

İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*

The Relationship between the Phonological Awareness Skills and Reading Skills of the First Year Students at Primary School

Özge ERDOĞAN**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara İli'nde iki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 126 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında sahip oldukları temel okuma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri belirlenmiştir. Daha sonra birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırma sonunda, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fonolojik farkındalık, okuma, okuduğunu anlama.

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the phonological awareness skills and reading skills of the first-grade students at a primary school. The participants of the study are 126 first-grade students attending to two primary schools in Ankara. In the study, the phonological awareness and reading skills of the students were measured at the beginning of the fall semester. Students' reading and reading comprehension skills were measured three times: in the middle and at the end of the fall semester and in the middle of the spring semester. It was investigated whether or not the scores of primary school first-grade students on the phonological awareness scale predict their scores on the reading and reading comprehension scale.

Keywords: Phonological awareness, reading, reading comprehension.

Purpose

It is important to know which skills children should have while learning reading and which skills they need while gaining more rapid and effective reading skills as it is helpful to reveal the skills that should be developed in pre-school period. When the international studies were reviewed, it is seen that importance is attached to the phonological awareness skill during the pre-school education period. The studies focusing on showing the relationship between the phonological awareness and reading skills were mostly carried out in English and Finnish languages. However, the studies taking into account the features of the Turkish language are quite limited. This study is significant as it reveals the relationship between the phonological awareness skills that children develop in pre-school period and the reading skills they gain in primary school first-grade. In this context, the study aims at determining the relationship between the children's phonological awareness that develops in pre-school period and their reading skills in the first-grade of primary school.

* Bu araştırma, "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür.

**Arş. Gör. Özge ERDOĞAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, erdoganozge.edu@gmail.com

Results

The findings of the study indicate that the phonological awareness skills measured at the beginning of the fall semester predicted the reading skills in the middle of the fall semester but did not predict the reading skills measured at the end of the fall semester and at the beginning of the spring semester. Moreover, the findings of the study show that the phonological awareness skills measured at the beginning of the fall semester did not predict the reading comprehension skills measured in the middle and at the end of the fall term and in the middle of the spring term.

Discussion

The findings of the study also indicate that the phonological awareness skills measured at the beginning of the fall semester had an important role in students' reading achievements in the middle of the fall semester. Initial reading-writing instruction starts with sounds. The activities carried out with sounds were in parallel with the tasks of phonological awareness scale used in measuring the students' phonological awareness skills. In this context, the students who were successful in these tasks, in other words, the students whose phonological awareness skills were at higher levels, were more successful in the initial reading-writing teaching process. This finding reveals the effect of phonological awareness in this process. Another finding of the study shows that the phonological awareness level measured at the beginning of the fall semester did not predict the reading achievements of the students at the end of the fall semester and in the middle of the spring term. It is thought that the phonological awareness skills of the students would develop while they are learning reading-writing through Sound Based Sentence Method at the end of the fall semester and in the middle of the spring semester. The activities carried out in the initial reading and writing process develop students' phonological awareness skills as well; because these activities are closely related with the phonological awareness tasks. Moreover, the findings of the study also point out that the phonological awareness level measured at the beginning of the fall semester did not predict the students' reading achievements they had in the middle and at the end of the fall semester and in the middle of the spring semester. The phonological awareness skills the students possessed helped them to understand that sound units could exist independently from the meanings of the words. However, reading comprehension skills are related to the vocalization of the words. This kind of reading is a mechanical reading. Reading comprehension skills require more than vocalization of the sounds which are phonetic equivalents of the letters. In order to make the reading meaningful, it is necessary carry out some mental activities like comprehending the feelings and ideas in the text, making connections between the text and the reader, making the words in the text meaningful, interpreting, analyzing and synthesizing and evaluating. This shows that phonological awareness is not sufficient condition for reading comprehension skills.

Conclusion

It was found in the study that phonological awareness skill had a role in students' reading achievements in the middle of the fall semester, but did not have a role in their reading achievements at the end of the fall semester and in the middle of the spring semester. Moreover, it was seen in the study that phonological awareness skill did not have a role in reading comprehension skill.

Giriş

Fonolojik farkındalık, çocuğun okuma becerisi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşmasında oldukça önemli bir beceridir (McGee ve Morrow, 2005; Goswami ve Bryant, 1990, Chard ve Dickson, 1999, Anthony ve Francis, 2005; Wright, Stackhouse ve Wood, 2008; Durgunoğlu ve Öney, 1999). Bu beceri, bir kelimeyi oluşturan ses birimlerinin farkında olmak anlamına gelir (Goswami ve Bryant, 1990). Yapılan araştırmalar fonolojik farkındalığın okul öncesi dönemde gelişmeye başladığını, geliştirilebilir ve öğretilbilir bir beceri olduğunu, kendiliğinden gelişmeyeceğini,

okuma problemlerinin belirleyicisi olduğunu ve gelecekteki okuma başarısı için önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgelds, 2003; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008, Chard ve Dickson, 1999; Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Rubba, 2004; Olofsson ve Niedersoe, 1999). Fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişki, uzun yıllardır yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Stahl ve Murray, 1994). Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş çocukların, okumaya ilişkin başarılarının daha yüksek olduğu genel olarak kabul görmektedir (Nation ve Snowling, 2004). Konu ile ilgili yapılan birçok araştırma, okuma becerisinin en önemli yordayıcılarından birisinin fonolojik farkındalık olduğunu ve bu becerinin ilköğretim birinci ve ikinci sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazma başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Roth, Speece ve Cooper, 2002; Allor, 2002; Segers ve Verhoeven, 2005).

Fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan araştırmalarda, bu ilişkinin hangi yönde olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Bu ilişki ile ilgili üç kuramdan söz edilebilir. Bu kuramlardan ilki, fonolojik farkındalığın, okuma gelişimini etkilediğini ileri sürmektedir. Bu kurama göre fonolojik farkındalık, okuma becerisinin kazanımında nedensel bir role sahiptir. Çocuğun ilkokuma-yazmayı öğrenme sürecinde ses birimlerini öğrenmeden önce, fonolojik farkındalık becerisine sahip olması, çocuğa okuma-yazma sürecinde avantaj sağlayacaktır (Oudeans, 2003). İkinci kuram, birinci kuramın aksine okuma becerisinin fonolojik farkındalığı yordadığını ortaya koymaktadır (Ehri, 1989). Üçüncü kuram ise, bu iki beceri arasında karşılıklı nedensellik ilişkisinin olduğunu ileri sürmektedir. Başka bir ifadeyle, fonolojik farkındalık becerisinin gelişimi, okumayı; okumanın gelişimi ise fonolojik farkındalığı etkilemektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002). Fonolojik farkındalık ile ilgili çok sayıda araştırma olmasına karşın fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin zamanla değişebileceğini dikkate alan çok az araştırma vardır. Örneğin, Wagner ve arkadaşları (1997), fonolojik farkındalığın İngilizcede sözcük düzeyindeki becerilerin gelişimini beş yıllık bir süre boyunca etkilediğini gösterirlerken, Jong ve Leij (2002), Hollandalı çocuklarda fonolojik farkındalık becerilerinin okulun ilk yılından sonra okumayı etkilemediğini bulmuştur. Bunun yanı sıra fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin dile özgü olabileceği göz önünde bulundurulacak olursa, bu bağlamda bu ilişkiyi daha iyi anlamak için hem düzenli hem de daha az düzenli dillerde araştırma yapmak gerekmektedir (Akt.:Lerikkanen ve diğerleri, 2004).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Çocukların okuma becerisini istenilen nitelikte kazanabilmeleri için bu beceriyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okuma becerisini etkileyen önemli bir faktör olarak fonolojik farkındalık becerisine önem verildiği görülmektedir. Fonolojik farkındalık becerisi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar Türkçe dışında farklı diller üzerinde yoğunlaşmaktadır. Türkçede fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu araştırma, çocukların sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisi ile ilköğretim birinci sınıfta elde ettikleri okuma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemesi açısından önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın amacı, çocukların sahip oldukları fonolojik farkındalık becerileri ile ilköğretim birinci sınıftaki okuma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada "tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Araştırmada tarama modeli kapsamında, öğrencilere birinci dönem başında fonolojik farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem

ortasında okuma ölçekleri uygulanarak fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli'nin Çankaya İlçesi'nde iki devlet ilköğretim okulunda okuyan ve random yoluyla seçilen 126 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 69'u erkek ve 57'si ise kızdır.

Süreç

Araştırmada, birinci dönem başında öğrencilerin sahip oldukları okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla "Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği"nin okuma bölümü uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, normal dağılımın dışında kalan öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur. İlk ses verilmeden önce iki hafta boyunca öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Daha sonra öğrenciler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenmeye başlamışlardır. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri, birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasında ölçülmüştür. Birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin birinci dönem başında okuma becerilerini ölçmek amacıyla "Temel Okuma-Yazma Becerileri Ölçeği"nin okuma bölümü kullanılmıştır. Ölçek, Yangın tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,87'dir.

Öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini belirlemek için "Yangın, Erdoğan ve Erdoğan Fonolojik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; "cümlelerin sözcüklerden oluştuğunu fark etme", "sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme", "sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme", "sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğini fark etme" ve "sözcüklerin aynı sesle bitebileceğini fark etme" olmak üzere beş görevden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 35'tir. Ölçeğin güvenilirliği, KR-20= 0,74'tür.

Öğrencilerin mekanik okuma becerilerini belirlemek için "Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu" kullanılmıştır. Kullanılan gözlem formu Acat tarafından 1996 yılında geliştirilmiştir. Form, 11 ölçütten oluşmaktadır. Mekanik Okuma Becerisi Gözlem Formu araştırmacı tarafından 45 kişiye uygulanarak önuygulaması yapılmış ve uygulama sonucunda ölçekten 1 madde çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Formda öğrencilerin mekanik okuma becerileri bu ölçütlerin gerçekleşme durumuna göre "Evet", "Bazen" ve "Hayır" olmak üzere üç şekilde derecelendirilmektedir. Araştırmada, birinci dönem ortasında uygulanan ölçek Okuma-1, birinci dönem sonunda uygulanan ölçek Okuma-2, ikinci dönem ortasında uygulanan ölçek Okuma-3 olarak ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan Okuma-1 ölçeğinin güvenilirliği 0,82, Okuma-2 ölçeğinin güvenilirliği 0,80, ve Okuma-3 ölçeğinin güvenilirliği de 0,83'tür. Araştırmada, öğrencilerin mekanik okuma becerilerini belirlemek için onlara beş cümle okutulmuştur.

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilere okuduğunu anlama ölçekleri uygulanmıştır. Birinci dönem ortasında elde edilen ölçek için Okuduğunu Anlama-1, birinci dönem sonunda uygulanan ölçek için Okuduğunu Anlama-2, ikinci dönem ortasında uygulanan ölçek için Okuduğunu Anlama-3 ifadesi kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla birinci dönem ortasında ve sonunda yapılan uygulamalarda, öğrencilere uygulama zamanına kadar öğrendikleri harfleri içeren cümleler verilmiştir. Her cümlenin altında üç resim bulunmaktadır. Öğrencilerden okudukları cümleyi anlatan resmi işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde hazırlanan her iki ölçekte yer alan on dörder maddenin önuygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeklerden 4 madde çıkarılmış ve ölçeklere son şekli verilmiştir. Bu şekilde hazırlanan ölçeklerin güvenilirliği sırasıyla 0,79 ve 0,80'dir. İkinci dönem ortasında yapılan uygulamada kullanılan okuduğunu anlama ölçeğinde ise öğrencilere

bir okuma metni verilmiştir. Ardından metin ile ilgili çoktan seçmeli 10 soru sorulmuştur. Her doğru cevap için bir puan, yanlış cevap için de sıfır puan verilmiştir. Ölçek, toplam 10 sorudan oluştuğundan, bu ölçekten alınacak en yüksek puan 10'dur. 68 öğrenci üzerinde ön uygulaması yapılan ölçeğin güvenilirliği 0,82'dir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada bağımsız değişken fonolojik farkındalık ölçeğinden alınan toplam puan iken; bağımlı değişkenler ise okuma ve okuduğunu anlama ölçeklerinden alınan puanlardır. Fonolojik farkındalık ölçeğinden alınan toplam puanların ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanları yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizinden elde edilen veriler, SPSS 11,5 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .001$ olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri çerçevesinde tablolastırılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerileri ile ilköğretim birinci sınıfın birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasındaki doğru ve akıcı okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Fonolojik farkındalık becerisinin Okuma-1 düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1.

Fonolojik Farkındalığın Okuma-1 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R^2	Standardize edilmiş β	t	F	p
Fonolojik farkındalık	-1,067	0,093	0,718	0,515	-0,718	-11,473	131,637	0,00*

N=126 * $p < 0,01$

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R^2 değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki %51'lik değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Başka bir ifade ile Okuma-1'deki değişimin %51'inin fonolojik farkındalık değişkeni tarafından yordandığı söylenebilir. Çizelgede yer alan F değerleri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuma-1'in anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F=131,637$, $p < 001$). Başka bir deyişle, fonolojik farkındalık, Okuma-1 değişkenini olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Fonolojik farkındalık becerisinin Okuma-2 düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.

Fonolojik Farkındalığın Okuma-2 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R^2	Standardize edilmiş β	t	F	P
Fonolojik farkındalık	-0,046	0,146	0,028	0,001	-0,028	-0,316	0,100	0,753

N=126 $p > 0,01$

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R^2 değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki

değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanamamaktadır. Çizelgede yer alan F değerleri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuma-2 değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($F=0,10$, $p>0,01$). Fonolojik farkındalık becerisinin Okuma-3 düzeyini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3.

Fonolojik Farkındalığın Okuma-3 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R ²	Standardize edilmiş β	t	F	β
Fonolojik farkındalık	-0,183	0,194	0,084	0,007	-0,084	-0,94	0,884	0,349

N=126 p>0,01

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R² değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanamamaktadır. Çizelgede yer alan F değerleri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuma-3 değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($F=0,884$, $p>0,01$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerileri ile ilköğretim birinci sınıfın birinci dönem ortasında, sonunda ve ikinci dönem ortasındaki okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Fonolojik farkındalık becerisinin Okuduğunu Anlama-1 düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4.

Fonolojik Farkındalığın Okuduğunu Anlama-1 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R ²	Standardize edilmiş β	t	F	p
Fonolojik farkındalık	-0,15	0,195	0,069	0,005	-0,069	-0,77	0,587	0,445

N= 126 p>0,01

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R² değerine göre, bağımlı değişkendeki değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanamamaktadır. Ayrıca yukarıdaki çizelgede yer alan F değeri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuduğunu Anlama-1'in anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($F=0,587$, $p>0,01$). Fonolojik farkındalık becerisinin Okuduğunu Anlama-2 düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5.

Fonolojik Farkındalığın Okuduğunu Anlama-2 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R ²	Standardize edilmiş β	t	F	p
Fonolojik farkındalık	-0,033	0,246	0,012	0,000	-0,012	-0,134	0,01	0,894

N= 126 p>0,01

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R² değerine göre, bağımlı değişkendeki değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanamamaktadır. Başka bir ifade ile Okuduğunu

Anlama 2'deki değişimin fonolojik farkındalık tarafından açıklanamadığı görülmektedir ($R^2=0,000$). Ayrıca yukarıdaki çizelgede yer alan F değeri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuduğunu Anlama-2'nin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($F=0,018$, $p>0,01$). Fonolojik farkındalık becerisinin Okuduğunu Anlama-3 düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6.

Fonolojik Farkındalığın Okuduğunu Anlama-3 Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standart hata	R	R^2	Standardize edilmiş β	t	F	p
Fonolojik farkındalık	-0,080	0,304	0,024	0,001	-0,024	-0,262	0,06	0,794

N=126 p>0,01

Fonolojik farkındalık değişkenine ait R^2 değerine göre, bağımlı değişkendeki değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanamamaktadır. Başka bir ifade ile Okuduğunu Anlama 3'teki değişimin fonolojik farkındalık tarafından açıklanamadığı görülmektedir ($R^2=0,001$). Ayrıca yukarıdaki çizelgede yer alan F değeri incelendiğinde, fonolojik farkındalığın Okuduğunu Anlama-3'ün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($F=0,069$, $p>0,01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin birinci dönem ortasında sahip oldukları okuma becerilerinde, fonolojik farkındalık becerisinin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında ilkokuma-yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğrenmektedirler. Bu yöntemle göre çocuklar, ilkokuma-yazma öğrenmeye seslerle başlamaktadırlar. Bu bağlamda yöntemin ilk aşamasında öğrencilere, öğrenilen sesin hissedilmesine ve tanınmasına yönelik etkinlikler yaptırılmaktadır. Yaptırılan bu etkinlikler, araştırmada öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin ölçülmesinde kullanılan fonolojik farkındalık ölçeği görevleriyle paralellik taşımaktadır. Bu bağlamda, bu görevlerde başarılı olan öğrenciler başka bir deyişle fonolojik farkındalık becerileri yüksek olan öğrenciler ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde daha başarılı olmaktadır. Fonolojik farkındalık becerisi gelişmiş öğrenciler, ilkokuma-yazma sürecinde öğrendikleri harflerden oluşan cümleleri daha doğru ve akıcı okuyabilmektedirler. Ayrıca fonolojik farkındalığı yüksek olan öğrencilerin, Okuma-1 düzeyinden elde ettikleri puanlar, birinci dönem başında formal okuma-yazma sürecine daha kolay bir geçiş yaptıklarını göstermektedir. Bu sonuç, fonolojik farkındalığın bu süreçteki etkisini ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik taşımaktadır (Goswami ve Bryant, 1990; Chard ve Dickson, 1999; Anthony ve Francis, 2005; Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgelds, 2003). Lerkkanen ve diğerlerinin (2004) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okul başlamadan önce sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisinin okuma becerisinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Benzer olarak Lonigan, Burgess ve Anthony (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin okul öncesi dönemde sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisinin, ileriki dönemlere ait okuma becerilerini yordadığı görülmüştür. Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi (2008)'nin yaptıkları araştırmada, çocukların okula başlamadan önceki fonolojik farkındalık becerilerinin, birinci sınıftaki okuma becerilerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Schneider, Roth ve Ennemoser (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere verilen fonolojik farkındalık eğitiminin okuma becerisi üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, verilen eğitimin, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık seviyesinin, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma

başarılarını yordamadığını ortaya koymaktadır. Birinci dönem sonunda, öğrenciler alfabe'deki tüm harfleri öğrenmektedir ve ikinci dönemde de serbest okumaya geçmektedir. Bu iki dönemde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen çocukların okuma puanları yükselmiştir. Elde ettikleri bu puanların dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık seviyeleri ile herhangi bir ilişkisi çıkmamıştır. Serbest okuma-yazmaya geçen çocuklar, konuşma dilinin fonolojik yapısına hâkim olarak sese olan duyarlılıklarını geliştirmektedir. Bu bağlamda, okumayı öğrenen çocukların fonolojik farkındalık becerileri de gelişmektedir. Dolayısıyla okulun başlangıcında ölçülen fonolojik farkındalık seviyesi, serbest okumaya geçen çocukların okuma başarılarını yordayıcı bir özellik olmaktan uzaklaşmaktadır. Ayrıca ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde yaptırılan etkinlikler fonolojik farkındalık görevleriyle yakından ilgilidir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler, okuma-yazma öğrenirken bir yandan da fonolojik farkındalık becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekleyen bazı araştırmalar vardır. Huang ve Hanley (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık becerisi, öğrencilerin alfabe'deki harflerin tümünü öğrendikten sonra ve yıl sonunda elde ettikleri okuma başarılarını yordamamıştır. Jong ve Leij (2002), Hollandalı çocuklarda okul öncesi dönemde ölçülen fonolojik farkındalık becerilerinin okulun ilk yılından sonra okuma becerisini yordamadığını bulmuştur. Lerkkanen ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada ise fonolojik farkındalık ile okuma becerisinin karşılıklı olarak geliştiği ortaya konulmuştur. Okulun ilk yılının başında okuma başarısı fonolojik farkındalığı yordarken, fonolojik farkındalığın gelişimi de yıl sonundaki okuma başarısını yordamıştır. Çalışmada fonolojik farkındalık, çocuklar okuma-yazma öğrendikten sonra da gelişmiştir. Gelişen bu beceri, yıl sonundaki okuma başarısıyla ilişkili çıkmıştır. Burgess ve Lonigan (1998), okul öncesi dönemde okuyan 97 çocukla yürüttükleri araştırmada, fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin yönünü incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, fonolojik farkındalık becerisinin, öğrencilerin sadece okuma-yazmayı öğrenene kadar yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık becerisinin, öğrencilerin birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerilerini yordamadığını göstermektedir. Çocukların sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisi, onların, ses birimlerinin, kelimelerin anlamlarından bağımsız bir şekilde var olabileceklerini anlamalarını sağlamaktadır. Oysa okuduğunu anlama becerisi, sözcükleri seslendirme anlamına gelmemektedir, yani yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece okumak, okuduğunu anlama becerisi için yeterli değildir. Bu tür okuma, mekanik bir okumadır. Okuduğunu anlama becerisi ise, harflerin fonetik karşılığı olan sesleri, seslendirmeden daha fazlasını gerektirir. Okumayı anlamlandırmak için yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, metin ile okuyucu arasında bir bağ kurulması, metinde yer alan sözcüklerin anlamlandırılması, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerin yapılması gereklidir. Okuduğunu anlama becerisi, okumanın fiziksel değil zihinsel yönü ile ilgilidir. Bu durum, fonolojik farkındalığın, okuduğunu anlama becerisi için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Gray ve McCutchen (2006), fonolojik farkındalığın okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin birinci sınıftaki okuduğunu anlama becerisini yordamadığını ortaya koydular. Jong ve Leij (2002), 141 Hollandalı çocuğu ilkokul birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, fonolojik farkındalık becerisinin, birinci yıldan sonraki okuma ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Georgiou, Das ve Hayward (2008) ise yaptıkları araştırmada, fonolojik farkındalığın okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, fonolojik farkındalığın okuma becerisini yordadığını, fakat okuduğunu anlama becerisini yordamadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırmada, öğrencilerin okula başladıklarında sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisinin, birinci dönem ortasında elde ettikleri okuma başarılarında etkili olduğunu, fakat birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında elde ettikleri okuma başarılarında ise etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırmada, fonolojik farkındalığın, okuduğunu anlama

becerisinin önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçede harflerin ve seslerin birebir eşleşmesi, okumayı öğrenme sürecinde öğrencilerin harf-ses ilişkisini daha kolay kurmalarına yardımcı olur. Çünkü harf-ses ilişkisine ait bilgi, okumayı kolaylaştıran önbecerilerden biridir (Chard ve Kameenui, 2000). Bu bağlamda harf-ses ilişkisinin birebir uyum gösterdiği Türkçenin dil özellikleri göz önüne alındığında, öğrencilerin okuma becerisini etkili bir şekilde kazanabilmeleri için okul öncesi dönemde verilecek fonolojik farkındalık eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Bunun için okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler; tekerleme, bilmece, uyaklı şiir ya da şarkılarından yararlanarak çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde de öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara devam edilmelidir. İlkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, verilen sesleri doğru bir şekilde algılayamayan, duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varamayan ve dolayısıyla okuma-yazma sürecinde sıkıntılar yaşayan öğrencilerin sese olan duyarlılıklarının süreç içerisinde geliştirilmesine yönelik olarak fonolojik farkındalık etkinlikleri yapılmalıdır.

Kaynakça

- Allor, J. H. (2002). The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Burgess, S., ve Lonigan, C. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. ve Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement, *Journal of Learning Disabilities*, 35 (6), 509-524.
- Chard, D. J., ve Dickson S. V. (1999) Phonological awareness: instructional and assesment guideliness. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Chard, D. J. ve Kameenui, E. J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *The Journal of Special Education*, 34(1), 28-38.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (2000). Literacy development in two languages: cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer. *Proceedings of the A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups (78-99)*.
- Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.
- Georgiou, G. K., Das, J. P. ve Hayward D. V. (2008). Comparing the contribution of two tests of working memory to reading in relation to phonological awareness and rapid naming speed. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 302-318.
- Goswami, U., ve Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, A.ve McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 325-333.
- Huang, H. S. ve Hanley, J. R. (1997). A longitudinal study of phonological awareness, visual skills, and chinese reading acquisition among first-graders in taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 249-268.
- Jong, P. F. ve Leij, A. (2002). Effects of Phonological abilities and linguistic comprehension on the

- development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6 (1), 51–77.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 20. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. ve Nurmi, J. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18, 548-564.
- Lerkkanen M.K., Rasku-Puttonen H., Aunola K., Nurmi J.E. (2004). Development dynamics of phonemic awareness and reading performance during the first year of primary school. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 139-156.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36 (5), 596-613.
- McGee, L. M., ve Morrow, L. M. (2005). *Teaching Literacy in Kindergarten*. London: The Guilford Press.
- Nation, K., ve Snowling, M. J.(2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356
- Olofsson, A. ve Niedersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5). 464-472.
- Oudeans, M. K. (2003). Integration of letter-sound correspondences and phonological awareness skills of blending and segmenting: a pilot study examining the effects of instructional sequence on word reading for kindergarten children with low phonological awareness. *Learning Disability Quarterly*, 26, 258-279.
- Phillips, B., M., Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28 (1), 3-17.
- Pullen, P. C. ve Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 87-98.
- Roskos, K. A., Christie J. F. ve Richgelds, D. J. (2003) "The essentials of early literacy instruction. "[Online] Retrieved on 08-November-2008 at <http://www.naeyc.org>,
- Roth, F. P., Speece, D. L., ve Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
- Rubba, J. (2004). "Phonological awareness skills and spelling skills" [Online] Retrieved on 05-October-2008 at <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>,
- Schneider, W., Roth, E. ve Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.
- Segers, E. ve Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 17-27.
- Stahl, S. A., ve Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Sonnenschein, S., ve Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., Donahue, J. ve Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–79.

Wright, J. A., Stackhouse, J. ve Wood, J. (2008). Promoting language and literacy skills in the early years: lessons from interdisciplinary teaching and learning. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (2), 155-171.