



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

İlk Okuma-Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık*

Özge ERDOĞAN

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
oerkul@hacettepe.edu.tr*

ÖZET

Öğrenciye hayat boyu kullanılacağı temel dil becerilerinin kazandırılması, doğru ve etkili bir şekilde planlanmış ilk okuma ve yazma öğretim süreci ile mümkündür. İlk okuma yazma öğretimi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşılmasında birçok beceri önemli rol oynamaktadır. Bu becerilerden bir tanesi de fonolojik farkındalıktır. Fonolojik farkındalık harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisidir. Bu araştırmanın amacı, ilk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri olan fonolojik farkındalığın özelliklerini, gelişim aşamalarını, okuma-yazma becerisi ile olan ilişkisini alan yazında yapılan ilgili araştırmalar ışığında incelemek ve ilk okuma-yazma süreci için öneriler getirmektir. Konu ile ilgili çalışmalarını sürdüren araştırmacıların elde ettiği bulgular ışığında, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin sonraki okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İlk okuma ve yazma, Fonolojik farkındalık.

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

An Important Skill for First Reading-Writing Process: Phonological Awareness

ABSTRACT

The student's gaining basic language skills that he will utilize throughout his life is only possible with accurately and effectively planned first reading and writing teaching process. Many skills have important roles in reaching the required readiness for first reading and writing teaching. One of these skills is phonological awareness. Phonological awareness is an oral language skill which is a pre-requisite of understanding the relationship between the letter and the function of the letter. The purpose of this study is to examine the phonological awareness which is an important skill for first reading and writing process in the light of the studies in literature and to make recommendations about first reading and writing process. In the light of the findings of the researchers studying on this topic, it was found that the phonological awareness skill that developed during the pre-school period had an important affect on gaining advanced reading and writing skills.

Key Words: First reading and writing, Phonological awareness.

GİRİŞ

İlk okuma-yazma öğretimi, gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olan, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön veren bir eğitim etkinliğidir (Göçer, 2000).

Bu eğitim etkinliği sürecinde kazanılacak beceriler sayesinde birey ilk okuma ve yazmanın; duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, doğru, hızlı ve anlayarak okuyabilme, kurallara uygun yazı yazabilme, başkalarını kurallarına uygun dinleyebilme ve dinlediklerini anlatabilme vb. amaçlarına ulaşmış olacaktır. Bu amaçlara ulaşırken dil becerileri birbirleriyle etkileşimli bir şekilde gelişmektedir. Bu etkileşim sürecinin daha nitelikli olması ve amacına ulaşması için bu becerilerin özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Dört dil becerisinden biri olan okuma; çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır (MEB,

2005). Diğer bir dil becerisi olan yazma ise; duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Algısal ve motor yanları yüksek düzeyde olan psikomotor bir beceridir (Yangın, 2002). Yazma öğretiminin genel hedefleri; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesidir (Çelenk, 2007).

Bu becerilerin öğretim sürecinde her ne kadar harfin üzerinde okuma hızı ve okuduğunu anlama gücünü düşünmemek ve görme-tanıma alanını geniş tutmak amacıyla, çocuğun gözünü harfin üzerinde odaklandırmaktan kaçınılmış olsak bile, öğrenci, harfleri yazılar arasında sezerek algılayıp ses-anlam ilişkisine dönüştürme becerisi kazanmadıkça okuma-yazma becerisini geliştiremez. Bu durum, öğretimin belli bir aşamasından sonra hecelerin çözümlenerek çocuğun harfle ve harfin işleyişi ile tanışmasının gereğini gündeme getirir (Çelenk, 2007). Harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisi ise fonolojik farkındalık becerisidir.

Çocuğun okuma-yazma becerisi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşmasında ve bu becerinin istenilen nitelikte kazandırılmasında bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gerekli tüm bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmasının yanı sıra, fonolojik farkındalık becerisinin de oldukça önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Anthony ve Francis, 2005; Burns, Roe ve Ross, 1992; Chard ve Dickson, 1999; Durgunoğlu ve Öney, 1999; Erdoğan, 2009; Goswami ve Bryant, 1990; McGee ve Morrow, 2005; Torgesen, Morgan ve Davis, 1992; Wright, Stackhouse ve Wood, 2008). Yapılan çalışmalar ışığında fonolojik farkındalığın farklı özelliklerini vurgulayan tanımlar aşağıda verilmiştir:

Fonolojik farkındalık; okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, gelişen ve sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırma, maniple etme ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalık, konuşma dilinin farklı yollarla daha küçük bileşenlere bölünmüş olabileceğini ve seslerin maniple edilebileceğini anlamaktır (Chard ve Dickson, 1999). Bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerin farkında olmak fonolojik farkındalık becerisi ile tanımlanır (Goswami ve Bryant, 1990). Çocukların okuma becerisinde önemli bir yol gösterici olan fonolojik farkındalık, sözcüklerdeki sesleri tanıma ve maniple etme becerisidir (Gray ve McCutchen, 2006). Fonolojik farkındalık, konuşma dilindeki sözcükleri hecelerine ve seslerine ayırma yeteneği ile birlikte konuşma dilindeki birimlerle ilgili zihinsel işlemler yürütebilme yeteneği olarak tanımlanır (Denton, Hasbrouck, Weaver ve Riggio, 2000). Konuşma dili yeteneğinin bir parçası olan fonolojik

farkındalık cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve heceler de seslerden oluştuğunun farkında olma bilgisidir (Allor, 2002). Fonolojik farkındalık, seslerle harfler arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisidir (Torgesen ve Wagner, 1998).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak fonolojik farkındalık ile ilgili şu özellikler sıralanabilir:

Okul Öncesi Dönemde Gelişmeye Başlar:

Çevreleri yazılı dil ile ilgili uyarıcılarla donatılmış olan çocuklar, doğdukları günden itibaren çevrelerindeki basılı malzemenin özelliklerine dikkat ederek ve yetişkinlerin yazı dilini nasıl kullandıklarını gözlemleyerek okula başlamadan çok daha önce okuma kavramları oluşturmaktadırlar (Oktay ve Aktan, 2003). Ayrıca bu dönemde çocukların sözcüklerin fonolojik yapısına karşı bir duyarlılık gösterdikleri bilinmektedir. Çocukların bu dönemdeki gelişimi ve bu dönemde elde ettikleri beceriler onların formel okuma-yazma sürecine kolay bir geçiş yapmasını sağlar. Okul öncesi dönemde kazanılan ve okuma-yazma gelişimini kolaylaştıran becerilerden biri de fonolojik farkındalık becerisidir (Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgels, 2003). Okul öncesi dönemde verilmesi gereken fonolojik farkındalık eğitiminin amacı, öğrencilerin formel okuma eğitiminden etkili bir şekilde yararlanmaları ve okumaya daha kolay geçmelerine yardımcı olmak için öğrencileri yeterli düzeye getirmektir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994). Bu süreçte yapılması gereken çalışmalar fonolojik farkındalığın basit düzeydeki görevlerini içerir. Bu görevler; uyak, cümleyi sözcüklerine bölme ve sözcükleri hecelerine bölme çalışmalarıdır. Bu çalışmalar çocukların konuşma dilinin fonolojik yapısına hâkim olmalarını sağlayarak sese olan duyarlılıklarının gelişimine yardımcı olur (Pullen ve Justice, 2003).

Gelecekteki Okuma Başarısı İçin Önemlidir:

Çocukların, sözcüklerin hecelerden ve seslerden meydana geldiğini anlamaları yazılı dilin şifresini çözmelerine ve alfabe prensibini kazanmalarına yardımcı olur. Alfabe prensibi yazılı dilin konuşma dilini temsil etmesidir. Okuma ve yazma gelişimine yardımcı olmak için, çocukların yazılı dil ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi bilmeleri, sözcüklerin harflerden meydana geldiğini ve bu harflerin kendilerine ait sesleri olduğu bilincine ulaşmaları önemlidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008). Sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfeden çocuk, sahip olduğu sözcük dağarcığı bilgisini de buna ekleyerek okumayı öğrenir (Share, 2004). Okul öncesi dönem çocukları için fonolojik farkındalığı geliştirme amacı ile hazırlanan birçok program ve bu programları sınavan deneysel

çalışmalarda, programı alan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırmalar fonolojik farkındalık ve okuma başarısı arasındaki bu güçlü ilişkinin sadece okul öncesi dönemde değil okul hayatı boyunca da devam ettiğini ortaya koymaktadır (Catts, Gillispie, Leonard, Kail ve Miller, 2002; Chard ve Dickson, 1999; Torgesen, Morgan ve Davis, 1992).

Geliştirilebilir ve Öğretilbilir Bir Beceridir:

İlk okuma-yazma ile ilgili yapılan araştırmalarda oldukça önemli bir yere sahip olan fonolojik farkındalık, özenli planlanan bir eğitim süreci ile geliştirilebilir (Chard ve Dickson, 1999). Bu eğitim sürecinde fonolojik farkındalığı öğretmek için öncelikle parçalarla bütün arasındaki ilişkiden başlanmalıdır. Ardından kısa cümlelerin sözcüklere bölünebileceği ve sözcüklerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğu gösterilmelidir. Başlangıç düzeyinde bütün-parça ilişkisini kavrayan çocuklar sözcük seviyesi ya da sözcük farkındalığı çalışmalarına başlamalıdır. Bu aşamada da sözcüğün hecelerden meydana geldiği anlatılmalıdır. Bundan sonra seslerle ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan çalışmaların hepsinde kolaydan zora doğru gelişen bir süreç izlenmelidir. Sözcüğün kolay ve zor olmasında rol oynayan bazı özellikler aşağıda verilmiştir.

Fonolojik birimin büyüklüğü: Cümleleri sözcüklere bölmek ve sözcükleri hecelere bölmek, heceleri seslere bölmekten daha kolaydır.

Sözcükteki ses sayısı: 2-3 sestem oluşan sözcüğü seslerine bölmek, 4-5 sestem oluşan sözcüğü seslerine bölmekten kolaydır.

Sözcükteki sesin yeri: Sözcükteki sesin başta, sonda ya da ortada olması önemlidir. Bir sözcükteki başlangıç sesi hissetmek, sözcükteki son sesi hissetmeye göre daha kolaydır. Bunun yanında sözcüğün ortasında yer alan sesi hissetmek ise en zordur.

Sözcüğün fonolojik özelliği: Sözcükte yer alan seslerden bazıları daha kolay fark edilebilirken bazı sesler ise daha zor fark edilir. Örneğin; bir sözcükte yer alan /p/ sesi daha zor hissedilirken /ş/ sesi daha kolay hissedilir.

Fonolojik farkındalığın aşamalılığı: Uyak ve ilk ses farkındalığı sesleri ayırma ve bir araya getirme çalışmalarına göre daha kolaydır (Kameenui, 1996).

Fonolojik Farkındalık Becerisi Kendiliğinden Gelişmez:

Konuşma dilini kullanmanın ve anlamının tersine fonolojik farkındalığın kendiliğinden gelişmeyeceğini bilmek önemlidir. Birçok çocuğa doğrudan öğretilmezse çocuklar bu beceriyi geliştiremezler. Birçok

uzman fonolojik farkındalığın doğuştan gelen bir beceri olmadığını ve çeşitli deneyimler sonucu kazanıldığını söylemektedir. Fonolojik farkındalık öğretilmediği takdirde öğrenilmediğinden ve bu beceri okuma becerisi için önemli olduğundan birçok uzman fonolojik farkındalık eğitimini ilk okuma-yazma eğitiminin ön koşulu olarak önerir (Rubba, 2004). Bu süreçte öğrenciye planlanmış bir öğretim verilmeli ve alıştırmaya şansı sunulmalıdır. Konuşurken kullandığımız kelimelerdeki sesleri her zaman aynı şekilde telaffuz etmeyiz. Örneğin “kemer”, “kazak” ve “kral” sözcüklerinde yer alan /k/ sesi aynı değildir. Bu durum /k/ sesinden sonra gelen sesli ve sessiz harften kaynaklanmaktadır. Çocuklar ve yetişkinler konuşurken ve dinlerken seslerdeki bu farklılık yerine sözcüğün anlamı üzerinde dururlar. Bu durum fonolojik farkındalığın gelişmesini engeller. Bu sebepten dolayı fonolojik farkındalık becerisinin doğal yollarla gelişmesi beklenmemelidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008).

Okuma Problemlerinin Belirleyicisidir

Okuma problemi yaşayan çocukların bu konudaki yetersizlikleri, yazılı sözcükleri doğru bir şekilde algılayamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu problem kendini erken yaşlarda gösterir. Okuma problemlerinin sebeplerini ortaya koymak; hem problemin hangi seviyede olduğunu tanımlamak hem de mümkün olduğu kadar erken teşhis olanağı sağlamak açısından önemlidir (Allor, 2002). Araştırmalar okuma problemi yaşayan çocukların erken teşhisinde fonolojik farkındalık becerisinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle fonolojik farkındalık becerilerinde bazı problemler yaşayan çocuklar okumada da problemler yaşamaktadır. Yeterli derecede fonolojik farkındalık becerisine sahip olmayan çocuk, sözcükleri okumak için sesleri harmanlayamayacaktır. Bu beceri fonolojik farkındalık ile açıklanmaktadır. Okuma problemi yaşayan çocuklar fonolojik farkındalığın birçok görevini yerine getiremezler. Bu çocuklar ilk sesi ve son sesi benzeyen sözcükleri diğer çocuklara göre daha güç fark ederler. Ayrıca konuşulan kelimelerin parçalardan oluştuğunu anlayamamaktadırlar ve bu parçaların yazılı dildeki karşılıklarını da keşfedememekteler. Bu çocuklar yaşlarına göre dildeki sesleri geç öğrenirler. Bazı sesleri hiç kullanmadıkları gibi bazıları da hatalı olarak kullanırlar; böylece dillerinin anlaşılabilirliği düşük olur. Fonolojik farkındalığın bu görevlerinde zorluk yaşayan çocukların okuma problemleri de yaşmaları fonolojik farkındalığın okuma becerisinde yaşanan problemlerin belirleyicisi olduğunu da ortaya koyar (Ege, 2006; Olofsson ve Niedersoe, 1999; Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Torgesen ve Wagner, 1998).

Fonolojik Farkındalığın Gelişim Aşamaları

Fonolojik farkındalık gelişiminin genel sırasını ortaya koyan araştırmalar, çocukların büyüdükçe sözcüklerdeki daha küçük parçalara duyarlı olduklarını ve sözcüklerdeki sesleri manipüle etmeden önce benzer olan ve olmayan sesleri ayırabildiklerini ortaya koymaktadır (Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999). Okul öncesi dönem çocuklarıyla fonolojik farkındalığın gelişiminin incelendiği çalışmalarda bu dönem çocuklarının kelimeleri hecelerine ayırma ve uyaklı olan kelimeleri fark etme gibi görevleri yerine getirebildikleri fakat seslerle ilgili görevlerde zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum fonolojik farkındalığın aşamalı bir şekilde gelişen bir beceri olduğunu göstermektedir (Goswami ve Bryant, 1990).

Küçük çocuklar genellikle kelimeleri anlamlarından ileri bir düzeyde incelemeler, yine de uyaklarla deneyim çocuklar için kelimelerin yapılarıyla oynayabileceklerinin ilk işaretidir.

Küçük çocuklar için cümlelerin bağımsız kelimelere parçalanabileceğinin algılanması, kelimelerin de bağımsız seslere parçalanabileceğinin algılanmasının ön koşuludur. Bu süreçte çocuğun fonolojik farkındalığını gösteren beceriler gittikçe karmaşıklaşan görevlerle devam eder. Hempenstall (2003) fonolojik farkındalıkta 11 göreve dikkat çeker:

1. Cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğinin,
2. Sözcüklerin uyaklı olabileceğinin,
3. Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin,
4. Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğinin,
5. Sözcüklerin ortasında aynı sesin olabileceğinin,
6. Sözcüklerin hecelere ayrılabilceğinin,
7. Sözcüklerin ilk ve son sese ayrılabilceğinin,
8. Sözcüklerin tek tek seslere ayrılabilceğinin,
9. Sözcüklerden sesler çıkarıldığında yeni sözcükler olacağını,
10. Sözcükler yapmak için sesleri harmanlayabileceğinin,
11. Sözcükleri seslere ayırabilmenin farkına varmadır.

Sözcük düzeyinde başlayan fonolojik farkındalık görevleri, aşamalı bir şekilde sözcüklerden daha küçük parçalara doğru ilerler. Bu görevler basit düzey, orta düzey ve üst düzey olarak gruplanabilir. Basit düzey

fonolojik farkındalık becerileri sözcük ve cümle düzeyindeyken, üst düzey fonolojik farkındalık becerileri sözcükten daha küçük parçalara aittir.

Basit Düzey Fonolojik Farkındalık Becerileri

Cümle ya da sözcük öbeğinin sözcüklere bölünebileceğinin farkında olma.

Bazı sözcüklerin sesleri paylaştığının ya da uyaklı olduğunun farkında olma. (“Patates” ile “domates” arasında uyak vardır.)

Orta Düzeyde Fonolojik Farkındalık Becerileri

Sözcükleri onu meydana getiren hecelere ayırabilme.

Sözcükleri ilk ve son sesine ayırabilme.

Üst Düzey Fonolojik Farkındalık Becerileri (Fonemik Farkındalık Becerisi)

Sözcükteki bir sesi değiştirerek yeni bir sözcük oluşturma.

Sözcükteki sesleri tek tek söyleyebilme, sözcükteki sesleri sayabilme.

Sözcükten bir ses çıkarıldığında ortaya çıkan yeni sözcüğü söyleyebilme.

Verilen çok sayıda sesi bir araya getirerek yeni bir sözcük oluşturma (Rubba, 2004).

Fonolojik farkındalığın en karmaşık seviyesi fonemik farkındalıktır. Fonemik farkındalık ve fonolojik farkındalık ayrı kavramlardır. Fonemik farkındalık, fonolojik farkındalığın alt grubunda yer alır. Başka bir deyişle fonolojik farkındalık fonemik farkındalığı içerir çünkü fonolojik farkındalığın en üst düzeyi fonemik farkındalıktır. Fonolojik farkındalık konuşulan dilin fonolojik yapısına olan duyarlılık ve sözlü-yazılı dil arasındaki bağlantıyı anlama yeteneği olarak tanımlanırken; fonemik farkındalık, kelimelerde bulunan sesleri açık ve doğru bir şekilde analiz ve sentez etme, maniple etme ve ayırt etme becerisini içerir (Chard ve Dickson, 1999; Lerkkanen ve ark., 2004).

Fonolojik farkındalık görevleri genel olarak 4 başlık altında toplanabilir:

1. Uyak ve ses yinelenmesi (Rhyme and Alliteration)
2. Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (Segmentation)
3. Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (Blending)
4. Sesleri maniple etme (Manipulating)

1) Uyak ve ses yinelenmesi (Rhyme and Alliteration): Uyak ve ses yinelenmesi basit düzeydeki fonolojik farkındalık becerileridir. Küçük çocuklar erken yaşlarda uyağa karşı oldukça duyarlı olduklarından okul öncesi dönem çocuklarından bu görevi yerine getirmeleri beklenmektedir. 3

yaşında görülen uyak becerisi ile 5 ve 6 yaşlarında sözcükleri heceleme görevinde gösterilen başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Bryant ve ark., 1990).

Hem uyak hem de ses yinelenmesi çocukların konuşma dilindeki sözcüklerin fonolojik yapısına heceler ile yoğunlaşma becerisidir, başka bir deyişle anlamdan ayrı olarak dilin ses yapısını anlama becerisidir. Uyak, tekrarlanan heceler ve seslerdir. Ses yinelenmesi, ise bir cümle ya da sözcük grubu içinde yer alan sözcüklerde tekrarlanan seslerdir (Pullen ve Justice, 2003). Aliterasyona gösterilen ilgiye dair bireysel farklılıklar, okuma becerilerinde görülen sonraki bireysel farklılıkların gelişimini etkilemektedir (Bryant ve ark., 1990).

Bu aşamadaki görevler;

Sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkında olması (gel-kel)

Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin farkında olması (bebek-balık)

Sözcüklerin aynı sesle bitebileceğinin farkında olması (al-el)

Sözcüklerin ortasında aynı sesin olabileceğinin farkında olması (kal-bak) şeklindedir.

2) Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma (Segmentation): Sözcük içerisindeki hecelerin ve seslerin açık bir şekilde tanımlanmasına işaret eden fonolojik farkındalık becerisidir. Çocuklar bu beceriyi edindiklerinde, bir kelimenin parçalarını analiz edebilmekte ve o kelimeyi hecelerine, başlangıç sesine ve bütün seslerine ayırabilmektedirler. Bu beceri, okumaya başlama konusunda gösterilecek başarı ile yakından ilişkili görünen bir beceridir ve harflerin seslerini öğrenmek için de önemli bir basamaktır (Torgesen, Morgan ve Davis, 1992). Bu aşamada, verilen fonolojik birimin en büyüğü cümledir ve yapılması gereken ayırma işlemi cümlelerden sonra sözcüklere, hecelere ve seslere doğru aşamalı bir şekilde ilerlemektedir.

Bu aşamadaki görevler:

Cümleleri sözcüklerine ayırma

Sözcükleri hecelerine ayırma

Sözcüklerin ilk veya son sesini ayırma

Sözcükleri bütün seslerine ayırmadır.

3) Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme (Blending): Kelime üretmek için hece ve sesleri harmanlama becerisidir. Sesin harmanlanması, okumanın soyut doğasını yansıtmaktadır ve çocuğun çıkarılan kelimelerin kodunu çözebilme becerisi ile ilişkilidir (Torgesen, Morgan ve Davis, 1992).

Bu görevde çocuktan, söylenen heceleri ya da sesleri birleştirerek anlamlı bir yapıya ulaştırması beklenir.

Bu aşamadaki görevler;

Heceleri birleştirme: Bu aşamada çocuğa bir kelimeyi oluşturan heceler karışık olarak söylenir ve bu hecelerin meydana getirdiği kelimeyi bulması istenir.

Sesleri birleştirme: Bu aşamada çocuğa bir kelimeyi oluşturan sesler karışık olarak söylenir ve bu seslerin meydana getirdiği kelimeyi bulması istenir.

4) Sesleri maniple etme (Manipulating): Sesleri maniple etme görevi en zor görevdir. Bu görev, yeni bir sözcük oluşturmak için verilen sesleri sözcükte istenen yere yerleştirmeyi gerektirir.

Bu aşamadaki görevler:

İlk sesi maniple etme: Bu aşamada çocuktan, söylenen sözcüğün ilk sesini başka bir ses ile değiştirmesi istenir. Örneğin; “Tabak sözcüğünde /t/ sesinin yerine /k/ sesi geldiğinde hangi sözcük oluşur?” (tabak-kabak)

Son sesi maniple etme: Bu aşamada çocuktan, söylenen sözcüğün son sesini başka bir ses ile değiştirmesi istenir. Örneğin; “Bilet sözcüğünde /t/ sesinin yerine /k/ sesi geldiğinde hangi sözcük oluşur?” (bilet-kilek)

Ortadaki sesi maniple etme: Bu aşamada çocuktan, söylenen sözcüğün ortadaki sesini başka bir ses ile değiştirmesi istenir. Örneğin; “Kel sözcüğünde /e/ sesinin yerine /o/ sesi geldiğinde hangi sözcük oluşur?” (kel-kol)

Sözcüklerin ilk veya son sesini ayırarak meydana gelen yeni sözcüğü söyleme (gel-bal, ver-yel) (Sodoro, Allinder ve Rankin-Erickson, 2002).

Fonolojik farkındalık becerisine sahip olmak tüm bu görevlerde yetkinleşmek anlamına gelir. Eğer çocuk sözcüklerin seslere bölünebileceğini fark ederse okuma için harf-ses ilişkisini kullanabilir (Chard ve Dickson, 1999). Okumayı öğrenme sürecinin gelişmesinde çocuğun, harf-ses ilişkisini algılaması en kritik evreyi oluşturur. Okuma-yazma öğrenme sürecinde geline bu düzey, çocuğun dili kontrol etmeye başladığının bir göstergesidir. Bu farkındalık düzeyine gelmiş çocuk, söylenenlerin yazılabildiği, yazılanların da söylenebildiği; konuşma ve yazı dili içindeki cümlelerin, cümleler içindeki sözcüklerin, sözcükler içindeki hecelerin, heceler içindeki seslerin; seslerin harflerle gösterildiğinin farkına

varma düzeyine gelmiş ve sözcüklerin, hecelerin ve harflerin yerine değiştirmeye başlamıştır (Çelenk, 2007).

Okuma gelişimi süreci içerisinde ve okul öncesinde öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için çocuklara, uyakların farkına varmalarını sağlayacak şarkılar, şiirler ve tekerlemeler öğretilerek bu sesleri fark etmeleri sağlanmalıdır. Aynı hece ve sesle başlayan sözcükler ile değişik oyunlar oynanabilir. Bir sonraki aşamada ise aynı seslerin tekrarlandığı şarkılarda bu seslere denk gelecek şekilde hareketler yapılarak bu seslere dikkat çekilebilir.

Flett ve Conderman (2002) çocuklarda fonolojik farkındalığı geliştirmek için şu etkinlikleri önermektedirler:

1. Sınıfta uyaklı şiirler okunması, şarkılar söylenmesi.
2. Çocuk, normal sınıf ortamında aynı cümle içerisinde uyaklı sözcükler söylediği zaman hangi sözcüklerin kendi arasında uyaklı olabileceğinin sorulması.
3. Uyak içeren kitaplar okunması.
4. Yeni bir sesi öğretirken öğrencilerden o sesle başlayan oyuncaklar ya da eşyalar getirmelerinin istenmesi.
5. Öğrencilerden resim kartlarındaki nesnelere ilk seslerine göre gruplamalarının istenmesi.
6. Sözel olarak söylenen sözcüklerdeki son sesi ve orta sesi bulmalarının istenmesi.
7. Öğrencilere söylenen sözcükte yer alan ilk sesi çıkarmalarının istenmesi.

Fonolojik Farkındalık ve Okuma-Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Fonolojik farkındalık ve okuma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu ilişkinin yönü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu ilişkiye dair üç farklı teori mevcuttur. Bunlardan bir tanesi, fonolojik farkındalığın, okuma gelişimini etkilediğini söylemektedir. Bir başka deyişle, konuşma diline özgü bir beceriyi temsil eden fonolojik farkındalık, okuma becerisinin ediniminde nedensel bir rol oynamaktadır. İlk okuma-yazma öğretim sürecinde çocuğun ses birimlerini öğrenmeden önce, konuşma dilinin seslerden oluştuğunu anlaması çocuğa okuma-yazma öğreniminde kolaylık sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar, fonolojik farkındalık konusunda eğitim alan ve bu yolla becerilerini geliştiren çocukların, fonolojik farkındalık konusunda herhangi bir eğitim almayan çocuklara oranla, okumada daha başarılı olduklarını göstermektedir (Oudeans, 2003). Fonolojik farkındalık

ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi dikkate alan ikinci teori, bu ilişkinin, çocukların konuşma seslerinin farkındalığını geliştirmeye başlamalarına olanak tanıyan etkenin, okumayı öğrenme süreci olabileceğini söylemektedir. Bir başka deyişle; okumanın fonolojik farkındalığı yordadığını ve çocuğun bu beceriye okuma becerisi kazanıldıktan sonra sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Ehri, 1989). Üçüncü teori ise, bu iki değişken arasında karşılıklı nedensellik içeren bir ilişkiden bahsetmektedir (Stanovich, 1986). Okuma becerilerinin fonolojik farkındalık üzerindeki etkisini destekleyen sonuçlar, bu iki değişken arasında karşılıklı nedensellik içeren bir ilişkinin olabileceğini de ima etmektedir. Bir başka deyişle, fonolojik farkındalık okuma gelişimini ve okumayı öğrenmek de fonolojik farkındalığı ilerletmektedir (Sonnenschein ve Munsterman, 2002).

Fonolojik farkındalık sözlü dil becerisidir ve konuşma dili ile yazılı dili arasında köprü görevini görmektedir. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkiyi daha rahat kavrayan çocuklar, duydukları sesleri doğru bir şekilde yazabilmektedirler. Başka bir deyişle, fonolojik farkındalık becerileri sayesinde konuşma dilindeki sözcükleri hecelerine ve seslerine ayırma yeteneğine sahip olan çocuklar, konuşma dilindeki ses birimlerini doğru bir şekilde yazıya aktarabilmektedirler. Çünkü sesleri yazı harflerine dönüştürmeleri için sözcüğün ses yapısıyla ilgili bir farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde fonolojik farkındalık görevlerine dayalı olarak yaptırılan etkinliklerde (sözcüklerin aynı sesle başlaması, sözcüklerin aynı sesle bitmesi, sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varması, sesler birleştirilerek heceler ve hecelerden de kelimeler oluşturulması) başarılı olan öğrenciler sözcüğün ses yapısıyla ilgili bir farkındalığa sahip olarak duydukları sesleri doğru bir şekilde yazıya aktarabilmektedirler. Fonolojik farkındalık becerisinin çocuğa sağladığı en önemli yarar, sözcüğü meydana getiren ses birimlerin farkında olmasıdır. Dolayısıyla sözcüğü meydana getiren ses birimlerin farkında olan çocuk, yazma becerisini ilerletmektedir.

Birçok araştırma, okuma-yazma becerisinin kazanılma sürecini en iyi açıklayan değişkenin fonolojik farkındalık olduğu üzerinde birleşmektedir. Öğrenciler okumayı ve yazmayı *ses temelli cümle yöntemine* göre öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu yöntemle göre ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Verilen sesler ile ilgili *ses temelli cümle yönteminin* sesi hissetme ve tanıma aşamasında, sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Bu bağlamda, sesin içinde geçtiği sözcükler söylenerek sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin, sözcüklerin aynı sesle bitebileceğinin, sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkına varmasına yönelik çalışmalar, ilgili sesin

vurgulanması temele alınarak yapılmaktadır. *Ses temelli cümle yönteminin* sesi okuma ve yazma ile heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma aşamasında da verilen sesler birleştirilerek heceler ve hecelerden de kelimeler oluşturulmaktadır. Bu sayede öğrenciler cümlelerin sözcüklerden meydana geldiğinin ve sözcüklerin seslerden meydana geldiğinin farkına varmaktadırlar. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler sesleri temsil eden harfleri tanıyarak ayırt edebilmektedirler. Öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önce sahip oldukları fonolojik farkındalık becerisi de öğrencilerin sesleri tanımasına, ayırt etmesine seslere duyarlı olmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda fonolojik farkındalığı yüksek olan öğrenciler, öğrendikleri harflerden oluşan cümleleri, fonolojik farkındalığı düşük olan öğrencilere göre daha doğru okuyup yazabileceklerdir.

Fonolojik farkındalık ile okuma-yazma gelişimi arasındaki ilişkinin varlığı, 1970'lerden bu yana yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir (Stahl ve Murray, 1994). Fonolojik farkındalık ile ilgili görevlerde başarılı olan çocukların, okumayı öğrenme konusunda belirli bir avantaja sahip oldukları savı genel olarak kabul görmektedir (Nation ve Snowling, 2004). Yapılan çalışmalar, fonolojik farkındalığın, okuma performansının en önemli yordayıcıları arasında olduğunu açığa çıkarmıştır. Örneğin, okuma-yazma öğrenmeden önce sahip olunan fonolojik farkındalık becerisinin, ilerideki okuma başarısını tahmin etme konusunda, IQ, yaş ve sosyo-ekonomik durumun da dâhil olduğu okul başarısı ile ilgili diğer korelasyonlara göre çok daha etkili olduğu saptanmıştır (Stahl ve Murray, 1994). Ayrıca, yapılan araştırmalar okul öncesi dönem çocuklarında ölçülmüş olan fonolojik farkındalık becerisinin, birinci ve ikinci sınıflardaki okuma-yazma başarısını da öngördüğünü göstermiştir (Allor, 2002; Roth, Speece ve Cooper, 2002; Segers ve Verhoeven, 2005). Ortaya çıkan bu sonuçlar, fonolojik farkındalığın ve harf bilgisinin, çocukların ileriki okuma başarılarını öngördüğünü ve okuma becerisinin en önemli yordayıcıları arasında yer aldığını göstermektedir (Carroll, Snowling, Hulme ve Stevenson, 2003). Araştırmalar, fonolojik farkındalığın özellikle yeterli fonolojik farkındalık düzeyine sahip olmayan çocukların, kötü birer okuyucu olma eğilimi taşımalarından dolayı, başarılı bir okuma gelişimi açısından oldukça önemli bir ölçüt olabileceğini söylemektedir. Fonolojik farkındalık, herhangi bir dil içerisindeki, İngilizce dâhil olmak üzere, okuma gelişiminin gerekli bir öncülü gibi görünmektedir. Sayısız çalışmaların sonuçları, fonolojik farkındalık ile okuma becerisi arasındaki ilişkinin görmezden gelinemeyeceğini göstermektedir (Anthony ve Francis, 2005).

Okuma becerisinin kazanılma sürecinin incelendiği araştırmalarda, fonolojik farkındalığın bu süreci etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu

görülmektedir (Anthony ve Francis, 2005; Chard ve Dickson, 1999; Goswami ve Bryant, 1990; Pullen ve Justice, 2003; Roskos, Christie ve Richgelds, 2003; Torgesen, Morgan ve Davis, 1992). Lerkkanen ve arkadaşları (2004), tarafından yapılan bir araştırmada fonolojik farkındalık ve okuma başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okulun ilk yılı boyunca fonolojik farkındalık ve okuma becerisi için ölçekler uygulanmıştır. Okulun ilk yılının başında fonolojik farkındalığın okuma başarısını yordadığı bulunmuştur. Lonigan, Burgess ve Anthony (2000), okul öncesi dönemde gelişen okuma-yazma becerilerinin, sonraki dönemdeki okuma becerisi hakkındaki yordayıcı rolünü incelemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin sonraki döneme ait okuma becerilerini yordayıcı nitelikte olduğu ortaya konulmuştur. Bradley ve Bryant, okuma-yazma bilmeyen 403 okul öncesi dönem çocuğunun fonolojik farkındalık becerilerinin okuma becerisi ile ilişkisine yönelik yürüttükleri bir çalışmada, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalığın, okuma becerisinin kazanılmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Aktan, 1996). Leppänen, Aunola, Niemi ve Nurmi (2008), yaptıkları araştırmada, çocukların okuma becerilerinin, okul öncesi dönemden dördüncü sınıfa kadar gelişimi izlenmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların sahip oldukları fonolojik becerisinin birinci sınıftaki okuma başarılarını yordadığı gözlenmiştir. Schneider, Roth ve Ennemoser (2000) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada, disleksi yaşayan oyun çağı çocukları üzerinde uygulanmış olan fonolojik farkındalık eğitiminin etkisi incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, fonolojik farkındalık eğitiminin, birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerisi üzerinde oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, bu çalışma, fonolojik farkındalık eğitiminin okuma becerisi üzerinde çarpıcı etkiye sahip olduğunu destekleyen fonolojik farkındalık hipotezini desteklemektedir. Smith, Simmons ve Kameenui (1995) yaptıkları araştırmada fonolojik farkındalık bakımından zengin okul öncesi deneyimlere sahip olan çocukların, bu deneyimlere sahip olmayan çocuklara göre daha başarılı okuyucular olduklarını ortaya koymuşlardır (Akt. Fitzsimmons, 1998).

Fonolojik farkındalık ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sonuçlarına göre okuma-yazma sürecini etkileyen önemli faktörlerden birinin fonolojik farkındalık olduğu görülmektedir. Mäki, Voeten, Vauras ve Poskiparta (2001) tarafından, okul öncesinden üçüncü sınıfa kadar, çocukların yazma becerilerinin gelişiminin incelendiği çalışmada, okul öncesinde çocukların sahip olduğu bazı özelliklerin 1., 2. ve 3. sınıfta sahip oldukları yazma becerileriyle olan ilişkilerine bakılmıştır. Bu

özellikler, fonolojik farkındalık, görsel-motor beceriler, sözcük tanıma ve mekanik yazmadır. Çalışma, okul öncesinde sahip olunan fonolojik farkındalık ve görsel-motor becerilerinin 1. sınıftaki yazma becerileriyle doğrusal ilişkisini ortaya koymuştur. Diamond, Gerde ve Powell (2008), çocukların yazma becerilerinin, harf adı bilgisi, fonolojik farkındalık ve yazı bilinci ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmadan elde ettikleri bulgular, okul öncesi dönemde sahip olunan fonolojik farkındalık becerisinin, yazma becerisi ile iki yönlü bir ilişkisi olduğu yönündedir. Yazma becerisi gelişmiş çocukların fonolojik farkındalık becerisinin de daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Abbott ve Berninger (1993), yaptıkları araştırmada yazma becerisinin geliştirilmesinde rol oynayan beceriler ile yazma becerisinin ilişkisini incelemişlerdir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda yazma becerisini daha çok fonolojik farkındalık ve sözcükleri ses, şekil vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme becerisinin yordadığını ortaya koymuşlardır. Erdoğan (2009), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, dönem başında öğrencilerin sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri ölçülmüştür. Ardından okuma-yazma öğretimine *ses temelli cümle yöntemi* ile başlanmıştır. Birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık becerisinin birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarılarında önemli rol oynarken birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma ve yazma başarılarında önemli rol oynamadığı yönündedir. Bununla birlikte birinci dönem başında ölçülen fonolojik farkındalık becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar genellikle fonolojik farkındalık ve okuma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Fonolojik farkındalık ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayısı ise oldukça azdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ilk okuma yazma sürecine yönelik önemli becerilerden biri olan fonolojik farkındalık becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Fonolojik farkındalık becerisinin ne demek olduğunun, özelliklerinin, gelişim aşamalarının ve okuma-yazma ile arasındaki ilişkinin açıklanması bu beceriye neden önem verilmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

Konu ile ilgili çalışmalarını sürdüren araştırmacıların elde ettiği bulgular ışığında, okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin ilk okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır (Abbott ve Berninger, 1993; Allor, 2002; Chard ve Dickson, 1999; Diamond, Gerde ve Powell, 2008; Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000).

Öğrencilerin formel ilk okuma-yazma eğitiminden etkili bir şekilde yararlanmaları için onlara okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi verilmelidir. Bu eğitim için literatürde yer alan fonolojik farkındalık gelişim sırasını ortaya koyan araştırmalardan yararlanılmalıdır. Böylece okul öncesi dönem çocuklarına verilecek olan fonolojik farkındalık eğitiminde hangi görevlere yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirlenmelidir. Bu durum fonolojik farkındalık eğitiminin doğru ve eksiksiz verilmesi bakımından önemlidir.

Okul öncesi dönem ve ilköğretim öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmelidir. Bu ölçme araçlarının hazırlanmasında bu becerinin kuramsal temelleri dikkate alınmalıdır. Bununla beraber çocukların fonolojik farkındalıkları belirlenerek bu beceriye yönelik gerekli çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abbott, R. D. ve Berninger, V. W. 1993. Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 478-508.
- Allor, J. H. 2002. The relationships of phonemic awareness and rapid naming to reading development. *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Aktan, E. 1996. *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. 2005. Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.

- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. and Crossland J. 1990. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26 (3), 429-438.
- Burns, P. C., Roe, B. D. and Ross, E. P. 1992. *Teaching reading in today's elementary schools*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., and Stevenson, J. 2003. The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. and 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 assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Çelenk, S. 2007. *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., Weaver, L. R. and Riccio, C. A. 2000. What do we know about phonological awareness in Spanish?. *Reading Psychology*, 21, 335-352.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K. and Powell, D. R. 2008. Development in early literacy skills during the pre- kindergarten year in head start: relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. 1999. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Ege, P. 2006. Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 1-23.
- Ehri, L. C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.
- Erdoğan, Ö. 2009. *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fitzsimmons, M. K. 1998. Beginning Reading, Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, <http://www.ldonline.org/article/6281>.
- Flett, A. ve Conderman G. 2002. Promote phonemic awareness. *Intervention in School and Clinic*, 37 (4), 242- 245.
- 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.
- Göçer, A. 2000. İlköğretim öğretmenleri adaylarına ilkökuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.
- Hempenstall, K. 2003. 14.06.2008. *Phonemic awareness: what does it mean?*. Retrieved June 14, 2008, from <http://www.ednews.org/articles/523/1/Phonemic-awareness-What-does-it-mean/Page1.html>
- Kameenui, E. J. 1996. Shakespeare and beginning reading, the readiness is all. *Teaching Exceptional Children*, 27 (2).
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. and 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., and 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., and 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.
- Mäki H. S., Voeten, M. J. M., Vauras M. M. S. and E. H. Poskiparta. 2001. Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing*, 14, 643–672.
- MEB. 2005. *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- 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.
- Oktay, A. ve Aktan, K. E. 2003. Okul öncesi dönem (5-6 yaş) çocuklarına yönelik okumaya hazırlık programı. *OMEP Bildiri Kitabı* içinde, Kuşadası: Ya-pa.
- 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. and 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. and Richgelds, D. J. 2003. 08.11.2008. *The essentials of early literacy instruction*. Retrieved November 8, 2008, from <http://www.naeyc.org>,
- Roth, F. P., Speece, D. L., and 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. 15.09.2008. *Phonological awareness skills and spelling skills*. Retrieved September 15, 2008, from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.
- 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.
- Schneider, W., Roth, E. and 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.

- Share, D. L. 2004. Knowing letter names and learning letter sounds: a causal connection, *Journal Experimental Child Psychology*, 88, 213–233.
- Sodoro, J., Allinder, R. M. and Erickson, J. L. 2002. Assessment of phonological awareness: review of methods and tools. *Educational Psychology Review*, 14 (3), 223-260.
- 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.
- Stahl, S. A., ve Murray, B.A. 1994. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Torgesen, J. K., Morgen, S. T. and Davis, C. 1992. Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. and Rashotte, C. A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (5), 276-286.
- Torgesen, J. K., ve Wagner, R. K. 1998. Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220-232.
- Wright, J. A., Stackhouse, J. and 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.
- Yangın, B. 2002. *Kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.