kelimeleri daha hızlı çözümledikleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma hızları ve doğruluklarına ilişkin test edilen son hipotez ise; *sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler kendilerine verilen metni zayıf öğrencilere göre hem daha hızlı hem de daha az hatalı okuyacaklar*, hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu hipotezin okuma süresi açısından doğrulandığını fakat okuma doğruluğu açısından doğrulanmadığını ve sesbilgisel bilgi ve beceriler açısından iyi olan öğrencilerin zayıf olanlara göre metni daha hızlı fakat benzer doğrulukta okuduklarını göstermiştir. Elde edilen bu bulguların ise yine bir önceki hipotezde belirtilen görüşler ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Bir önceki hipotezde iyi okuyucuların zayıf olanlara göre daha yüksek sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmaları nedeniyle cümlelerde yer alan kelimeleri daha hızlı çözümledikleri görüşünün bu hipotezdeki okuma süresine ilişkin elde edilen sonuçlarla doğrulandığı görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin var olan sesbilgisel bilgi ve becerilerine göre farklı okuma hızlarına sahip olduğu görülürken, okuma doğruluklarına bakıldığında, hem iyi hem de zayıf sesbilgisel bilgi ve becerileri olan öğrencilerin benzer performanslara sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında özellikle Türkçe gibi her harfin yalnızca tek bir sese karşılık geldiği, harf-ses dönüşümlerinin öğrenciler tarafından daha kolay algılanabildiği ortografilerde gerçekleştirilen okuma kazanımının, İngilizce gibi karmaşık ortografilerle karşılaştırıldığında, hem daha hızlı hem de daha doğru şekilde gerçekleşeceği belirtilmektedir (Durgunoğlu ve Öney, 1999, 2002). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada metin okuma sırasında yapılan çözümlenmelerde, zayıf grupta yer alan öğrencilerin sınırlıda olsa birtakım sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmaları nedeniyle kelimeleri doğru çözümledikleri, bu durumun da öğrencilerin metin okuma doğrulukları arasında beklenen farkların oluşmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Fakat elde edilen bu sonuçlardan sesbilgisel bilgi ve becerilerin sadece öğrencilerin okuma hızlarını arttırdığı ve Türkçede okuma yapan öğrencilerin bu becerilere sahip olmasalar da yavaş ama başarılı bir şekilde okuyabilecekleri düşüncesi algılanmamalıdır. Her ne kadar her iki grupta yer alan öğrenciler kelimeleri doğru olarak çözümlemiş olsalar da ortaya çıkan bu durum çalışmanın bu aşamasında onların sadece doğru sesletim yaptıklarını göstermektedir. Halbuki başarılı bir okuma

performansı için okuyan kişinin doğru sesletimden bir adım öteye geçerek okuduklarını doğru olarak anlamlandırması gerekmektedir. Bu görüşten hareketle, bir sonraki bölümde çalışmaya dahil edilen iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin okudukları metne ilişkin okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır.

### **Okuduğunu Anlama Becerileri**

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, onların metin okuma hızları ve doğruluklarının değerlendirilmesi için kullanılan metne ilişkin 10 anlama sorusu sorularak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmada test edilen hipotez ise; *sesbilgisel farkındalık becerileri iyi olan öğrenciler zayıf olanlara göre okuduğunu anlama becerisinde daha iyi performans gösterecekler*, hipotezidir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu hipotezin doğrulandığını ve araştırmaya katılan iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde zayıf olanlara göre daha iyi performans gösterdiklerini göstermiştir. Alanyazında okuyucuların sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerdeki ustalıklarına göre kelime çözümleme becerilerinde daha başarılı oldukları, bu sayede okuma görevi sırasında sesbilgisel kelime çözümleme yerine anlamaya daha çok vakit ayırdıkları, bu durumun da onların okuduğunu anlama becerilerini olumlu şekilde etkilediği belirtilmektedir (Ehri ve ark., 2001; Güldenoğlu, ve ark., 2012; Paap ve Noel, 1991; Report of the National Reading Panel, 2000; Share 1995; Schiff, ve ark., 2011; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, 2000; Therrien, 2004; Troia, 2004; Vellutino ve ark., 2004; Young-Suk ve ark., 2012). Bu görüşten hareketle, bu çalışmada iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin zayıf olanlara göre kendilerine verilen metinde yer alan kelimeleri çözümlmeye daha az zaman harcadıkları, bir başka ifadeyle daha akıcı okudukları, bunun sonucunda çözümlenen kelimelerin ve cümlede verilmek istenen mesajların anlamlandırılmasına daha çok vakitleri kaldığı düşünülmektedir. Bir önceki bölümde iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin metinlerde yer alan kelimeleri zayıf olanlara daha hızlı çözümledikleri, bunun sonucunda okuma hızlarının zayıf olanlara göre daha yüksek olması da bu hipoteze ilişkin yapılan açıklamanın doğrulandığını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar bu çalışmaya dahil edilen öğrenci gruplarının, metinde yer alan kelimeleri benzer doğrulukta okumuş olsalar da, zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin okuma görevi sırasında kelime çözümleme için daha çok çaba sarf ettikleri, bu durumun da onların anlama becerilerini geri plana atmalarına neden olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde, sesbilgisel bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde farklı etkileri olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bütün olarak bakıldığında, her ne kadar başarılı bir okuma ve okuduğunu anlama performansı için yeterli sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmak, tek başına yeterli bir gösterge olmasa da, bu becerinin okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu katkıları olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin başarılı bir okuma performansına sahip olabilmeleri için özellikle uygun sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği açıktır. Öğrencilerin formal okuma öğretim süreçlerinin okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerileri kapsamında yer alan sesbilgisel bilgi ve beceri öğretimleriyle başladığı varsayıldığında, ilkokula başlamadan bu becerileri uygun şekilde kazanmalarının onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle, okumanın temellerinin atıldığı okul öncesi eğitimin içeriğinde ilgili bu becerilerin öğretime yer verilmesinin önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ve öğrencilerin ileride sahip olacakları genelde akademik, özelde okuma becerileri için alanda çalışan okulöncesi öğretmenlerine büyük işlerin düştüğü görülmektedir. Buna göre alanda çalışan öğretmenlerin, okuma ve okumaya hazırlık çalışmaları sırasında öncelikle öğrencilerin sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerini doğru betimlemeleri ve bu becerilerde sınırlılıkları olan öğrenciler için öncelikle uygun müdahaleleri uygulamalarının gerektiği düşünülmektedir. Ülkemizde yaygınlıkla kullanılan okuma öğretim programına bakıldığında ise yukarıda belirtilen görüşlerle tutarlı olarak sesbilgisel temellere dayalı bir okuma programının yürütüldüğü görülmektedir. Uygulamada sesbilgisel bilgi ve becerilerin ilk okuma programının merkezinde yer aldığı ve öğrencilerin öncelikli olarak kazanmaları gereken bir

beceri olduğu bilinmektedir. Ayrıca, başarılı bir okuma performansı için sadece uygun sesbilgisel bilgi ve becerilerin yeterli olmadığı, okuma sürecinin çözümlenme, sesletim ve anlamayı içeren yapısından dolayı okuma öğretiminde öğretmenlerin, bu süreçte yer alan tüm aşamaları dikkatle izlemeleri ve gerektiğinde uygun müdahaleleri yapmaları gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada okuyuculara iletilmesi gereken birtakım sınırlılıklar vardır. Öncelikle bu araştırma 85 öğrenci ile sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda örneklem sayılarının daha fazla tutulması ve mümkün olduğunca boylamsal olarak farklı sınıf düzeylerinden katılımcıların değerlendirmeye alınması ile çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artacağı düşünülmektedir. İkinci olarak bu araştırmada iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin elde edilen bu sonuçlar, değerlendirilen sesbilgisel farkındalık, kelime ve metin okuma becerileri ile sınırlıdır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülen farklı becerilerin (morfolojik farkındalık becerisi, ortografik bilgi ve beceriler, sözdizimsel bilgi ve beceriler, vb.) değerlendirilmesinin onların okumada yaşadıkları sıkıntılarının anlaşılmasını ve bunlara yönelik yeni ve etkili müdahalelerin geliştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Washington, DC: International Reading Association.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y. & Gugliotta, M. (1995). Visual and phonological determinants of misreadings in a transparent orthography. *Reading and Writing, 7*, 237-256. doi: 10.1007/BF02539523
- 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* (3), 245-266.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. In R. Stainthorp & P. Tomlinson (Eds.), *Learning and teaching reading* (pp. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II.
- 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.
- Erdoğan, Ö. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trials. *Psychological Bulletin, 123*, 71-99.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: The grain-size hypothesis and Semitic orthographic systems. *Developmental Science, 9*, 439-440. doi: 10.1111/j.1467-7687.2006.00523.x
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256, doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_3
- Gough, P. B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Güldenöglü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12*(4), 2807-2828.
- Güldenöglü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2013). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi (Değerlendirme sürecinde)*.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127-160.

- Jackson, N. E., & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading*. Philadelphia, PA, US: Psychology.
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467, doi:10.1080/10888438.2014.940080
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1983). *Teaching special studies in mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Miller, P. (2004). Processing of written words by individuals with prelingual deafness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 979-989.
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo-homophones tell about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 21-38.
- Miller, P., Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2012). Differences in the reading of shallow and deep orthography: Developmental evidence from Hebrew and Turkish readers. *Journal of Research in Reading*, 1-24. doi:10.1111/j.1467-9817.2012.01540.x
- Moates, L. C. (2000). *Speech top rint: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.
- Öney, B., & Durgunoglu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- Paap, K. R., & Noel, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological-Research*, 53, 13-24.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Peynircioğlu, Z. F., Durgunoğlu, A., & Öney, B. (2002). Phonological awareness and musical aptitude. *Journal of Research in Reading*, 25, 68-80.
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414, doi:10.1080/10888438.2014.918981
- Raman, İ. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal? *Visual cognition*, 13 (7), 1044-1053.
- Raman, İ., & Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16, 59-69.
- Raman, İ., Baluch, B., & Besner, D. (2004). On the control of visual word recognition: Changing routes versus changing deadlines. *Memory & Cognition*, 32 (3), 489-500.
- Ramus, F., Pidgeon, E., & Frith, U. (2003). The relationship between motor control and phonology in dyslexic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 712-722.
- Report of the National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ross, A. O. (1976). *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*. NY: MacGraw-Hill Book Company.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. (2006). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark: International Reading Association.
- Schatschneider, C., Carlson, C., Francis, D., Foorman, B., & Fletcher, J. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 245-256, doi:10.1177/002221940203500306.
- Schiff, R., Schwartz, S., & Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annual of Dyslexia*, 61, 44-63.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spencer, L.H. & Hanley, J.R. (2003). The effects of orthographic consistency on reading development and phonological awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94, 1-28. doi:10.1348/000712603762842075
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-61.
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities* (pp. 231-262). New Haven: Westview.
- Troia, G. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Stone, E. Silliman, B. Ehren, & K. Appel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 271-301). New York: Guilford.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing, 21*, 299-316. doi: 10.1007/s11145-007-9108-4.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.
- Wimmer, H. & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics, 11*, 349-368. doi: 10.1017/S0142716400009620
- Young-Suk, K., Richard, W., & Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113* (1), 93-111.
- Zaretsky, E., Kraljevic, J.K., Core, C. & Lencek, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language & Literacy, 12*, 52-81. doi:10.1075/wll.12.1.03zar
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*, 3-29. doi: 10.1037/0033-2909.131.1.3
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science, 9* (5), 429-436.