

FONOLOJİK FARKINDALIK VE HARF BİLGİSİNİN İLKOKUMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Sema KARAKELLE*

Ö z

Bu çalışmada okumayı öğrenmeden önceki harfleri isimlendirme ve fonolojik farkındalık düzeyinin okuma kazanıldıktan sonraki okuma akıcılığının ne kadarını yordayabildiği araştırılmıştır. Araştırma 107 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Sene başında harf bilgisi ve fonolojik farkındalığa ilişkin ölçümler yapılmış, sene sonunda ise okuma hızı belirlenmiştir. Sonuçlar, gerek harf isimlerini bilmenin gerekse kelimelerin ses ve söylenişlerinin farkında olmanın yıl sonu okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu ve ortak yordama güçlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Harfleri tanıyıp isimlendirebilen, harf sesleri ve birleşimlerine duyarlı olan çocuklar, bu görevlerde başarılı olmayan veya yalnızca birinde başarılı olanlara oranla yıl sonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız tanıyıp seslendirebilmektedirler .

* Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Esenler /
İstanbul 34210 semakara@yildiz.edu.tr

The Effect of Phonological Awareness and Letter Knowledge on Early Reading Acquisition

Abstract

In this research, It is studied to what extent letter knowledge and phonological awareness before acquisition of reading predict reading fluency after acquisition of reading. The study was conducted on 107 first graders. Letter knowledge and phonological awareness were measured at the beginning of the year, and reading fluency was measured at the end of the year. Findings show both letter knowledge and phonological awareness affect reading fluency at the end of the year. Children who can recognize and name letters and aware of phonemes reads more fluently than the children who fail in these tasks or succeed in only one of them.

İlkokuma süreci yazılı bir mesajı dilin kendi yapısına özgü kuralları kullanarak sesli hale dönüştürebilmeye ilişkin becerilerin edinilmesini kapsar. Okumayı yeni öğrenenler, akıcı olarak okumadan önce görsel ve sessel ipuçlarına dayanarak sunulan yazılı materyali sessel hale dönüştürmeye uğraşırlar.

1960'lı yıllardan bu yana ilkokuma becerisi üzerinde yürütülen araştırmalarda takvim yaşı, zihinsel yaş, bedensel, motor, algısal alanlarda becerili olup olmama, genel yetenek, sözel yetenek, fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi ilkokumanın kazanılmasını etkileyebileceği düşünülen çok sayıda değişken incelenmiştir. Okumaya başlama süreci ile ilgili sorunlar, farklı zamanlarda farklı araştırmalarla çözümlenmeye çalışılmış, her çözüm yeni sorunlar ekleyerek yeni eleştirilerle sonuçlanmıştır (Stahl, Pagnucco & Suttles, 1996).

Bazı araştırmalara göre, başlangıçtaki okuma başarısını yordamada, harf isimlerini bilmek en güçlü etkidir. Harfleri isimlendirmenin etkisi bir kaç ayrı şekilde açıklanmaktadır: Eğer bir çocuk pek çok harfi tam bir güvenle hatırlayabiliyorsa, harfleri hatırlamaya çalışan bir çocuğa oranla, sözcükleri heceleme ve harf seslerini öğrenmek için daha çok zamana sahip olacaktır. Bir diğer bakış açısına göre ise, harf bilgisinin gücü şu şekilde yorumlanabilir: çocuklar harfleri otomatik şekilde bütün gördüklerinde, harf örüntüleri olan sözcükleri de görecekler veya harflerin isimleri sesleriyle ilgili olduğundan, harf isimlerinin bilinmesi, seslerin öğrenilmesini hızlandıracak, seslerin kolayca hatırdaki kalmasına neden olacaktır. Bu faktörün yıl sonundaki okuma başarısının %25-36'sını yordadığını bulgulayan araştırmalar rapor edilmiştir (Adams, 1990; Chall, 1967, Crowder & Wagner, 1992; Rayner & Pollatsek, 1989; Smith, 1988).

Ancak harf bilgisine sahip olmanın ilkokuma başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin tutarsız sonuçlar elde edilmesi ve fonolojik farkındalık (phonological awareness) etkileri hakkında daha tutarlı sonuçlar ortaya konması bu alana yoğunlaşılmasına neden olmuştur. Fonolojik farkındalık sürecinin, son yıllardaki araştırmaların en önemli dayanak noktalarından olmasının nedenlerinden biri sürecin bazı yönlerinin öğrenme güçlüğü veya disleksia'nın potansiyel bir nedeni olarak ele alınabilecek ipuçları vermesidir (Adams, 1990; Cunningham, 1988; Crowder & Wagner, 1992; Davidson ve Jenkins, 1994; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons & Rashott, 1993).

Fonolojik farkındalık becerileri, fonolojik işleme yeteneğinin bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Fonolojik işleme yeteneği, sözel yada yazılı bilgiyi işlerken fonolojik bilginin kullanımınıdır. Bu kapasitenin fonolojik farkındalık, fonolojik kodlama ve fonolojik şifrelerin bellekten geri getirilmesi olmak üzere, nispeten birbirinden ayrılmış üç boyut olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. (Ball & Blachman, 1988; Bradley & Bryant 1985; Wagner ve diğerleri, 1993).

Fonolojik farkındalık, söylenen sözcüklerin seslerine hakim olma yeteneği ve bilgisi olarak tanımlanabilir (Davidson & Jenkins, 1994). Bu kavram dilin anlamdan bağımsız olarak incelenebilmesi ve ses unsurlarının manüple edilmesi yeterliliğini içermektedir. (Cunningham, 1988). Bu yeterlilik çocuğun ses, kafiye dizisi, hece gibi

çeşitli fonolojik birimleri farkedip edememesiyle ilgilidir. Dilin şeffaf bir yapıya sahip oluşunun fonolojik farkındalık ve sözcük tanımayı kolaylaştırdığı ancak kelimelerin akıcı bir şekilde tanınmasında fonolojik farkındalık rolünün evrensel bir olgu olduğu gösterilmiştir (Öney & Durgunoğlu, 1997; Öney & Goldman, 1984). Fonolojik farkındalık değerlendirilmesi için kelime sesleri üzerinde farklı manüplasyon biçimleri kullanılmaktadır. Bunlar kelimelerin hangi sesle başladığı, hangi sesle sona erdiğini ayırt etmek, birbiriyle kafiyeli kelimeleri bulmak, kelimenin başındaki yada sonundaki sesi düşürerek yeni bir kelime oluşturmak, söylenen kelimeyi seslerine ayırmak, verilen sesleri birleştirerek kelime oluşturmak gibi görevlerdir (Torgesen, Morgan & Davis, 1992).

Okul öncesi dönem çocukları için fonolojik farkındalık geliştirme amacı güden çok sayıda program hazırlanmış, ve bu programları sınavan deneysel çalışmalarda fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilebildiği ve programı alan çocukların okuma performanslarını daha erken ortaya koyabildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir (Byrne & Barnsley, 1993; Cunningham, 1988; Iverson & Tunmer, 1993; Torgesen, Morgan & Davis, 1992). Bu bulgulardan yola çıkılarak, elde edilen olumlu sonuçların fonolojik farkındalık etkililiği hakkındaki görüşleri de desteklediği kabul edilmiştir.

1990'lerden bu yana giderek artan sayıda araştırma, okumanın kazanılma sürecini en iyi açıklayan değişkenin fonolojik farkındalık olduğu üzerinde birleşmiş görünmektedir (Adams, 1990; Chiappe ve Siegel, 1999; Davidson & Jenkins, 1994; Metsela, 1999; Wagner ve diğ., 1993). Ancak bazı araştırmalarda fonolojik farkındalık tek ve homojen bir beceri olmayabileceği, farklı zamanlarda gelişen farklı özelliklerden oluşan heterojen bir beceri olabileceği iddia edilmiştir. Fonolojik farkındalık görevleri çok karmaşık yada basit görevler olabilmekte ve farklı bilişsel düzeylerin işe koşulmasını gerektirmektedir (Treiman & Zukowski, 1996; Treiman, Berch & Weatherston, 1993).

Son araştırmalarda, fonolojik farkındalık tek belirleyici faktör olmayabileceği, okumanın kazanılmasında harfleri isimlendirmenin de etkili olduğunu bulgulayan araştırmalar rapor edilmektedir. Okumaya başlamadan önce harf isimlerini bilmek etkili bir faktör gibi görünmekte ancak hem harf isimleri ve hem de harflerin ses değerleri ve birleşimlerinin farkında olmanın daha etkili olabileceğinden söz edilmektedir (Bus, van Ijzendoorn, 1999; Kirby ve Parilla, 2000; Lonigan, Burgess, Antony & Baker, 1998; Lonigan, Burgess & Antony, 2000; Muter, Holme, Snowling & Taylor, 1998)

Bu çalışmada harfleri bilmek ve seslerinin farkında olmanın okuma akıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bir diğer ifade ile, harf tanıma ve fonolojik farkındalık değişkenlerinin yıl sonu okuma hızı üzerindeki tek ve ortak etkilerinin okuma hızının ne kadarını yordayabildiği sorusuna cevap aranmış ve bu becerileri oluşturan alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelenerek ilkokuma performansını açıklamadaki rolleri tartışılmıştır.

Yöntem

Örnekleme

Araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeyde ailelerin tercih ettiği iki ilköğretim okulundaki birinci sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen iki sınıftaki 107 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Grubun ortalama takvim yaşı 76 ay (6 yaş 4 ay) olup en büyük yaş 6yaş 9 ay; en küçük yaş 5 yaş 10 ay olarak belirlenmiştir. Grubun %47'si kız, %53'ü erkektir. Deneklerin %94'ü sağ, %6'sı sol elini kullanmaktadır. Ailelerin beyanına ve araştırmacının kişisel gözlemlerine göre hiçbir deneğin görsel, işitsel ve ortopedik özrü yoktur.

Veri Toplama Araçları

Harf Bilgisi Ölçümü: Büyük ve küçük harfleri isimlendirme düzeyini belirlemek amacıyla, A /4 ebadında birer kağıdın üzerine karışık olarak yerleştirilmiş büyük ve küçük harfler hazırlanmıştır. Uygulamacı, önce büyük ve sonra küçük harf kağıdını göstererek, kağıttaki diziliş sırasına göre her bir harfin ismini sormuş, doğru olarak isimlendirilen her harf 1 puan olarak değerlendirilmiştir.

Fonolojik Farkındalık (Phonological Awareness) Ölçümü: Fonolojik farkındalık ölçülmesi amacıyla Türk dili için hazırlanmış standart bir materyal olmadığından, konu ile ilgili araştırmalar gözden geçirilerek bu becerinin ölçümünde kullanılan görevler incelenmiş ve kafiye bulma(ryhming), fonem silme/eksiltme (phoneme deletion), fonem harmanlama (phoneme blending), hece harmanlama (syllable blending) görevlerine karar verilmiştir.

Daha sonra Türkçe sözlük taranarak 1, 2, 3, 4 heceli nesne isimleri belirlenmiş, her görev için kelimelerin hece sayıları ve nesne isimlerinin basitliği göz önünde bulundurularak kullanılacak kelimeler belirlenmiştir. Bu şekilde oluşturulan ön form, 15 çocuk üzerinde denenmiş, kullanılacak kelimeler ve yönergeye karar verilmiştir. Oluşturulan ölçme aracının bu beceriyi ölçüp ölçmediğini sınamak amacıyla uzman kanısından yararlanılmıştır.

Dört ölçüm için de 5'i deneme, 10'u test olmak üzere 15 madde kullanılmıştır. Test maddelerine geçilmeden önce, 5 deneme maddesi yaptırılmış ve denemelerde düzeltici geri bildirim verilmiştir. Çocuğun ne yapması gerektiğini anladığından emin olununca, test maddelerine geçilmiştir. Test maddelerinde düzeltici geri bildirim verilmemiştir.

-Kafiye Bulma: Maddeler biri esas, diğer 3'ü seçenek olan 4 kelimedden oluşmaktadır. Denekten son söylenen üç kelime içinden, ilk söylenen kelime ile kafiyeli olan kelimeyi tanıması istenmiştir. Bütün kelimeler üç harfli gerçek sözcüklerden seçilmiştir (örnek: cam, tam, sol, yel) Bu ölçümde KR-20 kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.85, madde-toplam puan korelasyonları 0.48-0.80 arasında değişen değerlerde bulunmuştur.

- Fonem Eksiltme : Maddeler, Türkçe’de son harfi düştükten sonra da anlamı olan 4 yada 5 harfli 2 heceli sözcüklerden oluşmaktadır (deve, yazı gibi). Çocuktan uygulamacının söylediği kelimeyi tekrarlaması ve son sesi olmadan yeniden söylemesi istenmiştir. KR-20 ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.79, madde-toplam puan korelasyonları 0.45-0.75 arasında değişen değerlerde bulunmuştur.

-Fonem Harmanlama: Maddeler 2, 3, 4 harfli ve 1 yada 2 heceli gerçek sözcüklerden oluşmaktadır (az, etek gibi). Uygulamacı, kelimeleri oluşturan sesleri tek tek ve sırayla söylemiş, çocuktan sesler birleştiğinde hangi kelimenin oluştuğunu söylemesi istenmiştir. KR-20 kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.82, madde-toplam korelasyonları 0.45-0.78 arasında değişen değerlerde bulunmuştur.

- Hece Harmanlama : Maddeler, 4, 5, 6 harfli; 2 ve 3 heceli gerçek sözcüklerden seçilmiştir (Çivi, fındık gibi). Uygulamacı, kelimeyi oluşturan heceleri tek tek ve sırayla söylemiş, çocuktan heceler birleştiğinde hangi kelimenin oluştuğunu söylemesi istenmiştir. KR-20 kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.88; madde-toplam puan korelasyonları 0.52 – 0.85 arasında değişen değerlerde bulunmuştur.

Okuma Hızı Ölçümü: Okuma hızının belirlenmesi için çocuk hikaye kitaplarından seçilmiş 150 kelimelik bir metin kullanılmıştır. Deneklere metin verilerek hızlı ve hatasız bir şekilde okumaları istenmiştir. Her deneğin 1 dakika içinde hatasız okuduğu kelime sayısı okuma hızı olarak kabul edilmiştir.

İşlem

Harf Bilgisi ve Fonolojik farkındalık ile ilgili ölçümler eylül ayında yapılmıştır. Araştırmacı uygulamaları bireysel olarak, okul yönetimi tarafından gösterilen boş bir odada yapmıştır. Esas uygulamaya hazırlık olması bakımından deneklerle kısa bir süre sohbet edilmiş ve boş bir kağıda bir resim çizmeleri istenmiştir. Uygulama yapılırken, önce harf bilgisi ve daha sonra fonolojik farkındalık olmak üzere her iki ölçme aracı tek oturumda verilmiştir

Okuma hızı ise haziran ayının ilk haftasında ölçülmüştür. Uygulama yine bireysel olarak yapılmış, önce denekle kısa bir süre sohbet edilerek okuma hızının ölçümünde kullanılacak hikayeyi okuması istenmiş, uygulamacı bir dakika içinde hatalı seslendirilen kelimeleri tespit etmiştir. Çocuğun okuma süresi 1 dakikayı geçse bile müdahale edilmemiş ancak bu bölüm puanlamada göz önüne alınmamıştır.

Analiz

Verilerin analizi için tekli ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1’de fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve okuma hızı ölçümlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Harf Bilgisi (büyük ve küçük harf isimlendirebilme), Fonolojik Farkındalık ve Okuma Hızına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		X	SS
Harf Bilgisi	B.H.İ	7.88	9.35
	K.H.İ	4.95	7.81
Fonolojik Farkındalık	Kafiye	5.95	2.67
	F.Silme	3.61	3.37
	F.Harm.	2.95	2.51
	Hece Harm.	8.26	2.75
Okuma Hızı		80.19	8.48

Tablo 2’de Harf bilgisinin yıl sonu okuma hızı üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan tekli ve çoklu regresyon katsayıları görülmektedir.

Tablo 2. Harf Bilgisinin Yıl sonu Okuma Hızını Yordamasına İlişkin tekli ve çoklu regresyon Analizi Özet Tablosu

	R	R ²	Beta	F	T
Büyük.Harf İsmlendirme	0.45	0.20	1.323	23.637**	4.862**
Küçük Harf İsmlendirme	0.43	0.19	1.534	21.896**	4.679**
Büyük ve Küçük Harf İsmlendirme	0.45	0.20	1.176		1.190
			1.182	11.705*	0.154

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

Tablo 2’de görüldüğü üzere, okumayı öğrenmeden önce büyük harfleri isimlendirebilmenin yıl sonu okuma hızı ile ilişkisi $r = 0.45$ olarak bulunmuştur. Bu değişken yıl sonu okuma hızının %20’sini yordayabilmektedir ($R^2 = 0.20$, $p > .01$).

Küçük harfleri isimlendirebilmenin yıl sonu okuma hızı ile ilişkisi $R = 0.43$ olarak bulunmuştur. Bu değişken yıl sonu okuma hızının %19’unu yordayabilmektedir ($R^2 = 0.19$, $p > .01$).

Okumayı öğrenmeden önce büyük ve küçük harfleri isimlendirebilme birlikte ele alındığında, bu değişkenin yıl sonu okuma hızı ile ilişkisi $r = 0.45$ olarak bulunmuştur. Büyük ve küçük harfleri isimlendirme düzeyi, yıl sonu okuma hızının % 20'sini yordayabilmektedir.

Tablo 3'te fonolojik farkındalığın yıl sonu okuma hızı üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan çoklu regresyon katsayıları görülmektedir.

Tablo 3. Fonolojik Farkındalığın Yıl sonu Okuma Hızını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Özet Tablosu

	R	R ²	Beta	F	T
FF: Kafiye			0.288		2.909*
FF: Silme			0.035		0.305
FF: Fonem Birleştirme			0.052		0.429
FF:Hece Birleştirme			0.297		2.969*
	0.50.	0.26		7.705*	

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okumayı öğrenmeden önce fonolojik görevlerdeki performansın yıl sonu okuma hızı ile ilişkisi $r = 0.50$ olarak bulunmuştur. Fonolojik farkındalık düzeyi okuma hızının %26'sını yordayabilmektedir ($R^2 = 0.26$, $p > .05$).

Tablo 4'te harf bilgisi ve fonolojik farkındalığın yıl sonu okuma hızı üzerindeki bileşik etkisini ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan çoklu regresyon katsayıları görülmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okuma kazanılmadan önceki harf bilgisi ve fonolojik farkındalık düzeyinin yıl sonu okuma hızı ile ilişkisi $r = 0.62$ olarak bulunmuştur. Fonolojik farkındalık ve harfleri isimlendirebilme düzeyi okuma hızının %39'unu yordayabilmektedir ($R^2 = 0.39$, $p > .05$).

Tablo 5'te büyük ve küçük harfleri isimlendirebilme ile fonolojik farkındalık ve okuma hızı arasındaki korelasyon matrisi verilmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, fonolojik farkındalık becerilerinin harf isimlendirme görevleri ile ilişkileri incelendiğinde görevlere göre değişen korelasyon değerleri elde edildiği görülmektedir. Büyük ve küçük harfleri isimlendirme ve kafiye bulma arasında $r = 0.12$; fonem silme arasında $r = 0.40$ ve $r = 0.42$; fonem harmanlama arasında $r = 0.48$ ve $r = 0.50$, hece harmanlama arasında $r = 0.16$ ve $r = 0.17$ korelasyon bulunmuştur.

Tablo 4. Harf Bilgisi ve Fonolojik Farkındalığın Yıl sonu Okuma Hızını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Özet Tablosu

	R	R ²	Beta	F	T
Büyük Harf İsimlendirme			0.252		0.789
Küçük Harf İsimlendirme			0.145		0.456
FF: Kafiye			0.302		3.183*
FF: Silme			-0.393		-0.362
FF: Fonem Birleştirme			-0.964		-0.819*
FF: Hece Birleştirme			0.219		2.238
	0.62	0.39		6.964*	

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

Tablo 5. Büyük ve küçük harf isimlendirme, fonolojik farkındalık görevleri ve okuma hızına ilişkin korelasyon matrisi

	1	2	3	4	5	6	7
1	1.00						
2	0.96	1.00					
3	0.12	0.12	1.00				
4	0.40	0.42	0.29	1.00			
5	0.48	0.50	0.33	0.60	1.00		
6	0.16	0.17	0.20	0.13	0.29	1.00	
7	0.45	0.44	0.39	0.22	0.26	0.34	1.00

(1: Büyük harf İsimlendirme ; 2: Küçük Harf İsimlendirme; 3: Fonolojik Farkındalık (Kafiye);

4: FF (Fonem Silme); 5: FF (Fonem Harmanlama); 6:FF (Hece Harmanlama), 7; Okuma Hızı)

Harf isimlendirme görevleri birbirleriyle $r=0.96$ korelasyon göstermektedir.

Fonolojik farkındalık görevlerinin birbirleriyle ilişkileri incelendiğinde, kafiye bulma ile fonem silme arasında $r=0.29$, fonem harmanlama ile $r= 0.33$, hece harmanlama ile $r= 0.20$; fonem silme göreviyle fonem harmanlama arasında $r= 0.60$ ve hece harmanlama ile $r= 0.13$; fonem harmanlama ile hece harmanlama arasında $r=0.29$ korelasyon bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada okumayı öğrenmeden önceki harfleri isimlendirme ve fonolojik farkındalık düzeyinin okuma kazanıldıktan sonraki okuma akıcılığının ne kadarını yordayabildiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Okumayı öğrenmeden önce harfleri isimlendirebilmek, okuma kazanıldıktan sonraki okuma akıcılığının %20'sini yordayabilmektedir. Okumayı öğrenmeden önce kelime seslerinin ve değişimlerinin farkında olmak, okuma kazanıldıktan sonraki okuma akıcılığının % 26'sını yordayabilmektedir. Okumayı öğrenmeden önce, harfleri isimlendirmek ve seslerinin farkında olmak birlikte ele alındığında, her ikisi birlikte okumayı öğrendikten sonraki okuma akıcılığının %39'unu yordayabilmektedir. Bu bulgular, fonolojik farkındalığın okumanın kazanılmasında önemli ancak yeterli olmayan bir belirleyici olduğu şeklindeki meta analiz sonuçlarını desteklemektedir (Bus & vanLjendoorn, 1999).

Fonem silme görevi fonem harmanlama ile oldukça yüksek bir ilişkiye sahiptir. Bu bulgu fonemler üzerinde yapılan manüplasyonların homojen ölçümler olduğuna işaret etmektedir. Hece harmanlama kafiye bulma görevleri ise diğer görevlerle zayıf korelasyon değerlerine sahip görünmekte, oldukça bağımsız görevler izlenimini vermektedir. Bu bulgu, fonolojik farkındalık görevlerinin homojen görevler olmadığı, heceler ve fonemlerle ilgili görevlerin birbirinden ayrılması gerektiği (Treiman, Berch, Weatherston, 1993; Treiman & Zukowski, 1996) görüşünü desteklemektedir. Harf isimlendirme görevleriyle, fonemlerle ilgili görevler yüksek korelasyon göstermekte, hece harmanlama ve kafiye düşük korelasyon göstermektedir. Bu bulgu, Burgess ve diğerleri, 1998 ;2000) tarafından da dikkat çekildiği gibi harfleri isimlendirme ve sözcüklerin seslerinin farkında olmanın birbirleriyle ilişkili beceriler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, ilkokuma araştırmalarındaki son çalışmalarını destekler niteliktedir. Her iki faktörün okumanın kazanılması üzerinde etkili ve birlikte daha etkili olması, şimdiye kadar görülen zıt sonuçları da anlaşılır kılmaktadır. Gerek harfleri isimlendirebilmek gerekse harf ve kelime seslerinin farkında olmak, ilkokumanın kazanılmasını belli bir oranda açıklayabilmekte ancak birlikte ele alındıklarında açıklama güçleri artmaktadır. Harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harf sesleri ve ses birleşimlerine duyarlı olan çocuklar, bu görevlerde başarılı olmayan veya yalnızca bir tanesinde daha başarılı olan çocuklara oranla yıl sonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız tanıyıp seslendirebilmektedir. Okula başladıklarında harf isimleri, harflerin sessel değerleri ve fonolojik bilgi açısından daha gelişmiş olanların ilk okumayı daha kolay kazandıkları düşünülebilir.

Özetle, bu araştırmanın sonuçlarına göre, gerek harflerin isimlerini bilmek gerekse kelimelerin ses ve söylenişlerinin farkında olmak kelime tanımadaki akıcılık üzerinde etkili olan değişkenlerdir. Bu iki faktörün ortak etkisi, tek etkilerinden daha yüksektir. Görevlerin iç ilişkileri incelendiğinde de fonemler üzerinde manüplasyon gerektiren görevlerle harfleri isimlendirmeye ilişkin görevlerin ilişkili olduğu

görülmektedir. Bu durum, farklı olduğu düşünülen bu iki becerinin aslında birlikte gelişen beceriler olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kaynakça

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Ball, E. & Blachman, B.(1988).Phonological segmentation training: Effects of reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.
- Bradley, L. & Bryant, P.(1985). *Rhyme and reason in readins and spelling*. Ann arbour, MLUniversity of Michigan Press
- Byrne, B & .Barnsley, R.(1993). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow up. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 104-111.
- Bus, A.G. & vanIjzendoorn, M.H.(1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies, *Journal of Educational Psychology*, 91(3)403-414.
- Crowder, R.G. & Wagner, R.K. (1992). *The Psychology of Reading*, NewYork, Oxford University Press. Cunningham, A. (1988). A Developmental Study of Instruction in Phonemic Awareness, *American Educational ResearchAnnual Meeting*, New Orleans
- Chall, J.(1967). *Learning to Read : A Great Debate*, NewYork, McGrawHill Company
- Chiappe, P. & Siegel, L.S.(1999). Phonological Awareness and Reading Acquisition in English and Punjabi-Speaking Canadian Children, *Journal of Educational Psychology*, 91 (1) 20-28
- Davidson, M & Jenkins, J.R. (1994).Effects of Phonemic Processes on Word Reading and Spelling, *Journal of Educational Research*, 87 (3) 148-157
- Iverson, S. & Tunmer, W.E. (1993). Phonological Processing Skills and the Reading Recovery Program, *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 112-126
- Kirby, J.R. & Parilla R.K.(1999).Theory-Based Prediction of Early Reading, *Alberta Journal of Educational Research*, 45 (4)428-447
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Antony, J.L. & T.A.Barker (1998). Development of Phonological Sensitivity in 2-to5-Year-Old Children, *Journal of Educational Psychology*, 90(2) 294-311.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R. & J.L. Antony (2000).Development of Emergent Literacy and Early Skills in Preschool Children: Evidence from Latent Variable Longitudinal Study, *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613

- Metsela, J. L.(1999). Young Children's Phonological Awareness and Nonword Repetition as a Function of Vocabulary Development, *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19
- Muter, V., Hulme, C., Snowling M. & Taylor S. (1998) Segmentation, Not Rhyming, Predict Early Progress in Learning to Read, *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3-27
- Öney, B. & Durgunoğlu, A. (1997) Beginning to read Turkish : A phonologically transparent Orthography, *Applied Psycholinguistic*, 18, 1-15
- Öney, B. & Goldman, S. (1984) Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of the Regularity of Grafeme-Phoneme Correspondence, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 557-568
- Rayner K. & Pollatsek, A. (1989) *The Psychology of Reading*, Englewood Clifts, N.J.Prentice Hall
- Smith, F. (1988) *Understanding Reading* , Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Stahl, S., Pagnucco, J. & Suttles, C.W. (1996). First Grader's Reading and Writing Instruction in Traditional and Process-Oriented Classes, *The Journal of Educational Research*, 89 (3), 131-144
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1996).Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rhymes and Phonemes, *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215
- Treiman, R, Berch, D. & Weatherson, S. (1993). Children's use of Phoneme-Grapheme Correspondences in Spelling: Roles of Position and Stress, *Journal of Educational Psychology* 85(3), 446-477
- Torgesen, J.K., Morgan S.T. & Davis, C. (1992). Effects of Two Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children, *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 364-370
- Wagner, R.K, Torgesen, J.K, Laughon, P, Simmons, K. & Rashotte, C.A. (1993). Development of Young Reader's Phonological Processing Abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), 83-103